

Université de Montréal

Le développement d'une nouvelle organisation scolaire plus souple
permettant d'offrir un enseignement personnalisé aux élèves dans une école privée de Montréal

par
Jessika Valence

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Travail présenté pour satisfaire aux exigences
du Doctorat en éducation (D. Éd.)
en administration de l'éducation**

Décembre, 2021
© Jessika Valence, 2021



SOMMAIRE

La genèse de cette recherche découle du constat que le cadre prescrit de l'organisation scolaire au Québec n'offre pas toujours la souplesse nécessaire pour permettre aux éducateurs de répondre de façon optimale aux besoins personnalisés de chaque élève. En effet, les attentes envers l'école se transforment et les parents exigent que l'école soit flexible et qu'elle s'ajuste pour tenir compte de la situation de leur enfant. Malheureusement, l'organisation scolaire actuelle ne permet pas toujours de répondre adéquatement à ces nouvelles attentes. L'objectif de cette recherche consiste à proposer une solution concrète, soit de développer une nouvelle organisation scolaire plus souple permettant de répondre aux besoins personnalisés des élèves. Pour ce faire, une description systémique de la problématique observée par une directrice des services pédagogiques d'une école privée situe le contexte propre au milieu étudié. Le cadre théorique de cet essai fait état d'une recension de modèles éducatifs différents qui réussissent le défi de la personnalisation au Québec et ailleurs dans le monde.

Comme le passage d'un modèle d'organisation scolaire à un autre constitue un changement, le concept de gestion du changement constitue la pierre angulaire de cet essai. Ainsi, nous abordons la résistance au changement pour mieux anticiper les obstacles à prévoir et les facteurs de succès, les moyens d'action et les moteurs efficaces de changement en éducation. Plutôt que d'opter pour un modèle managérial de pilotage d'un changement dirigé, nous avons privilégié un modèle de conduite du changement qui amène le gestionnaire à formuler une vision plutôt qu'un objectif et à travailler de concert avec son équipe pour trouver une solution imprévisible au départ. La méthode d'intervention pour gérer le changement de l'organisation scolaire qui a émergé est celle du Laboratoire du changement, comme celle-ci répondait aux caractéristiques recherchées, soit la remise en perspective des fondements historiques et contextuels, le développement de l'autonomie et des capacités d'action des praticiens directement impliqués et l'imprévisibilité de la solution dans l'optique de la conduite d'un changement. Un comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé a donc été mis sur pied et l'objectif de cette recherche consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie.

L'analyse des multiples données recueillies, entre autres celles issues d'un entretien de groupe réalisé en deux temps avec les membres du comité d'idéation, permet de relever une multitude de stratégies de gestion employées et de facteurs de réussite pris en compte dans la structure globale de la démarche pour tenter de surmonter les divers obstacles identifiés à travers le codage. L'interprétation des résultats met en évidence que l'évolution dans le temps influence les stratégies utilisées, car certains facteurs de réussites apparaissent davantage au début de la démarche, comme la légitimité du changement, tandis que d'autres ont été plus fréquents vers la fin, comme l'appui des instances décisionnelles et la disponibilité des ressources. D'ailleurs, le respect du rythme des acteurs impliqués constitue un facteur notable. Enfin, parmi les facteurs influents qui sont directement liés au gestionnaire, notons la crédibilité du leader, la communication de sa vision, son écoute, son ouverture et sa capacité d'adaptation.

Cette recherche démontre également les avantages du recours au Laboratoire du changement à travers cette expérimentation, jusqu'ici peu usitée dans le domaine de l'éducation, en y apportant des recommandations quant à son utilisation et même à son adaptation. Cette méthode d'intervention amène les praticiens à tenir compte des contraintes et de la complexité à travers le processus de développement d'une solution concrète. Dans ce cas-ci, l'implantation de la nouvelle organisation scolaire a été réussie. Il faut toutefois retenir que pour choisir cette méthode, un gestionnaire doit être à l'aise de guider par l'énoncé de sa vision, tout en étant à l'aise avec l'imprévisibilité de la finalité. Il doit être capable de décoder les non-dits, de rebondir et de lâcher prise par rapport à son contrôle.

Un des apports importants de cet essai est la démonstration de savoirs d'expérience qui se sont avérés en phase avec ce qui se trouve dans la littérature sur les pratiques de gestion du changement. L'analyse de la démarche, par ses divers points de vue et ses multiples outils de collecte, met en lumière comment, concrètement, une direction peut mettre en action des stratégies de gestion recommandées. Par conséquent, cet essai contribue, pour le monde de la recherche, à démontrer la justesse de la théorie dans la pratique; et pour le monde professionnel, à décortiquer des savoirs tacites et les explicitant d'un point de vue théorique.

Mots-clés : organisation scolaire, enseignement personnalisé, gestion du changement, Laboratoire du changement

ABSTRACT

The genesis of this research stems from the observation that the prescribed framework of school structure in Quebec does not always provide the necessary flexibility to allow educators to optimally respond to the individual needs of each student. Indeed, expectations of schools are changing, and parents are demanding that schools be flexible and adjust to their child's situation. Unfortunately, the current school structure does not always respond adequately to these new expectations. The objective of this research is to propose a concrete solution, that is, to develop a new and more flexible school structure that will meet the individual needs of students. To do this, a systemic description of the problem, observed by an academic director in a private school, positions the context of the studied environment. The theoretical framework of this essay includes a review of different educational models that successfully meet the challenge of personalization of education in Quebec and elsewhere in the world.

Since moving from one model of school structure to another constitutes change, the concept of change management is the cornerstone of this essay. Thus, we address resistance to change to better understand obstacles, success factors, means of action and effective drivers of change in education. Rather than opting for a managerial model of implementing and orchestrating change, we have favoured a change management model that leads the manager to formulate a vision rather than a goal, and to work with his or her team to find a solution that was unforeseeable at the start. Hence, the method for managing change in school structure that emerged was the Change Laboratory approach, as it met the desired characteristics, i.e., putting into perspective the historical and contextual foundations, developing the autonomy and capacity for action of the practitioners involved, and the unpredictability of the solution from the perspective of leading a change. An ideation committee on personalized education was therefore set up and the objective of this research is to analyze the development and implementation of the new school structure (formule FLEX) conducted at Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie.

The analysis of the multiple data collected, including those from a focus group carried out in two stages with members of the ideation committee, allows to identify a multitude of management strategies as well as the success factors of the overall structure of the approach, so as to overcome

the various obstacles identified through coding. The interpretation of the results shows that the progression over time influences the strategies used, as certain success factors appear more at the beginning of the process, such as the legitimacy of the change, while others were more frequent towards the end, such as the support of decision-making bodies and the availability of resources. Moreover, respecting the rhythm of the actors involved is a notable factor. Finally, among the influential factors directly related to the leader, we note credibility, communication of the vision, listening skills, openness, and ability to adapt.

This research also demonstrates the advantages of using the Change Laboratory approach through this experimentation, which has not been widely used in the field of education until now and provides recommendations for its use and even its adaptation. This intervention method leads practitioners to consider the constraints and complexity of the process of developing a concrete solution. In this case, the implementation of the new school structure was successful. However, it is important to remember that to choose this method, a manager must easily lead with a vision statement, while being comfortable with the unpredictability of the goal. He must be able to decode the unspoken, to bounce back and to let go of his control.

One of the important contributions of this essay is the demonstration of experiential knowledge that has proven to be consistent with the literature on change management practices. The analysis of the approach, through its various points of view and its multiple collection tools, highlights how, in concrete terms, school management can put into action recommended management strategies. As a result, this essay contributes to the research world, by demonstrating the accuracy of theory in practice; and to the professional world, by deconstructing implicit knowledge and making it explicit from a theoretical point of view.

Keywords: school structure, personalized teaching, change management, Change Laboratory

Table des matières

SOMMAIRE	ii
ABSTRACT	iv
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Remerciements	xi
INTRODUCTION	1
Chapitre 1 – PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Problématique liée au manque de souplesse de l’organisation scolaire	3
1.1.1 Description du milieu.....	3
1.1.2 Description de la problématique observée dans le milieu	5
1.1.3 Regard sur le système éducatif actuel	7
1.1.4 Proposition d’une organisation scolaire plus souple	8
1.2 Objectif de recherche	9
1.3 Pertinence de la solution	10
1.3.1 Pertinence ontogénique	11
1.3.2 Pertinence professionnelle	11
1.3.3 Pertinence locale	12
1.3.4 Pertinence sociale.....	13
1.3.5 Pertinence scientifique	14
1.4 Description systémique de la problématique.....	14
1.4.1 Macrosystème	15
1.4.2 Exosystème	18
1.4.3 Microsystème	19
1.4.4 Mésosystème	22
1.4.5 Chronosystème	24
1.4.6. Enjeux et obstacles	29
Chapitre 2 – CADRE THÉORIQUE	33
2.1 Méthodologie de repérage des écrits.....	33

2.2 Organisation scolaire	35
2.3 Recension de modèles éducatifs différents.....	38
2.3.1 Exemples d'écoles québécoises innovantes en termes d'organisation scolaire	39
2.3.2 Ailleurs dans le monde.....	42
2.4 Gestion du changement.....	46
2.4.1 Changement.....	46
2.4.2 Gestion du changement.....	48
2.4.3 Taux de succès et d'échec d'un changement	52
2.4.4 Résistance au changement	53
2.4.5 Obstacles au changement.....	55
2.4.6 Facteurs de succès, moyens d'action et moteurs efficaces en éducation	57
2.5 Laboratoire du changement	62
2.5.1 Fondements du Laboratoire du changement	63
2.5.2 Principe de la double stimulation	66
2.5.3 Principe de l'ascension de l'abstrait au concret	67
2.5.4 Démarche du Laboratoire du changement.....	67
2.5.5 Pertinence du choix de la méthode d'intervention	79
Chapitre 3 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	81
3.1. Description de la démarche de changement, de la collecte de traces et des participants	81
3.1.1 Entretien de groupe	85
3.2. Stratégies d'analyse des traces.....	94
3.2.1 Première stratégie d'analyse : Tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire	94
3.2.2 Deuxième stratégie d'analyse : Codification du contenu des événements selon une dimension chronologique	96
3.2.3 Troisième stratégie d'analyse : Codage du verbatim de la présentation du lancement du comité d'idéation.....	97
3.2.4 Quatrième stratégie d'analyse : Codage de l'entretien de groupe	99
Chapitre 4 – ANALYSE DES DONNÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	101
4.1. Chronologie de la démarche en lien avec les tableaux des caractéristiques de la formule FLEX	102
4.2. Contenu des événements en lien avec les obstacles et les facteurs de réussite d'un changement, selon une dimension chronologique	114

4.3. Analyse du verbatim du lancement de la mise sur pied du comité d'idéation	120
4.4. Analyse du verbatim de l'entretien de groupe	126
4.4.1 Identification des éléments de l'organisation scolaire	126
4.4.2 Stratégies de gestion ou des facteurs de réussite et obstacles	133
4.4.3 Utilisation du Laboratoire du changement	153
Chapitre 5 – LIMITES DE LA RECHERCHE	167
CONCLUSION	170
BIBLIOGRAPHIE	174
Société, éducation et organisation scolaire	174
Méthodologie	176
Gestion du changement	176
Laboratoire du changement	179
ANNEXE I	180
Carte euristique des liens du microsystème (rouge) et du mésosystème (gris)	180
ANNEXE II	181
Liste des écoles de la recension de la FÉEP – Horizon 2025	181
ANNEXE III	184
Étapes 1 à 8 du premier stimulus du Laboratoire du changement	184
ANNEXE IV	188
Chronologie des traces recueillies	188
ANNEXE V	191
Maquette de l'entretien de groupe	191
ANNEXE VI	193
Tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire	193
ANNEXE VII	203
Codification du contenu des événements selon une dimension chronologique	203
ANNEXE VIII	209
Grille de codage – Obstacles et facteurs de réussite	209
ANNEXE IX	211
Vidéos de la formule FLEX	211

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Extrait du plan stratégique du PSNM 2016-2021</i>	25
Tableau 2	<i>Extrait du procès-verbal du conseil de direction du PSNM du 24 janvier 2017</i>	27
Tableau 3	<i>Types de changement suivant leur envergure et leur fonction</i>	47
Tableau 4	<i>Résumé du modèle de Lewin (1952)</i>	54
Tableau 5	<i>Résumé du modèle de Bareil et Savoie (2003)</i>	55
Tableau 6	<i>Caractéristiques et différences entre le Laboratoire du changement (formative intervention) et l'intervention linéaire</i>	64
Tableau 7	<i>Matrice de la séquence des sujets à traiter</i>	70
Tableau 8	<i>Représentation de l'analyse et de la conception du Laboratoire du changement</i>	71
Tableau 9	<i>Représentation de l'analyse et de la conception du Laboratoire du changement en lien avec la situation réelle</i>	72
Tableau 10	<i>Sujets à traiter, dans l'ordre, avec précisions en lien avec la situation réelle</i>	73
Tableau 11	<i>Éléments de la théorie de l'activité dans le contexte de l'activité réelle</i>	75
Tableau 12	<i>Forces et limites de l'entretien de groupe</i>	87
Tableau 13	<i>Extrait d'un des tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire</i>	96
Tableau 14	<i>Extraits de la grille de codage</i>	98
Tableau 15	<i>Liste des caractéristiques de la formule FLEX</i>	103
Tableau 16	<i>Comparaison des caractéristiques des écoles innovantes et performantes avec celles de la formule FLEX</i>	105
Tableau 17	<i>Extrait du tableau « Codification du contenu des événements selon une dimension chronologique »</i>	115
Tableau 18	<i>Subdivision du code [CrédibilitéLeadeur]</i>	136
Tableau 19	<i>Subdivision du code [CommunicationVision]</i>	136
Tableau 20	<i>Fréquence de codage des facteurs de réussite</i>	138
Tableau 21	<i>Fréquence de codage des obstacles</i>	146

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Modèle éducatif de Kunskapsskolan	44
<i>Figure 2.</i> Les types d'interventions développementales	65
<i>Figure 3.</i> Modèle de la théorie de l'activité.....	74
<i>Figure 4.</i> Modèle de la théorie de l'activité transposé dans le contexte de l'activité réelle.....	76
<i>Figure 5.</i> La séquence prototypique de l'apprentissage développemental	78
<i>Figure 6.</i> Vue d'ensemble du codage trié par apparition	123
<i>Figure 7.</i> Fréquence des passages codés	124
<i>Figure 8.</i> Caractéristiques de la formule FLEX selon les réponses des huit participants au bilan	129
<i>Figure 9.</i> Extrait du site Web de l'école sur la page de la formule FLEX.....	130
<i>Figure 10.</i> Ressemblances et différences en lien avec les caractéristiques de la formule FLEX selon les réponses des huit participants au bilan.....	131
<i>Figure 11.</i> Extrait du logiciel de codage	135
<i>Figure 12.</i> Disposition adaptée de l'environnement suggéré par Engeström <i>et al.</i> (1996) pour l'utilisation du Laboratoire du changement (Traduction libre)	165

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Roseline Garon, ma directrice de recherche et désormais Professeure honoraire à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, pour son écoute, son encadrement et sa disponibilité. Elle a su me faire progresser en me questionnant, en me faisant faire des prises de conscience, ce qui m'a amenée à expliciter mes savoirs tacites.

Je tiens à remercier Monsieur Yves Petit, le directeur général du Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie, qui a d'abord cru en mes idées et qui m'a non seulement permis d'aller jusqu'au bout de celles-ci, mais qui y a concrètement contribué en m'alimentant des siennes, en affirmant ouvertement son appui au développement de la formule FLEX et en mobilisant les ressources nécessaires à son implantation.

Je tiens à remercier le conseil d'administration du Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie pour son appui à ce projet, notamment au temps investi généreusement pour permettre l'implantation de la formule FLEX et, subséquemment, le projet d'agrandissement.

Je tiens à remercier chaleureusement les membres du comité d'idéation qui se sont investi dans cette réflexion pédagogique en y apportant leur vision, leurs idées, leur expertise, leur intelligence, leur temps et leur passion. Plusieurs des membres tiennent maintenant les rênes de l'enseignement de la formule FLEX avec d'autres enseignants qui se sont joints à eux pour continuer à développer cette vision partagée de l'éducation en s'adaptant aux diverses contraintes du quotidien. Bravo pour votre audace !

Je tiens à remercier l'ensemble des professeurs du département et des étudiants de cette première cohorte du doctorat professionnel (D. Éd.) en gestion de l'éducation à l'Université de Montréal pour leurs commentaires pertinents et perspicaces à chacun des stades du processus doctoral.

Je tiens finalement à remercier mon conjoint d'avoir accepté toutes mes indisponibilités et d'avoir compensé pour me permettre d'aller jusqu'au bout de mon doctorat tout en continuant à travailler à temps plein.

INTRODUCTION

Tout gestionnaire en éducation, dans le cadre de sa pratique, observe, analyse les situations et tente de trouver des solutions pour résoudre les problématiques émergeant dans son milieu. Ainsi, les gestionnaires apprennent leur métier en grande partie au gré des situations croisées sur leur parcours. Les problématiques rencontrées peuvent être propres à un milieu et très distinctives en fonction notamment de la culture institutionnelle, de la clientèle, des projets particuliers ou de l'emplacement géographique, tandis que d'autres peuvent être vécues de manière similaire dans plusieurs milieux.

Dans le cadre de cet essai doctoral, le point de départ est tiré directement d'une situation de pratique professionnelle. En effet, dans l'exercice de mes fonctions en tant que directrice des services pédagogiques d'une école du réseau privé, j'ai constaté que le cadre de l'organisation scolaire au Québec ne nous permet pas toujours d'offrir un enseignement adapté aux besoins personnalisés de chaque élève. Comme solution à cette problématique, j'ai cherché, avec une équipe, à développer une nouvelle organisation scolaire plus souple permettant d'offrir un enseignement personnalisé.

Dans le chapitre 1, je cerne de manière précise cette problématique afin d'élaborer une solution appropriée. Pour ce faire, la description du milieu apporte un éclairage sur le contexte de l'école qui teinte forcément la manière dont seront envisagées les différentes avenues. L'objectif général de cette recherche est énoncé et par la suite, je discute de la pertinence ontogénique, professionnelle, locale, sociale et scientifique de la solution suggérée pour en valider les impacts potentiels. Enfin, j'étaye une description systémique de la situation problème afin d'illustrer toutes les incidences qui devront être considérées dans le développement de la solution.

Le chapitre 2 propose un cadre théorique afin de vérifier ce que la littérature a déjà pu établir en lien avec la situation problème observée. Cette recension d'écrits est introduite par une description de la méthodologie de repérage des écrits et elle se divisera ensuite en quatre volets; le concept de l'organisation scolaire, la recension de différents modèles éducatifs au Québec et ailleurs dans le monde, la gestion du changement et le Laboratoire du changement. Le concept de l'organisation scolaire doit nécessairement être défini étant donné qu'il s'agit de l'objet même de la solution

proposée. L'organisation scolaire se définit comme étant le système qui inclut l'ensemble des structures mises en place par une école pour assurer l'offre de services éducatifs, notamment la gestion du temps et de l'espace. La recension de différents modèles éducatifs sert davantage d'inspiration pour la recherche d'une solution qui puisse sortir du cadre traditionnel. En ce qui concerne le concept de la gestion du changement, celui-ci occupe une place importante dans ce projet doctoral étant donné qu'il s'agit de développer et d'implanter un changement et le Laboratoire du changement représente la méthode d'intervention choisie pour conduire ce changement.

Le cadre méthodologique constitue l'objet du troisième chapitre de cet essai. En effet, j'y décris d'abord la démarche qui a été utilisée pour tenter de faire émerger, dans mon milieu de travail, une nouvelle organisation scolaire plus souple permettant d'offrir un enseignement personnalisé. Par la suite, j'expose les méthodes de collecte de données et d'analyses préliminaires choisies afin de trouver des réponses aux objectifs général et spécifiques de cet essai.

Le chapitre 4 présente, de manière imbriquée, l'analyse des données, l'interprétation des résultats et la discussion en lien avec les éléments conceptuels présentés dans le cadre théorique. Enfin, le chapitre 5 porte sur les limites de cette recherche.

Chapitre 1 – PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche découle du manque de souplesse de l'organisation scolaire prescrite, en vigueur, définie par les règlements. Dans ce premier chapitre, j'expose cette problématique en commençant par décrire le milieu dans lequel ces constats ont suscité un désir de changer, pour ensuite décrire, par des exemples concrets, les impacts de ce manque de souplesse dans l'organisation scolaire. Par la suite, je tente d'élargir ma vision de cette problématique en posant un regard sur le système d'éducation actuel, au Québec et ailleurs dans le monde, pour en arriver finalement à proposer un modèle d'organisation scolaire plus souple. Ensuite, je définis l'objectif de recherche et je détaille la pertinence de la solution envisagée. Finalement, je présente une description systémique de la problématique en identifiant notamment les enjeux et les obstacles anticipés.

1.1 Problématique liée au manque de souplesse de l'organisation scolaire

Étant directrice des services pédagogiques, le dossier de l'organisation scolaire est sous ma responsabilité. C'est en tentant de chercher à répondre à certains besoins d'élèves qui sortent du cadre habituel que j'en suis venue à constater le manque de souplesse de l'organisation scolaire au Québec. Partant de cette problématique, j'ai voulu poser un regard plus large sur le système éducatif actuel afin de formuler une proposition d'organisation scolaire plus souple et mieux adaptée. Pour bien comprendre la problématique, je vais en étayer une description en commençant par situer le milieu dans lequel elle a été observée.

1.1.1 Description du milieu

Pour contextualiser la problématique observée, qui est ancrée dans une situation de pratique réelle, je commence par décrire le milieu dans lequel je travaille. Je suis directrice des services pédagogiques au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie¹ (désigné par PSNM à l'avenir), une école secondaire privée pour filles située à Outremont (Montréal) qui accueille autour de 1200 élèves répartis dans trois

¹ Le PSNM, son conseil d'administration ainsi que toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans ce projet sont au courant que ce développement s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche universitaire et en acceptent l'identification de l'école dans cet essai.

profils d'études; profil Éducation internationale, offrant le Programme d'éducation intermédiaire (PÉI) du Baccalauréat international (IB), profil Musique-études, en partenariat avec l'École de musique Vincent-d'Indy, et profil Danse-études, en partenariat avec l'École supérieure de ballet du Québec. Dans les deux profils Arts-études, les garçons sont acceptés, étant donné que les écoles partenaires acceptent les garçons. Un service de résidence scolaire est offert aux filles et une cinquantaine d'entre elles dorment à l'école cinq jours par semaine. Les élèves du PSNM proviennent majoritairement d'un milieu socioéconomique aisé et les parents, pour la plupart des professionnels, valorisent beaucoup l'éducation. La mission poursuivie par le PSNM est la suivante : « offrir un haut niveau d'éducation et développer le plein potentiel des jeunes filles qui façonneront le monde de demain ». En d'autres termes, le PSNM prépare les jeunes filles à assumer leur rôle dans une société qui ne cesse de changer et d'évoluer et forme des femmes curieuses, autonomes, créatrices et engagées dans leur milieu. Le PSNM est un milieu de vie où les relations humaines et les valeurs humanistes occupent une très grande place. La coercition ne fait pas partie des pratiques privilégiées au PSNM; c'est davantage la discussion, la compréhension commune et la conciliation qui sont favorisées pour arriver à vivre ensemble dans un esprit d'entente mutuelle et de respect de chaque personne.

D'un point de vue pédagogique, l'équipe de direction de l'école prône une philosophie d'éducation où les nouvelles stratégies d'enseignement qui mettent les élèves au centre de leurs apprentissages sont encouragées, par opposition à l'enseignement magistral où les enseignants sont très actifs au détriment des élèves qui sont davantage en mode réceptif, donc plus passifs. En tant que directrice des services pédagogiques, je me tiens à jour par rapport aux recherches récentes en éducation (par exemple OCDE, Institut du Québec, CRIFPE, etc.) et j'en informe les enseignants, je fais la promotion des stratégies d'enseignement innovantes et j'encourage les initiatives des enseignants qui expérimentent ces stratégies, par exemple la classe inversée, la pédagogie par projets, les projets d'engagement communautaire, la ludification, la collaboration, etc. D'ailleurs, la responsabilisation, la différenciation, la rétroaction, la métacognition et le développement de l'autonomie des élèves sont des éléments qui sont au cœur de mes préoccupations et qui guident mes recherches et mes interventions auprès des enseignants. Les enseignants sont majoritairement ouverts face à ces nouvelles approches pédagogiques, car elles sont en adéquation avec les valeurs éducatives de l'école qui mettent les élèves au centre des préoccupations de l'ensemble des éducateurs.

Du côté des conditions de travail, il faut savoir qu'il n'y a pas d'affiliation syndicale au PSNM. J'apporte cette précision dans la description du milieu, étant donné que la présence ou l'absence d'un syndicat dans une organisation peut avoir des incidences sur les pratiques de gestion, notamment lorsqu'il s'agit de l'implantation d'un changement. Quoiqu'il en soit, il y a tout de même un *Guide du personnel* qui définit l'ensemble des politiques administratives et salariales. Ce dernier est rédigé et révisé au besoin à l'occasion par un comité ponctuel composé de membres de la direction, d'enseignants et de membres du personnel administratif et de soutien. La discussion et la compréhension commune sont, ici aussi, au cœur de nos pratiques.

L'analyse de l'organisation, basée sur la liste des indicateurs proposés par Collerette, Lauzier et Schneider (2013), place le PSNM dans le profil de l'excellence. Il s'agit d'un milieu qui valorise la performance et qui est exigeant; les élèves et leurs parents ont des attentes élevées par rapport aux services éducatifs, les enseignants s'investissent dans leur travail, ils sont exigeants envers eux-mêmes afin d'offrir un enseignement de qualité et ils sont également exigeants envers les élèves. La direction est très organisée et proactive. Le plan stratégique est établi sur la base d'un processus rigoureux de collecte de données et il est actualisé régulièrement. La gestion d'une organisation en situation d'excellence n'est pas nécessairement facile, car même si le personnel est mobilisé, il a des attentes élevées par rapport aux gestionnaires et il n'attend pas moins que l'excellence dans la résolution des problèmes qu'il soulève, sans se gêner pour critiquer les décisions prises par la direction. Une des dérives qui peut se produire dans ce type d'organisation et qui s'avère dans le cas du PSNM est qu'« en poussant vers le haut les normes de qualité, le milieu devient sévère à l'endroit des personnes qui ne partagent pas des aspirations aussi élevées » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013, p. 49) et cette pression peut devenir lourde.

1.1.2 Description de la problématique observée dans le milieu

C'est dans cet esprit d'attentes élevées que j'ai observé que plusieurs parents faisaient des demandes d'accommodement ou d'adaptation pour répondre à un besoin spécifique de leur enfant, notamment des aménagements d'horaire, des changements de cours optionnels, de groupe ou de niveau (régulier vs enrichi). Les parents sollicitent la possibilité de faire des choix, suivant leurs spécificités propres, invoquant le concept des droits et libertés. Ainsi, tout en comprenant les règles ou les

principes propres à l'école, les parents exigent tout de même que l'école fasse preuve de flexibilité pour tenir compte des besoins de leur enfant.

Lors de discussions avec les directrices et les directeurs des services pédagogiques des établissements d'enseignement privés du Québec que je côtoie, j'ai pu réaliser qu'il ne s'agit pas d'une situation isolée propre au PSNM, mais bien d'un constat qui semble généralisé. Ainsi, les demandes d'accommodement ou d'adaptation pour les élèves sont présentes au quotidien et les élèves et leurs parents ont des attentes exigeantes par rapport à l'école. Ils ne comprennent pas toujours que ces demandes ne peuvent pas être satisfaites à cause des contraintes de l'organisation scolaire, ils voient seulement la légitimité de leur demande pour leur enfant, ce qui est évidemment normal. On peut comprendre qu'ils espèrent que l'école accède à leur demande, car, sur le plan strictement individuel, la demande d'adaptation répondrait assurément mieux aux besoins personnalisés exprimés.

Certaines écoles ont comme politique de refuser généralement toute demande qui sorte du cadre régulier de l'organisation scolaire. Or, à notre école, nous souhaitons plutôt répondre aux besoins personnalisés. D'ailleurs, nous annonçons : « Choisir le PSNM... pour l'encadrement et le soutien personnalisés offerts à chaque élève » (www.psnm.qc.ca). Ainsi, nous choisissons de nous mettre dans la posture de l'élève. Ce faisant, nous sommes en mesure de comprendre la légitimité des demandes d'adaptation. Nous trouvons dès lors regrettable de ne pas répondre à un besoin spécifique, à cause d'un carcan organisationnel trop rigide. Pour illustrer un obstacle imposé par un tel cadre d'organisation scolaire, prenons une pratique courante : une élève tirerait profit de suivre le cours d'anglais enrichi. Mais, pour diverses raisons, par exemple, le groupe est complet ou il y a un conflit d'horaire, cette élève est contrainte de suivre un cours d'anglais régulier, moins adapté à son niveau de compétence.

À vrai dire, le cadre actuel de l'organisation scolaire au Québec n'est pas optimal. Inchauspé et Ayotte (2005) ont d'ailleurs affirmé que « le modèle d'organisation [scolaire] choisi pour l'école secondaire, il y a 50 ans, a accentué certains effets néfastes sur la formation des élèves » (p. 10). De ce fait, au PSNM, au lieu d'admettre que le système vaut mieux que l'individu, nous cherchons constamment des solutions alternatives. À notre avis, le système éducatif devrait fondamentalement s'adapter aux individus, et non l'inverse.

Les membres du personnel du PSNM sont constamment enclins à essayer de répondre aux besoins spécifiques des élèves. Selon eux, il s'avère essentiel de réfléchir aux meilleurs moyens pour que l'école puisse s'adapter plus aisément aux besoins personnalisés des élèves. En réalité, les enseignants et les directrices adjointes cherchent constamment de nouvelles solutions adaptées à chacune des situations qui se présentent. Par exemple, dans le cas des contraintes horaires, il devient réaliste de vouloir rattraper le temps d'enseignement manqué par les élèves, pour des raisons valables. Lorsqu'il est possible, les enseignants rencontrent les élèves en dehors des heures de cours, produisent des activités compensatoires ou préparent du matériel didactique adapté, par exemple. Pour les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ou plus rapide, les enseignants tentent, malgré des contraintes organisationnelles, de proposer des situations d'apprentissage axées sur la différenciation pédagogique. Pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou pour celles qui ont une grande capacité, l'école propose des allègements d'horaire ou des activités extrascolaires, selon le cas.

Cependant, ces solutions ne sont pas nécessairement optimales ni pour les élèves ni pour les enseignants. Elles requièrent un certain investissement de temps, voire une générosité de la part d'enseignants déjà en quête d'un équilibre personnel. En résumé, bien que nous tentions de trouver des solutions adéquates, nous observons dans notre milieu que, pour différentes raisons, les contraintes liées au cadre de l'organisation scolaire du système éducatif actuel constituent un obstacle à l'optimisation de l'enseignement pour les enseignants et, par conséquent, à l'apprentissage des élèves.

C'est en m'inspirant des différentes visions de l'éducation présentes dans la littérature, la recherche et l'actualité, alliées à l'observation de la réalité actuelle dans le milieu de travail, qu'une idée a surgi : concevoir, au-delà des approches pédagogiques plaçant les élèves au centre de leurs apprentissages, une organisation scolaire propre à répondre aux besoins personnalisés des élèves.

1.1.3 Regard sur le système éducatif actuel

À partir de mon observation sur le terrain, j'ai également voulu jeter un regard sur l'échiquier planétaire. Différents auteurs se prononcent sur le thème de l'éducation, notant que le système

actuel ne répond déjà plus aux besoins contemporains. Fullan et Quinn (2018) évoquent la nécessité urgente de revoir entièrement l'apprentissage. Selon eux, la formation actuellement offerte dans les écoles est dépassée. Dans le même ordre d'idée, Harari (2018) soutient que le modèle éducatif actuel, calqué sur la révolution industrielle, est aujourd'hui en faillite et que nous n'avons malheureusement pas encore mis en place de solution de rechange viable. Au Québec, un collectif d'universitaires a pointé directement l'organisation scolaire en affirmant que celle-ci était figée dans le temps en précisant que nous aurions intérêt à nous « demander si ce cadre de travail [est] véritablement stimulant et adapté aux besoins et aux rythmes variés des élèves [et qu'] il est souhaitable de la faire atterrir au XXI^e siècle pour qu'elle tienne compte du fait qu'un modèle unique ne peut répondre à la grande diversité des caractéristiques de l'ensemble des élèves » (Allaire *et al.* 2021). De leur côté, Bentley et Miller (2006) suggèrent de sortir du modèle d'enseignement enraciné dans le passé pour favoriser un modèle d'enseignement personnalisé. L'Institut du Québec (2017) estime que l'école doit s'adapter et faire preuve de créativité pour proposer des solutions éducatives qui répondent aux attentes de la population actuelle. Selon ce rapport, il y aurait déjà de plus en plus d'écoles qui « repensent les modèles traditionnels pour en développer de plus novateurs fondés sur l'autonomie, la responsabilisation, la flexibilité et l'acquisition de compétences nouvelles pour le XXI^e siècle » (p. 22). La personnalisation de l'apprentissage permettrait alors aux élèves de réaliser leur plein potentiel de manière holistique.

1.1.4 Proposition d'une organisation scolaire plus souple

J'ai donc commencé à imaginer une organisation scolaire suffisamment flexible pour répondre aux besoins personnalisés des élèves qui contrecarrerait « l'inflexibilité de l'organisation de l'horaire d'enseignement en quatre ou cinq périodes quotidiennes de 75 ou 60 minutes [...] saucissonnées par discipline » (Allaire *et al.*, 2021). D'ailleurs, tel que le mentionnent Archambault et ses collaborateurs (2011), « dans une école performante, l'organisation scolaire est au service de l'apprentissage. Elle est donc souple et elle permet de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves » (p. 2). De plus, Inchauspé et Ayotte (2005) précisent qu'il est utopique d'espérer que le ministère initie un changement d'organisation scolaire et que « c'est la multiplication des situations d'innovation dans les écoles secondaires qui permettra de faire émerger les modèles d'organisation qui assureront mieux l'atteinte des objectifs d'apprentissage recherchés » (p. 10). Je suis au diapason de ce postulat.

C'est pour cette raison que je souhaite développer, pour mon école, une nouvelle organisation scolaire plus souple susceptible d'offrir un enseignement personnalisé.

Cette organisation scolaire, différente et flexible, vise à répondre aux besoins personnalisés des élèves, en particulier à l'égard des élèves pour lesquels le cadre de l'organisation scolaire actuelle répond plus difficilement à leurs besoins. Je pense aux élèves qui ressortent du lot pour différentes raisons : élèves surdoués, élèves athlètes avec des contraintes d'horaire, élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de santé physique ou psychologique, notamment.

J'ajoute que cette ambition s'arrime parfaitement avec la visée du plan stratégique 2016-2021 du Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie qui s'articule ainsi :

*Positionner le Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie comme leadeur et acteur de changement
parmi les écoles secondaires du Québec
comme milieu de vie sain, comme milieu de formation intégrale,
comme milieu d'éducation actuel,
comme moteur dynamique de la pédagogie et de l'organisation,
et comme employeur.*

Les mots que j'ai soulignés dans cet énoncé, tiré directement du plan stratégique, démontrent l'arrimage entre les visées stratégiques du PSNM et l'objectif de mon projet doctoral.

Mais comment m'y prendre, comment procéder, quelles démarches employer pour y arriver ? La réflexion que j'entreprends s'inscrit dans le cadre d'une démarche de recherche inductive, car la problématique a émergé de l'observation de la réalité et l'objectif général de cette recherche consiste à trouver une solution pouvant mener à une théorisation de la démarche (Chevrier, 2009) ou à la démonstration de savoirs tacites cohérents avec ce qu'on retrouve dans la théorie.

1.2 Objectif de recherche

En réaction avec la problématique que j'ai pu observer dans mon milieu et à la lumière des constats qui découlent de la littérature en lien avec l'obsolescence du système éducatif actuel, je souhaite offrir une nouvelle offre de services éducatifs à mon école, le PSNM. Plus précisément, il s'agit de

développer une nouvelle organisation scolaire plus souple permettant d'offrir un enseignement personnalisé, puis de l'implanter au PSNM.

Le développement et la mise en œuvre de cette nouvelle offre de services éducatifs se réalisent dans le cadre de ma pratique en tant que directrice des services pédagogiques. Cependant, mon rôle est double dans cette recherche, étant donné qu'en plus d'être la gestionnaire praticienne faisant l'objet de l'étude, je suis également la chercheuse en gestion de l'éducation. L'accent sur lequel se pose mon regard de doctorante dans le cadre de ce projet d'essai doctoral porte sur la gestion du changement. Bien que les différents aspects liés à la pédagogie (stratégies pédagogiques, compétences du 21^e siècle, etc.) font partie intégrante de la réflexion dans le développement de cette nouvelle organisation scolaire, ils ne feront pas l'objet de cette recherche doctorale.

L'objectif général de mon projet doctoral consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie.

Pour que l'objectif général conduise à une analyse rigoureuse, les pratiques de gestion réalisées à travers les différentes étapes de cette implantation seront confrontées aux éléments du cadre théorique sur la gestion du changement. De plus, la démarche est soutenue et encadrée par l'utilisation d'une méthode d'intervention qui se nomme le Laboratoire du changement. Des sous-objectifs seront identifiés à la suite du cadre théorique.

1.3 Pertinence de la solution

Dans le domaine de la recherche, il s'avère important d'apporter des précisions quant à l'intérêt d'un projet de recherche. Pour ce faire, je justifie la pertinence de mon projet doctoral, qui consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au PSNM, selon cinq perspectives. En effet, je discute d'abord de sa pertinence d'un point de vue ontogénique pour expliquer son utilité dans le développement de ma propre expertise qui découlera par la suite sur sa pertinence professionnelle en tant qu'expérimentation dans le domaine de la gestion de l'éducation. Ensuite, je décris sa pertinence locale en exposant la plus-value apportée au PSNM et j'examine sa pertinence sociale de manière à illustrer la transférabilité du projet. En terminant, j'identifie sa pertinence scientifique.

1.3.1 Pertinence ontogénique

D'un point de vue ontogénique, c'est-à-dire par rapport au développement de mes compétences, le pilotage d'un tel comité m'a permis d'améliorer ma pratique en tant que directrice en explorant une méthode d'intervention précise qui m'était jusqu'alors inconnue. À mon avis, plus un gestionnaire connaît différentes méthodes d'intervention, plus il a la possibilité de choisir la méthode qu'il trouvera la plus appropriée aux diverses situations qu'il rencontrera dans sa carrière; la connaissance d'une nouvelle méthode devient une corde de plus à son arc. Il s'agit assurément de développement professionnel. Et la réalisation d'un doctorat professionnel m'a également amenée à prendre conscience de tout ce que l'on peut faire de manière intuitive au quotidien. En effet, l'analyse systémique explicite et rigoureuse de la situation, le visionnement des rencontres du comité et des diverses présentations, la communication, etc. ont pu faire émerger des savoirs jusqu'alors tacites.

De plus, m'appropriant le Laboratoire du changement, j'ai développé une nouvelle expertise en gestion qui m'a déjà permise et qui continuera à m'amener, par exemple, à écrire différents textes adaptés ou articles (Revue ERAde – Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation) ou à donner des conférences (Colloque international en éducation du CRIFPE, Assemblée des directions pédagogiques de la FÉEP, Acfas) sur le Laboratoire du changement ou encore à coacher, à conseiller ou à tenir le rôle d'experte du Laboratoire du changement, voire en gestion du changement en éducation, pour des directeurs d'autres écoles qui souhaiteraient effectuer un changement dans leur école.

1.3.2 Pertinence professionnelle

Cette expérimentation sera bénéfique pour la profession, car il s'agit, dans une perspective de mobilisation du personnel et de gestion du changement, d'utiliser le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour réaliser un changement en éducation. En plus de générer un exemple pratique d'une situation de gestion, il y a le potentiel d'une contribution aux connaissances sur la gestion du changement en éducation, car je documenterai l'exercice, tant le processus que les résultats, étant donné que l'objectif principal de mon projet est d'analyser l'élaboration et l'implantation d'un changement.

De plus, le Laboratoire du changement est une méthode utilisée habituellement par des chercheurs plutôt que par des gestionnaires. En effet, dans la formule originale, l'expert est le chercheur qui mène une recherche; il connaît la démarche du Laboratoire du changement, il observe les comportements des participants et il analyse les données recueillies à travers le processus de changement. Les participants sont les praticiens du milieu, soit des employés et des gestionnaires de l'organisation. Dans le cadre de mon projet doctoral, j'ai joué le rôle de la chercheuse, donc de l'experte de la méthode, tout en jouant simultanément le rôle de la gestionnaire praticienne dans le milieu. Ainsi, nous pouvons déjà relever une adaptation de la méthode d'intervention originale du Laboratoire du changement dans l'utilisation que j'en ai faite. Cette adaptation sera documentée et pourra ainsi servir d'exemple pratique d'une situation de gestion du changement.

Enfin, comme mentionné dans la section destinée à la pertinence ontogénique, du point de vue maintenant de la pertinence professionnelle, mon désir de partager mon expérience, mes connaissances et mon expertise à d'autres directeurs pourraient s'avérer bénéfiques pour la profession.

1.3.3 Pertinence locale

D'un point de vue local, nous pouvons constater une pertinence à deux niveaux; soit pour les enseignants et pour l'institution.

Du côté des enseignants, parmi les avantages de l'utilisation du Laboratoire du changement comme méthode d'intervention, il y a notamment l'engagement des enseignants dans le processus. Ils s'activeront directement à réfléchir en partant des problématiques qu'ils observent au quotidien, puis dans la recherche de solutions et enfin dans le développement d'une organisation scolaire différente et flexible avec leur vision de praticien sur le terrain. Ainsi, les enseignants, qui auront concrètement à faire vivre cette transformation dans le milieu, auront été impliqués dans tout le processus d'implantation, de la réflexion à sa mise en œuvre. Dès le départ, ils feront partie intégrante de la réflexion sur le concept de cette transformation en lien avec les besoins exprimés et les attentes définies. Ils auront pu envisager les problématiques sous un angle pratique afin de proposer des solutions qui répondraient par anticipation à leurs réels besoins. Bref, ils se sentiront interpellés par les enjeux et s'impliqueront dans la conception et le développement de cette organisation scolaire

différente et flexible; le projet deviendra chargé de sens pour eux (intention effective) et leur niveau de motivation sera élevé. Comme deuxième avantage, notons l'aspect de l'interdépendance collaborative entre la direction et les enseignantes et les enseignants. Tous ont un rôle essentiel à jouer à travers le développement de cette nouvelle organisation scolaire; les uns ont besoin des autres et vice versa pour mener à bien ce changement. Et comme troisième avantage, le développement des personnes comme sujets collectifs de changement à travers ce projet peut favoriser l'augmentation du sentiment d'efficacité professionnelle de chacun, tout en ayant le soutien des autres membres du comité. Ce développement sociocognitif est une occasion pour chacun de ressentir un sentiment de fierté d'avoir réussi à accomplir un projet audacieux, et en même temps, il s'agit également d'avoir pu tisser des liens et développer une complicité professionnelle avec les autres membres du comité. Bref, il s'agit d'une opportunité de développement professionnel signifiante, gratifiante et authentique qui amène des retombées concrètes.

Pour l'institution, le changement visé améliorera l'offre de service du PSNM. Il s'agit d'une offre qui se distingue par rapport à la concurrence et qui peut répondre à des besoins spécifiques pour des élèves.

1.3.4 Pertinence sociale

Dans sa Politique de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) affirme son désir de permettre aux écoles de déployer des services éducatifs adaptés à la diversité des besoins des élèves. Il s'agit de l'énoncé de l'orientation 3.2 de cette politique. Et pour soutenir cette ambition, l'orientation 4.2 annonce la volonté du ministère d'« Assurer le développement et l'appropriation des meilleures pratiques éducatives et pédagogiques » (p. 54). Dans la même foulée, l'adoption du projet de loi n° 144 modifie la Loi sur l'instruction publique pour offrir plus de souplesse notamment en matière d'enseignement à distance.

Ainsi, d'un point de vue sociétal, comme l'objectif ultime est de trouver des solutions afin de développer une nouvelle organisation scolaire plus souple qui permettrait d'offrir un enseignement personnalisé, j'aspire à proposer un exemple d'une organisation scolaire transférable dans d'autres écoles et qui pourrait jeter les premiers jalons d'une transformation du système éducatif québécois. Pour apporter des changements significatifs au Québec, l'Institut du Québec (2017) précise que

« l'approche à privilégier serait plutôt une approche d'innovation ascendante, c'est-à-dire une innovation testée à petite échelle, éprouvée, puis adoptée par les différents niveaux du système » (p. 30). Précédemment, Inchauspé et Ayotte (2005) évoquaient déjà cette idée de la multiplication des initiatives locales pour faire changer le système éducatif québécois.

1.3.5 Pertinence scientifique

D'un point de vue scientifique, la pertinence de cet essai réside dans la démonstration de l'émergence de la théorie par le biais de la pratique professionnelle. En effet, la particularité de cette démarche réalisée dans le cadre d'un doctorat professionnel consiste à expliciter des pratiques expérientielles, souvent même instinctives, à les documenter, à les analyser, pour ensuite en tirer certains constats menant à une théorisation. Il s'agit d'une différence importante par rapport aux visées du doctorat classique (Ph. D.) qui tend généralement à confirmer ou infirmer une hypothèse qui était au départ théorique.

En définitive, nous constatons que ce projet doctoral est pertinent à différents égards. De ce fait, je propose maintenant une description systémique de la problématique que nous observons afin d'éventuellement être en mesure de l'analyser dans sa globalité.

1.4 Description systémique de la problématique

La compréhension du contexte dans lequel s'inscrit le choix d'une démarche de résolution d'une problématique est primordiale pour saisir les enjeux, les tenants et aboutissants et ainsi, anticiper les résultats. Afin d'ériger une description systémique de la situation-problème, j'ai choisi de me baser sur un modèle éprouvé, soit celui du modèle d'analyse écologique de Bronfenbrenner (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012) proposé dans le cadre du cours ETA 7903-2 Séminaire Essai d'habilitation 2. En concordance avec ce modèle, je commence par décrire les éléments observables du macrosystème, de l'exosystème, du microsystème, du mésosystème et du chronosystème en lien avec la situation-problème. Pour terminer cette description systémique, j'énumère les enjeux et les obstacles que j'ai identifiés sur la base de cette analyse et de mon expérience en gestion.

Dans ce cas-ci, la solution de mettre sur pied le comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé s'insère à titre d'étape intermédiaire dans une démarche d'implantation d'une organisation scolaire

qui permettrait d'offrir davantage des parcours personnalisés aux élèves. Effectivement, il s'agit d'abord de mobiliser les enseignants autour de l'idée de développer collectivement cette organisation scolaire sur le plan théorique. Concrètement, l'idée consiste à ne rien changer à la structure du milieu, du moins dans un premier temps, mais bien d'ajouter, en parallèle, une autre option d'organisation scolaire plus flexible pour les élèves ayant des particularités (élèves surdoués, élèves athlètes, élèves ayant des besoins particuliers en lien avec des difficultés d'apprentissage ou de santé physique ou psychologique, etc.) ou pour les élèves qui souhaiteraient vivre une expérience d'éducation différente. Il s'agirait d'une offre de services éducatifs et les élèves pourraient choisir de s'y inscrire de manière volontaire, à la manière d'un programme à vocation particulière.

1.4.1 Macrosystème

Le macrosystème constitue en quelque sorte la toile de fond de l'analyse systémique. Il s'agit du « cadre de référence culturelle ou sous-culturelle qui dicte les règles de conduite des individus, les relations entre les personnes, les attitudes, les droits et les devoirs » (Pauzé, s.d.). Ainsi, les valeurs de la société actuelle, à l'ère de la postmodernité, les valeurs et le climat de l'école, font partie du macrosystème.

1.4.1.1 La postmodernité

La culture postmoderne se caractérise notamment par un attachement à des valeurs telles que la promotion des droits et des libertés individuelles et la volonté de choisir soi-même ses critères de vie ; en trois mots : la non-conformité, le pluralisme et l'éclectisme (Boisvert, 1995). Les jeunes actuellement sur les bancs d'école vivent dans un monde postmoderne. Leurs attentes sont différentes de celles des générations précédentes.

Ils apprécient la liberté et la liberté de choix. Ils veulent personnaliser les choses, se les approprier. Ce sont des collaborateurs naturels, qui aiment la conversation, pas l'écoute passive. Ils vous examineront, vous et votre organisation. Ils insistent sur l'intégrité. Ils veulent s'amuser, même au travail et à l'école. La vitesse est normale. L'innovation fait partie de la vie (Traduction libre de Tapscott, 1999, p. 6-7).

Comme ils sont différents et qu'ils vivent dans un monde différent de celui de leurs parents, le système d'éducation devrait, selon Inchauspé (2010), s'adapter à cette génération pour optimiser leurs forces et les préparer à leur avenir plutôt que de continuer à reproduire un système qui s'appuie

sur les besoins de l'ère industrielle du monde moderne dans lequel l'exceptionnalité (donc la pensée divergente) n'était pas acceptée.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est appuyé sur une multitude d'auteurs (Tapscott, 1999 ; Prensky, 2001 ; Rychen et Salganik, 2001 ; Levy et Murnane, 2004 ; Ananiadou et Claro, 2009 ; Dumont, Istance et Benavides, 2010 ; Dede, 2010 ; Griffin, McGaw et Care, 2012 ; Pellegrino et Hilton, 2012 ; Fullan et Langworthy, 2014) pour produire un document de réflexion sur les compétences du 21^e siècle que devraient favoriser les systèmes d'éducation.

[...] les raisons avancées pour que les systèmes d'éducation évoluent dans ce monde en changement sont souvent liées à ce qui suit :

- aux changements survenus dans la population active avec le passage d'un modèle industriel de production à une économie mondiale du savoir en rapide évolution, interconnectée et dominée par la technologie. Une telle économie exige des compétences adaptées à des modèles de développement économique et social dynamiques et imprévisibles ;
- aux éléments de preuves qui s'accumulent sur les moyens d'optimiser l'apprentissage, y compris l'utilisation des innovations technologiques permettant de l'approfondir et de le transformer ;
- aux nouvelles attentes des apprenantes et apprenants qui réclament un système d'éducation plus adapté et branché sur leur vie quotidienne.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 6)

Selon Lainey (2008), le changement nécessaire au monde de l'éducation afin de s'adapter au monde en changement, n'est pas une simple adaptation ou reconstruction ; il s'agit d'une transformation (évolution et révolution). Le futuriste Richard Worzel tire les sept conclusions suivantes, en lien avec ce à quoi le monde de l'éducation devrait ressembler selon lui :

- 1) Les jours où les enseignants donnent des cours dans des salles de classe remplies d'étudiants comme principal moyen d'éducation tire à sa fin.
- 2) La technologie va jouer un rôle de plus en plus important dans la salle de classe.
- 3) L'enseignement à distance deviendra un outil commun pour l'éducation, faisant correspondre le bon enseignant pour chaque matière avec chaque élève.
- 4) Les carrières se développeront organiquement à partir des talents, des capacités et des passions de l'individu.
- 5) L'éducation sera donc adaptée à chaque élève et non gavée à tous les élèves dans le processus de production de masse que nous avons aujourd'hui.
- 6) La classe physique cèdera progressivement la place à une classe virtuelle.
- 7) L'éducation sera cruciale pour donner aux gens à la fois le sens de l'objectif et les outils psychologiques dont ils ont besoin pour vivre dans un monde où travailler pour gagner sa vie peut ne pas être important.

(Traduction libre de Worzel, 1999-2000)

Dans le même sens, l'OCDE (2010) dégage les principes fondamentaux d'un système éducatif idéal : centré sur l'apprenant, structuré et bien conçu, profondément personnalisé et inclusif (sensible aux particularités individuelles et collectives et offrant un feedback personnalisé et précis), et enfin, social (collaboration et lien avec la communauté).

C'est en considération de ces caractéristiques que j'ai voulu réfléchir à une organisation scolaire qui répondrait davantage aux attentes des élèves adhérant aux valeurs d'individualité et de liberté de choisir de la société postmoderne dans laquelle ils vivent.

1.4.1.2 Les valeurs de l'école

En ce qui concerne les valeurs de l'école, le PSNM est un milieu de vie très humain qui valorise le sens du partage, le souci des autres, la conscience des inégalités sociales, l'empathie et l'ouverture à l'autre. Le projet éducatif est encore aujourd'hui toujours axé sur le développement de la personne sur les plans intellectuel, personnel, social et spirituel. En rappel, la mission poursuivie est la suivante : « Offrir le plus haut niveau d'éducation et développer le plein potentiel des jeunes filles qui façonneront le monde de demain ». Les éducateurs s'engagent à poursuivre l'œuvre entamée par les Sœurs des Saints Noms de Marie et de Jésus, qui se veut respectueuse des personnes et des changements dans le monde :

Amener l'élève à développer au maximum ses possibilités personnelles et sociales, à devenir une femme autonome, curieuse, créatrice et engagée, voilà la visée éducative du Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie. L'établissement ambitionne de donner aux jeunes filles un haut standard de formation. Son succès s'enracine dans une relation éducative entre enseignants et élèves faite de respect, d'écoute et de saine rigueur. (<https://www.psnm.qc.ca/storage/media/Magazine%20du%20PSNM%2020-21%20-%20WEB.pdf>)

L'enseignement personnalisé qu'apporterait l'idée d'une organisation scolaire plus flexible est en cohésion avec les valeurs fondatrices et actuelles de l'école.

1.4.1.3 Le climat de l'école

Le climat de l'école est clément. Il reflète un sentiment d'appartenance indéniable de la part du personnel et les gens sont fiers de travailler pour le PSNM, selon les résultats obtenus lors d'un sondage réalisé en mars 2017 par la firme Morneau Shepell (Indice de Santé Globale : ISG Découvertes). Le milieu est accueillant, entraïdant, collaboratif et plutôt ouvert au changement.

Comme il n'y a pas d'affiliation syndicale, il n'y a pas de mécanisme de négociation défini qui pourrait entraver le dialogue. Les énergies sont plutôt mises sur la recherche de solutions optimales plutôt que sur la négociation de conditions de travail. En résumé, le climat est généralement propice au travail, car il s'agit d'une équipe d'employés respectueuse de l'autorité et plutôt disciplinée. Les membres de la direction sont généralement en mesure de mobiliser les gens et de susciter l'adhésion du personnel autour des différents projets.

1.4.2 Exosystème

L'exosystème représente les facteurs externes de l'environnement qui exercent une pression indirecte sur les individus. Il s'agit notamment des structures sociales ou organisationnelles mises en place par un gouvernement. Dans le cas présent, l'enseignement privé au Québec, ainsi que le cadre de référence éducatif du ministère, soit le régime pédagogique et le programme de formation de l'école québécoise, font partie de l'exosystème.

1.4.2.1 L'enseignement privé au Québec

Les établissements d'enseignement privé au Québec doivent évidemment se conformer à la Loi sur l'enseignement privé, mais il s'agit d'organismes autonomes, à but non lucratif, qui sont gérés de manière indépendante. Le PSNM est, pour sa part, une institution devenue laïque ayant comme seul appareil de gouvernance, un conseil d'administration qui conseille et supporte de manière bienveillante la direction générale. Le conseil d'administration actuel soutient les valeurs du projet éducatif de l'école et de sa culture institutionnelle, il est confiant et se montre ouvert et intéressé par les projets inspirants insufflés par le milieu. Ainsi, il s'agit d'un élément favorable dans l'éventualité de l'implantation d'une nouvelle organisation scolaire. Bien que chaque école privée doive assurer sa pérennité, il n'y a aucun intérêt mercantile ou ambition d'aller chercher une part de marché pour grossir, soit directement, soit à court ou moyen terme, derrière l'idée de cette nouvelle organisation scolaire. L'objectif fondamental de cet exercice réflexif est de répondre à notre constat d'un manque de cohésion interne entre notre volonté d'accompagner personnellement chaque élève avec humanité et notre incapacité à le faire de manière optimale à cause de contraintes d'ordre organisationnel.

Toujours dans les caractéristiques propres à l'enseignement privé, comme les parents doivent payer les coûts relatifs aux services éducatifs offerts par un établissement d'enseignement privé, les parents des élèves ont, pour la plupart, une certaine aisance financière. Le PSNM, de par sa situation géographique dans un secteur très favorisé de Montréal et probablement sa bonne réputation, attire une clientèle particulièrement aisée, pour la plupart. Ainsi, l'école ne s'empêche pas de proposer des extras facultatifs payants aux élèves sachant que les parents qui veulent obtenir ce service auront probablement la capacité de payer pour cet extra. Il est par conséquent envisageable de demander aux parents des élèves qui souhaiteraient profiter de cette nouvelle organisation scolaire différente et flexible de payer des frais supplémentaires.

1.4.2.2 Les obligations ministérielles

La Loi sur l'enseignement privé mentionne, à l'article 25, que le régime pédagogique doit être respecté par les établissements d'enseignement privé :

25. Le régime pédagogique applicable aux services éducatifs visés par la présente section est le même que celui, édicté en application de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), applicable aux services éducatifs de même catégorie dispensés par les commissions scolaires.

Le Régime pédagogique définit l'organisation scolaire comme, notamment, la fréquentation scolaire, le calendrier scolaire, le temps prescrit, la répartition des matières et l'évaluation des apprentissages, et il définit également la sanction des études. Le Programme de formation de l'école québécoise, incluant la progression des apprentissages et le cadre d'évaluation des apprentissages sont prescrits par le gouvernement provincial. Tous ces éléments font partie du macrosystème étant donné qu'ils influencent le cadre de référence dans lequel la situation-problème s'inscrit.

1.4.3 Microsystème

Le microsystème représente les interactions directes que je peux avoir avec les acteurs de premier ordre impliqués dans la situation-problème. Pour tenter de mieux distinguer ce qui se rapporte au microsystème par rapport au mésosystème, j'ai réalisé une carte euristique (voir ANNEXE I). Les flèches en rouge désignent les liens dans le microsystème, tandis que les flèches en gris montrent les liens dans le mésosystème.

À l'intérieur du microsysteme, les enseignants sont des acteurs avec qui mes interactions seront très significatives dans le cadre du développement et de la mise en œuvre de la nouvelle organisation scolaire visée. En deuxième lieu, il y a les membres de l'équipe de direction, soit les directrices adjointes et le directeur général. Enfin, je suis parfois amenée à interagir directement avec les parents des élèves.

1.4.3.1 Les enseignants

En fait, les enseignants tiennent deux rôles dans la présente situation-problème. D'une part, ils m'informent des problèmes vécus avec les élèves ayant des situations particulières et des difficultés à les accompagner de manière personnalisée. D'autre part, ils sont les acteurs principaux de ma démarche de résolution de problème et de recherche, étant donné que j'aspire à les mobiliser, notamment ceux et celles qui font partie du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé. Au PSNM, la qualité du corps professoral est remarquable, au point où nous le mentionnons comme étant un élément distinctif : « Choisir le PSNM... pour la qualité et l'humanité des enseignants », tel qu'on le retrouvait sur le site Internet de l'école à ce moment. Pour la majorité d'entre eux, l'élève est au cœur de leurs préoccupations et ils sont très sensibles à leurs différences. Naturellement, ils s'investissent sans compter et ils n'hésitent pas à offrir un enseignement personnalisé et à chercher des solutions pour résoudre des problèmes. Ils sont, pour la plupart, dévoués, motivés et passionnés pour l'éducation.

Par ailleurs, les enseignants sont intéressés par le développement professionnel et certains sont particulièrement interpellés par les pratiques pédagogiques innovantes. Plusieurs ont développé certaines expertises en pédagogie, notamment en explorant des manières différentes d'enseigner dans le cadre des cours Extra ou d'activités pédagogiques innovantes. En guise d'exemple, lors de l'implantation des cours Extra en 2013, une nouvelle offre éducative originale en matière de pédagogie propre au PSNM, l'idée de cette nouvelle offre avait été présentée aux enseignants. Il s'agit de cours supplémentaires d'enrichissement facultatifs (et payants) pour les élèves douées et passionnées qui souhaitent en apprendre davantage. Les cours sont offerts dans différentes matières et le contenu des cours doit être inventé par les enseignants (Français Extra, Mathématique Extra, Science Extra, Monde Extra, etc.). Il s'agit de cours hors horaire et l'organisation est flexible d'un enseignant à l'autre. Les enseignants sont rémunérés en fonction du nombre d'élèves inscrits. Ils

doivent faire des suivis personnalisés, accompagner les élèves dans des projets propres à elles, viser le développement d'un apprentissage autonome, offrir des cours en ligne et à distance au besoin, stimuler la collaboration entre les élèves et ne faire aucune évaluation traditionnelle comme des examens. Ils doivent trouver des manières différentes de poser un jugement sur le développement des compétences des élèves pour mettre une note au bulletin. Ils doivent voir ce cours comme un laboratoire pédagogique où ils ont toute la latitude qu'ils veulent pour expérimenter et où il est possible de faire des erreurs, car il n'y a pas de risque inhérent et qu'ils sont supportés. Il n'a pas été difficile de trouver des enseignants qui ont voulu participer à ce projet. Et depuis, l'offre des cours Extra s'est élargie, les cours se sont multipliés étant donné que des enseignants ont proposé des nouveaux cours (Robotique Extra, Sociologie Extra, Graphisme Extra, Philosophie Extra, Droit Extra, Programmation Extra, etc.).

De plus, les approches pédagogiques exigées par le Programme d'éducation intermédiaire (PÉI) du Baccalauréat international (IB), programme offert au PSNM, conduisent les enseignants à concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques complexes, tout en arrimant les contraintes de l'IB avec celles du programme de formation de l'école québécoise. L'IB amène également l'ensemble des enseignants à accompagner des élèves de manière individuelle et personnalisée dans le cadre des projets personnels.

Enfin, les enseignants qui font partie du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé se sont portés volontaires et ils sont motivés à réfléchir.

1.4.3.2 Les directrices adjointes

Les directrices adjointes sont des alliées dans le développement d'une organisation scolaire différente et flexible, car elles sont à même de constater les besoins particuliers des élèves. Au départ, ce sont elles qui reçoivent les élèves et leurs parents pour qui le cadre normal pose un problème et c'est lorsqu'aucune solution habituelle n'est convenable qu'elles me réfèrent les cas d'élèves. Les directrices adjointes ont changé dans le temps, entre la première fois où j'ai évoqué l'idée de réfléchir à une organisation scolaire différente et maintenant. Parmi les directrices adjointes en poste actuellement, l'une d'entre elles a fait partie du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé. Les directrices adjointes sont plutôt convaincues que l'idée est intéressante et elles sont assurément

interpelées par la problématique. Les directrices adjointes sont très collaboratives et elles ont une très bonne relation avec les membres du personnel. Elles sont généralement capables de les mobiliser et de les amener à les suivre en les soutenant et en les accompagnant.

1.4.3.3 Le directeur général

Le directeur général est également un acteur de premier plan depuis le début et il a un grand rôle dans le développement ou non d'une organisation scolaire différente et flexible. Bien qu'il ait pu avoir une certaine réserve au début, il a graduellement été de plus en plus convaincu par l'idée. Je suis consciente qu'il doit se porter garant du projet et en assumer les risques sans nécessairement le piloter, ce qui peut être insécurisant. Quoi qu'il en soit, il s'est tenu informé des développements et de l'avancement du comité. Il a participé également à certains événements importants ou à certaines rencontres du comité, notamment lors de moments-clés.

1.4.3.4 Les parents

Les parents font également partie du microsystème, bien que j'intervienne directement avec certains parents seulement, et à l'occasion. En effet, les directrices adjointes font généralement le premier contact avec eux, mais j'interagis avec certains d'entre eux lorsqu'il s'agit d'une situation particulière qui requiert un accommodement qui nécessite de la créativité dans la recherche de solution. En outre, ils font également partie du microsystème en tant que public de masse avec lequel j'interagis directement lors des présentations officielles de l'école. Par conséquent, c'est à moi à qui revient la tâche de présenter la nouvelle offre éducative et de l'expliquer à l'ensemble des parents.

1.4.4 Mésosystème

Le mésosystème se définit comme étant les interrelations entre les différents microsystèmes ; « il constitue l'ensemble des relations intermicrosystémiques » (Pauzé, s.d.). Ainsi, certains acteurs ne sont pas en relation directe avec moi, comme le conseil d'administration et les élèves, mais ils tiennent pourtant un rôle important dans la présente situation-problème. Sans oublier que plusieurs autres interrelations font partie du mésosystème, soit les relations des directrices adjointes avec les élèves, les parents et les enseignants; les relations des enseignants avec les élèves et leurs parents ; la relation entre les parents et leur(s) enfant(s); les relations du directeur général avec le conseil d'administration, avec les parents, avec les directrices adjointes, avec les enseignants.

1.4.4.1 Le conseil d'administration

Bien que je n'interagisse pas tellement directement avec le conseil d'administration, ce dernier a un grand impact sur la réalisation de mon projet, à savoir qu'il a dû donner son aval pour l'implantation d'une nouvelle offre de services éducatifs. Par conséquent, j'ai dû m'assurer que le directeur général puisse être en mesure d'amener le conseil d'administration à adhérer à l'idée de cette offre de services éducatifs.

1.4.4.2 Les élèves

Un autre élément qui démontre le caractère propice du milieu réside dans la clientèle. En effet, les élèves sont, pour la plupart, des filles qui aiment apprendre et qui veulent performer académiquement. Au départ, elles sont sélectionnées sur la base de leurs résultats académiques par l'analyse de leurs bulletins du primaire et/ou d'un examen d'admission. Ensuite, l'encadrement serré permet de recentrer l'élève au besoin. Généralement, dans les cours, l'effort et l'importance de la réussite sont des valeurs qu'expriment et démontrent les élèves entre elles. Elles sont, pour la majorité, respectueuses et disciplinées. En résumé, il s'agit d'une clientèle d'élèves qui peut bien fonctionner dans une organisation flexible et plus libre.

De plus, tel que mentionné précédemment, nous pouvons croire que l'offre d'une organisation scolaire offrant des parcours personnalisés répond à un besoin exprimé par certaines élèves et leurs parents.

1.4.4.3 L'ensemble des autres interrelations

Enfin, les interrelations que peuvent avoir ensemble les différents acteurs impliqués dans la situation-problème peuvent générer des conditions favorables ou défavorables à l'objectif général de mon projet. Il y a notamment les relations entre les membres du personnel : enseignants membres du comité, autres enseignants, directrices adjointes et directeur général. Les relations de ces mêmes membres du personnel avec les parents et les élèves peuvent influencer le développement de cette offre de services éducatifs. Mon rôle est ainsi d'être à l'écoute et à l'affût de ces interactions afin d'intervenir; de recadrer, de rassurer, d'orienter au besoin.

1.4.5 Chronosystème

Le chronosystème se définit comme étant l'évolution dans le temps des événements en lien avec la situation-problème. Ainsi, la chronologie des actions de la démarche réalisées est importante, car elle a une influence dont il faut tenir compte dans l'analyse systémique.

Pour arriver à mettre sur pied un comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé, plusieurs étapes ont préalablement été réalisées. Je présente dans les prochaines pages le contexte, lui-même en mouvance au fil des années, dans lequel s'est inscrite la mise sur pied de ce comité.

1.4.5.1 La démarche : 2010-2012

Tout d'abord, avant d'en arriver à vouloir former un comité de réflexion, il aura fallu que je me questionne sur la réalité d'aujourd'hui. En effet, cette idée de vouloir repenser l'éducation au regard de la société actuelle avait commencé à germer dans mon esprit en 2010, ce qui avait notamment fait l'objet d'un travail universitaire que j'avais réalisé dans le cadre de mon DESS, alors que je travaillais à l'époque dans une autre école. À partir de ce moment, de façon plus ou moins consciente, j'ai commencé à faire des observations et à m'intéresser aux systèmes éducatifs. Ainsi, j'ai tranquillement continué à investiguer et à entamer des recherches sur différents modèles éducatifs qui ont déjà cours un peu partout dans le monde afin de confronter ces différentes pratiques aux caractéristiques des élèves actuels au Québec. Arrivée en poste au PSNM en 2011, il aura également fallu que j'observe ce milieu, sous l'angle de mes préoccupations, pour en arriver à y déceler les mêmes problématiques, lesquelles j'ai voulu analyser pour chercher à élaborer des solutions potentielles afin de répondre plus adéquatement aux besoins des élèves. En 2012, j'ai présenté l'état de mes réflexions au conseil de direction du PSNM et j'ai proposé une idée d'organisation scolaire qui pourrait être plus flexible. À ce moment, le conseil de direction n'a pas été emballé par cette idée de nouvelle organisation scolaire et ne l'a pas réellement pris en considération.

1.4.5.2 La démarche : 2013-2016

Malgré tout, dans le plan stratégique 2013-2016, une des actions prévues a été de « Développer de nouveaux programmes, de nouvelles stratégies pédagogiques, de nouveaux cours » et les résultats attendus étaient « [d'enrichir l'offre de service du PSNM] d'une innovation marquante en matière de pédagogie » et « [de faire une analyse] sur la pertinence d'offrir un nouveau programme en fonction

de l'évolution de la société ». Au terme de la mise en œuvre de ce plan stratégique, les actions réalisées ont été les suivantes (extraits du Bilan du plan stratégique 2013-2016) :

Les cours Extra, donnés depuis l'année scolaire 2013-2014, sont assurément une façon nouvelle et vraiment novatrice d'expérimenter l'apprentissage autonome accompagné. Cette offre de cours est à notre connaissance unique au Québec. [...]

J. Valence a fait partie du comité « L'école de demain » avec la FÉEP qui a analysé l'évolution nécessaire du milieu scolaire pour tenir compte de l'évolution de la société et de la technologie, et des recherches récentes sur l'apprentissage et sur l'organisation des ressources. La réflexion se poursuit dans notre école. (PSNM, 2016)

1.4.5.3 La démarche : 2016-2021

Par la suite, la collecte de données pour l'élaboration du plan stratégique 2016-2021 du PSNM s'est effectuée au printemps 2016. L'écriture de ce plan stratégique a été réalisée au début du mois d'août 2016, en conseil de direction. Lors de cette retraite de planification stratégique, je suis revenue avec l'idée d'une nouvelle offre de services éducatifs. J'ai décrit plus concrètement à la nouvelle équipe de direction en place ce qu'il y avait comme idée derrière les mots suivants tirés de l'ancien plan stratégique : « aura été analysée sur la pertinence d'offrir un nouveau programme en fonction de l'évolution de la société. » L'idée a été accueillie avec grand enthousiasme par les nouvelles directions adjointes. Devant cet enthousiasme spontané, le directeur général a accepté que nous mettions l'action suivante dans le plan stratégique (voir tableau 1) :

Tableau 1 *Extrait du plan stratégique du PSNM 2016-2021*

Actions	Bénéfices	Objectifs quantifiables
Développer un modèle pédagogique offrant un cadre adapté aux besoins variés de certaines élèves (ex : élèves surdouées, élèves athlètes, etc.) en fonction de l'évolution de la société.	Élèves : structure permettant le développement de leur plein potentiel de manière personnalisée. Enseignants : cadre permettant l'enseignement personnalisé des élèves et le développement de nouvelles compétences. Institution : image d'un leadership pédagogique et accroissement de l'attractivité de l'école.	Offrir une nouvelle structure de classe offrant un cadre adapté aux besoins variés de certaines élèves en fonction de l'évolution de la société d'ici juin 2021.

À ce moment, il me semblait percevoir l'inconfort et l'inquiétude du directeur général à souscrire de manière si concrète à cet objectif quantifiable. Il a mentionné qu'il était évidemment ouvert à l'idée, tout en précisant qu'il était toujours possible, même dans le cadre d'un plan stratégique, de changer nos orientations en cours de parcours, si la situation le justifiait.

Les 30 novembre et 1^{er} décembre 2016, j'ai participé, avec le directeur général, à un Laboratoire d'idéation stratégique organisé par la Fédération des établissements d'enseignement privés (FÉEP). La réflexion générée par cet évènement nous a amenés à discuter à nouveau de ce modèle que je souhaitais que nous développions au PSNM. Après une longue discussion très ouverte et honnête, notamment par rapport aux réticences que je ressentais de sa part, ou du moins au manque d'emballage ou de vision concrète et partagée en lien avec ce projet de développement pédagogique, il a, à ce moment, exprimé qu'il était ouvert à l'idée depuis le début, mais qu'il avait l'impression que l'idée de départ n'avait pas évolué et qu'il lui manquait des éléments d'ordre structural afin d'y voir une finalité potentielle, et donc, d'y adhérer. À la fin de la discussion, je lui ai proposé de faire de l'implantation de cette nouvelle offre d'organisation scolaire flexible l'objet de mon projet doctoral. À cette proposition, il m'a donné son aval. J'ai senti le besoin de lui préciser que je comptais terminer mon doctorat en 2021, ce qui coïncidera avec l'année terminale de notre plan stratégique, et que cela impliquait alors que ce projet n'était plus une simple option qui pourrait potentiellement rester au stade d'une idée, mais un projet qui verrait assurément le jour d'ici cinq ans. Il m'a réitéré son accord et j'ai pu percevoir une forme de soulagement de sa part lié au fait qu'en faisant de cette idée mon projet doctoral cela ajouterait une rigueur certaine (recherche, analyse, réflexion) à l'élaboration de cette idée en lui conférant une valeur scientifique en plus d'une application concrète. À partir de ce moment, j'ai décidé de commencer à réfléchir sérieusement à ce projet, pas seulement en termes d'idéologie pédagogique, mais en termes d'administration du développement, de l'implantation et de la gestion d'une telle organisation scolaire.

Sachant que j'ai parfois tendance à omettre d'exprimer l'état de mon cheminement à travers mon processus de réflexion, j'ai décidé de porter une attention particulière afin de rendre visible mon avancement dans ce projet de développement à l'ensemble du conseil de direction. Pour ce faire, le tableau 2 présente deux points qui sont extraits du procès-verbal du conseil de direction du 24 janvier 2017 [PV CDD PSNM 927 \(24 janvier 2017\)](#), qui sont en lien avec ma vision stratégique du développement de cette nouvelle organisation scolaire :

Tableau 2 *Extrait du procès-verbal du conseil de direction du PSNM du 24 janvier 2017*

<p>- Projet de [Monsieur x]</p> <p>Nous avons accepté la demande de congé sans solde de [Monsieur x] étant donné la nature de son projet. Nous avons l'impression que ça pourra être très pertinent pour l'école dans notre idée de bâtir une offre pédagogique personnalisée. En fait, son projet consiste à travailler à l'élaboration de matériel pédagogique pour l'enseignement autonome avec les TIC (pour des raccrocheurs). [Monsieur x] développera une expertise dans l'élaboration de ce type de matériel et se familiarisera avec la plateforme. Il négociera également la possibilité d'utiliser ce matériel au PSNM. L'école pourra tirer des bénéfices de cette opportunité.</p> <p>- Visite d'écoles alternatives</p> <p>J. Valence est allée visiter des écoles alternatives secondaires. Elle a pu discuter avec des élèves, des enseignants et des directions d'école, observer les locaux, comprendre les types d'organisation, l'horaire et le fonctionnement. Ce fut très enrichissant. Parmi les observations réalisées, elle en retient que même si l'offre des écoles secondaires alternatives s'adresse à tous, dans les faits, la clientèle est davantage constituée d'élèves « plus faibles » que « plus forts ». Il s'agit d'une clientèle qui ne fonctionne pas toujours bien dans le système traditionnel. Le concept de liberté se traduit dans plusieurs sphères, notamment dans la tenue vestimentaire, qui ne cadre pas nécessairement avec le système traditionnel non plus (coiffure, piercing, tatouage, etc.). Sur le plan académique, les élèves peuvent accélérer une matière, mais ne peuvent pas accélérer tout leur curriculum.</p> <p>Ce que nous pouvons retenir, c'est que l'idée d'un système éducatif « alternatif » est fonctionnelle et que celui-ci propose une structure qui permet aux élèves d'apprendre différemment. L'offre d'un tel système à la clientèle que nous visons (horaire atypique, accélération pour élèves douées, adaptation pour élèves ayant diverses conditions) ne semble pas encore exister...</p>

Toujours le 24 janvier 2017, j'ai eu une discussion avec le directeur général. Je lui ai précisé que les points que j'avais ajoutés à l'ordre du jour du conseil de direction n'étaient pas étrangers au fait que je voulais user d'une stratégie pour communiquer l'état d'avancement de mes réflexions à l'ensemble du conseil de direction. Je lui ai également mentionné que je trouvais que le fait de réaliser ce projet de développement pédagogique dans le cadre de mon doctorat me confortait beaucoup, étant donné la rigueur scientifique que j'allais pouvoir apporter pour soutenir ce projet. Il m'a mentionné, avec emphase, que cela le rassurait également de son côté. À partir de ce moment, j'ai ressenti son adhésion. Il s'est ensuite mis à m'exposer certaines idées, notamment un projet d'agrandissement de l'école qui pourrait nécessiter un énorme investissement financier, ce qui permettrait à mon projet de pouvoir se développer dans un cadre dépassant même mes espérances. Évidemment, il s'agissait de « rêver » ensemble, et le fait de sentir que je ne « rêvais » plus seule m'a énormément encouragée. Deux jours plus tard, nous informions le directeur des services administratifs de cette idée d'investissement pour la construction d'une nouvelle aile, afin qu'il soit aux aguets de son côté pour saisir les opportunités qui pourraient survenir.

De mon côté, j'ai continué mes recherches tout en tentant de tenir le conseil de direction au courant des avancements du projet, en décrivant notamment ma visite de l'école privée Marie-Anne qui a développé un nouveau modèle d'enseignement, le programme Apprentissage 360 (Blouin, 2017) et en faisant des liens, dès que cela se présentait, entre les situations actuelles et les solutions éventuelles dans la perspective du développement d'une organisation scolaire flexible. J'ai également eu des discussions, de manière informelle, avec des enseignants lorsque l'occasion se présentait. J'ai continué à induire des idées, par le biais de la publication de textes inspirants dans le journal hebdomadaire d'information de l'école, à proposer des formations en lien avec des manières innovantes d'enseigner, à encourager les initiatives et à soutenir les enseignants qui voulaient tenter des expérimentations pédagogiques. En guise de soutien, les enseignants ont pu profiter de périodes de libération ponctuelle pour avoir du temps pour élaborer leur expérimentation. Ils ont pu bénéficier de services de conseillances pédagogiques, par des ressources à l'interne et à l'externe, et d'assistance technique au besoin. Ils ont pu avoir des compensations financières par le biais de libérations dans leur tâche d'enseignement et par l'achat de matériel nécessaire pour l'expérimentation. Enfin, ils ont reçu du support et des encouragements de ma part. De plus, j'ai initié un projet-pilote pour accommoder quelques élèves qui souhaitaient rester au PSNM tout en profitant d'une structure leur permettant de faire en entraînement sportif de haut niveau, à la manière d'un sport-études. Ainsi, bien que le PSNM n'offre pas de Sport-études, certaines élèves ont pu s'insérer dans les groupes d'Arts-études pour la partie scolaire de leur curriculum afin de pouvoir être libres tous les après-midis pour faire leur entraînement sportif. Il s'agit d'un aménagement d'horaire qui est géré à l'interne, sans reconnaissance tel un programme particulier de formation en sport, mais qui offre une flexibilité pour ces élèves, très conscients du statut particulier de leur situation.

C'est donc en exposant notamment cet exemple d'aménagement particulier que l'école fait pour accommoder ses élèves, en plus d'évoquer toutes ces situations où les enseignants tentent de trouver des solutions individuelles pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves, que j'ai présenté officiellement la mise sur pied du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé. Cette annonce a été faite oralement, en assemblée d'informations générales pour les enseignants, au mois d'août 2017. C'est à partir de cette annonce qu'a débuté concrètement le processus de changement de cette recherche.

1.4.6. Enjeux et obstacles

Pour terminer cette description systémique, je propose une énumération des enjeux et des obstacles que j'avais préalablement identifiés, de manière intuitive, sur la base de mon expérience en gestion pour l'implantation d'une innovation. En effet, plusieurs enjeux et obstacles peuvent influencer l'avancement du projet, soit des enjeux en lien avec l'animation du comité réflexion, avec la cohésion du comité à travers les solutions proposées et avec la communication des avancées et le rayonnement du projet. Évidemment, ces enjeux m'appartiennent en tant que gestionnaire qui pilote un changement. Tout juste avant d'aborder les enjeux, j'ai dressé une liste des différents obstacles potentiels en lien avec les différents acteurs impliqués en repartant du microsystème, du mésosystème, de l'exosystème, du macrosystème et du chronosystème.

De fait, voici la liste des obstacles potentiels que j'avais préalablement identifiés, de manière intuitive selon mon expérience en gestion, dans les différents systèmes.

- Obstacles dans le microsystème :
 - les enseignants : réticences, sentiment d'incompétence et manque d'expertise, manque de matériel pédagogique ou d'idées, manque de temps pour élaborer le matériel pédagogique, inconfort face à la nouveauté, peur du changement, absence d'enseignants voulant se porter volontaire, etc.;
 - le personnel non enseignant : inquiétudes par rapport à l'organisation, incompréhension de la pertinence de cette nouvelle offre, gestion de cette nouvelle organisation scolaire, etc.;
 - les parents : refus d'inscrire son enfant, perception qu'il soit un cobaye, attentes incompatibles avec cette nouvelle organisation scolaire, capacité de payer les services éducatifs, etc..

- Obstacles dans le mésosystème :
 - les élèves : inconfort face à la nouveauté, peur du changement, sentiment d'être un cobaye, etc.;
 - le conseil d'administration de l'école : vision différente, peur du risque, etc.

- Obstacles dans l'exosystème :
 - contraintes en lien avec l'organisation scolaire à l'interne;
 - contraintes en lien avec le gouvernement : respect du régime pédagogique, de la Loi sur l'instruction publique, de la Loi sur l'enseignement privé, des règles de gestion de la sanction, du Programme de formation de l'école québécoise, etc.;
 - contraintes en lien avec le Baccalauréat international.

- Obstacles dans le macrosystème :
 - impact potentiel d'un changement sur le climat de l'école et sur les valeurs de l'école;
 - contraintes en lien avec la connaissance et la perception du système éducatif actuel par la société québécoise.

- Obstacles dans le chronosystème :
 - non respect du rythme des personnes : vitesse de réflexion du comité, capacité d'accepter le changement, adhésion de l'équipe-école, etc.;
 - non respect du rythme d'implantation : échéancier d'implantation, publicité, aménagement physique, etc.

En effet, comme l'école est pratiquement au maximum de sa capacité, l'ajout d'une offre de services éducatifs nécessite idéalement l'agrandissement de l'école. Par conséquent, des obstacles financiers s'ajoutent aux obstacles de temps par rapport à la planification budgétaire, au financement lui-même ou au délai de réalisation des travaux de construction. Quoi qu'il en soit, le conseil d'administration a entériné l'idée d'agrandissement de l'école et la Fondation de l'école a fait part de son intention de soutenir financièrement le projet d'agrandissement. Cet agrandissement potentiel a été annoncé par le directeur général du PSNM au personnel de l'école le 23 octobre 2017 et lors d'un événement de collecte de fonds organisé par la Fondation le 26 octobre 2017.

En ce qui concerne les enjeux en lien avec l'animation du comité, j'ai voulu m'assurer qu'à travers mes paroles et mes actions, tout se déroule dans le respect des personnes et des idées apportées par chacun des membres du comité. J'ai tenté d'être sensible à la réaction des personnes en lien avec les

propos tenus par les autres, afin de reformuler, au besoin, pour préserver un climat de respect et d'ouverture. Un climat sans jugement devait régner, afin qu'il permette aux personnes de se laisser porter par des idées qui « sortaient de la boîte », sans se restreindre à imaginer des solutions qui s'inscrivaient dans la réalité actuelle. La réflexion devait remplacer le réflexe; en d'autres termes, la créativité devait être le moteur de cette réflexion pour que nous ne restions pas dans un esprit de reproduction de mécanismes de routine. L'animation du comité devait être structurée de manière à permettre une animation tantôt orientée vers une réunion d'entrevue de groupe pour cibler les problématiques, tantôt orientée vers une réunion de créativité pour chercher des solutions hors de la boîte, et tantôt orientée vers une réunion de prise de décisions pour développer une organisation scolaire innovante (Laprée, 2006). Les outils élaborés dans le cadre du Laboratoire du changement, qui sont détaillés dans le chapitre 2, ont également été utilisés. Ainsi, la structuration des réunions et l'animation de celles-ci ont été importantes dans la façon de favoriser une réflexion étoffée et d'atteindre efficacement les objectifs établis. Ces éléments reposaient entièrement sur ma pratique, en tant que gestionnaire responsable du comité d'idéation. De plus, la cohésion de l'équipe était un enjeu. Les solutions proposées pour le développement de cette organisation scolaire devaient faire l'unanimité et tenir compte des différents points de vue.

Enfin, la communication est également un enjeu. La communication constitue un élément appartenant au microsystème, étant donné qu'il s'agit essentiellement de ma communication avec les différents paliers d'intervenants. Il est primordial que je communique l'état d'avancement des travaux de réflexion, d'élaboration et de développement d'une nouvelle organisation scolaire au personnel de l'école de façon à assurer le rayonnement de ce projet de manière transparente. L'ensemble des membres du personnel doivent se sentir informés, voire consultés, dans le processus de développement afin de favoriser une implantation optimale. Les élèves et les parents devront également être consultés, par le biais de groupes de discussion, et toute la population devra être informée de l'implantation de cette nouvelle offre de services éducatifs au moment désigné. Cette communication aux élèves et aux parents sera un autre moment clé dans la réussite de cette implantation.

Pour conclure ce premier chapitre, je résumerai en réitérant que la problématique qui est soulevée part d'un constat qui a été observé, à savoir que le cadre prescrit de l'organisation scolaire au Québec

n'offre pas toujours la souplesse nécessaire pour permettre aux éducateurs (enseignants et directeurs) de répondre de façon optimale aux besoins personnalisés de chaque élève. Ainsi, l'objectif général de mon projet doctoral consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie. La pertinence de ce projet a été présentée à travers différentes perspectives; ontogénique, professionnelle, locale, sociale et scientifique. Enfin, une description systémique, qui se veut une contextualisation de la situation dans laquelle s'inscrit la problématique observée, nous permet de comprendre que c'est l'ensemble des liens entre les différents éléments qui amène une complexité dans la gestion d'un changement, et donc, que le contexte spécifique de l'école aura nécessairement une influence dans l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire. La réalisation d'un cadre théorique, au prochain chapitre, nous permettra éventuellement de faire des liens entre la théorie et la pratique.

Chapitre 2 – CADRE THÉORIQUE

Pour soutenir l'objectif général qui est d'analyser l'élaboration et l'implantation d'une nouvelle organisation scolaire au PSNM, ce deuxième chapitre propose une recension des écrits qui définira le concept d'organisation scolaire. Ensuite, suivra une recension de modèles éducatifs différents qui existent déjà au Québec et ailleurs dans le monde et qui pourront servir d'inspiration. Par la suite, comme l'objectif général implique un changement, le concept de la gestion du changement sera étudié. Enfin, la méthode d'intervention choisie, soit celle du Laboratoire du changement, sera examinée. Mais débutons d'abord par la présentation de la méthodologie utilisée pour le repérage des écrits.

2.1 Méthodologie de repérage des écrits

La sélection des sources et des références pour cette recension d'écrits s'est réalisée sur une période plutôt longue et en séquences. Tout d'abord, une première sélection a été effectuée à la manière d'un échantillon de convenance, pour des raisons pratiques d'accessibilité, de coût et de compétences en recherche documentaire, dans le cadre d'une première recherche portant sur les valeurs de la société postmoderne. Le but était de valider certains constats qui découlaient de la vie réelle, par l'observation des comportements des élèves et de leurs parents en interaction avec l'école. Ceci a pu enrichir le contexte dans lequel l'objectif de cet essai s'est inscrit.

Dans un deuxième temps, une recherche d'écoles ou de modèles d'écoles qui proposent des organisations de services éducatifs différentes du modèle que l'on retrouve dans la majorité des écoles secondaires québécoises a été effectuée, encore une fois à la manière d'un échantillon de convenance. J'ai eu la chance d'assister à un événement organisé par la Fédération des établissements d'enseignement privés (FÉEP), un Laboratoire d'idéation stratégique, tenu le 1^{er} décembre 2016 sur le thème « L'école privée : Horizon 2025 » et où l'on présentait les résultats d'une recherche faisant la recension de vingt écoles « innovantes et performantes » à travers le monde. Par la suite, j'ai utilisé mon réseau de directeurs et directrices des services pédagogiques de la FÉEP afin de savoir s'il y avait des écoles du réseau privé québécois qui offraient des modèles différents. J'ai en trouvé deux, l'École Marie-Anne (primaire) et le Collège Saint-Bernard (secondaire) qui se

démarquaient, et suis entrée en contact avec leurs directions. Parallèlement, mes recherches m'ont également menée à investiguer du côté des écoles alternatives, étant donné qu'il s'agit d'écoles qui offrent un modèle d'organisation scolaire proposant beaucoup d'autonomie aux élèves. J'ai visité trois écoles alternatives montréalaises, dont une école alternative de niveau secondaire, l'école Le Vitrail. J'ai également communiqué avec le responsable des communications du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), avec qui j'ai pu discuter à plusieurs reprises et qui m'a recommandé des personnes œuvrant dans ce réseau, soit deux directrices d'école et une conseillère pédagogique. Ceci m'a permis de mettre la main sur un travail universitaire de 2^e cycle proposant un référentiel pédagogique réalisé à partir de l'étude du modèle de l'école Le Vitrail (Dubois Psaila, 2013). Enfin, des ouvrages, tels le livre *Osons l'école* (Cavenaghi et Senécal, 2017) et d'autres études, telle celle de l'Institut du Québec et Credo (2017) et celle de l'OCDE (2010) se sont avérées intéressantes dans l'exploration de voies différentes.

Dans un troisième temps, j'ai rencontré Alexandre Beaupré-Lavallée qui possède une expertise par rapport au Laboratoire du changement. Ce dernier m'a soumis plusieurs articles qu'il jugeait pertinents sur le Laboratoire du changement. À la lecture de ces articles de références, j'ai choisi d'orienter mes recherches vers cette méthode d'intervention, car elle m'apparaissait convenable dans le cadre des visées que j'avais pour la réalisation de mon projet doctoral. Par la suite, ma directrice de recherche m'a également proposé trois articles en lien avec le Laboratoire du changement qui se sont avérés pertinents.

Enfin, pour compléter ma recherche et appuyer ma recension d'écrits basées sur des données scientifiques et rigoureuses et pour vérifier ce qui existait dans la littérature en lien avec mon objectif de recherche autour du changement, j'ai fait une revue systématique de la littérature en utilisant la base de données ERIC (Educational Resources Information Center), qui comprend des résumés d'articles provenant de plus de 900 revues scientifiques. J'ai procédé à des recherches en appliquant certains filtres, tels publication académique seulement, années de publication de 2010 à 2017.

J'ai utilisé les mots-clés suivants : School Restructuring OR Organizational Change OR Organizational Development OR Organizational Objectives; AND School Administration OR Principals OR Assistant Principals OR Administrators. J'ai ensuite peaufiné la recherche en sélectionnant des sujets précis

dans la liste des sujets, soit les suivants : organizational change AND (program implementation OR transformational leadership OR administrator behavior OR leadership OR strategic planning OR leadership role OR innovation OR management development). J'ai obtenu 103 résultats. Après la lecture des résumés, j'ai conservé seulement deux articles. Par la suite, ma directrice de recherche m'a proposé d'autres références tirées de ses propres recherches avec les mêmes mots-clés. Après la lecture des textes, j'ai retenu quatre autres références.

J'ai, par la suite, fait des recherches dans la base de données Érudit afin de trouver une manière de définir le concept de gestion du changement organisationnel en appliquant les filtres suivants : (Titre, résumé, mots-clés : gestion du changement organisationnel) ET (Publié entre 2003 et 2017) ET (Types de publication : Article) ET (Disciplines : Éducation) ET (Langues : fr). J'ai obtenu 14 articles et j'en ai retenu un. Enfin, j'ai effectué une recherche dans Google Scholar au sujet de la gestion du changement organisationnel. J'ai ainsi ajouté trois références à ma recension, soit un livre et deux articles.

Enfin, lors de mon examen synthèse à l'oral qui était axé sur la gestion du changement, réalisé à la suite du dépôt de mon essai d'habilitation, le jury m'a conseillé de m'intéresser aux écrits de Fullan. J'ai donc fait le tour des publications de cet auteur reconnu pour son expertise en gestion du changement éducation et j'ai sélectionné, en particulier, deux ouvrages récents.

Pour finir, je me suis référée essentiellement aux publications gouvernementales, telles que les lois et les programmes de formation, ou autres ouvrages qui y font référence, afin de situer le concept d'organisation scolaire.

2.2 Organisation scolaire

L'organisation scolaire secondaire au Québec est un système qui inclut l'ensemble des structures mises en place par une école ou un établissement d'enseignement pour assurer l'offre de services éducatifs. L'organisation scolaire correspond à la gestion du temps et de l'espace dans lequel les élèves recevront un enseignement par des enseignants (Archambault, J., Garon, R., Harnois, L. et Ouellet, G., 2011; Inchauspé et Ayotte, 2005). Les outils utilisés pour faire l'état d'une organisation

scolaire sont la grille-matières, la grille-horaire et l'horaire-maitre. D'autres éléments ont une influence sur l'organisation scolaire, soit le cadre-horaire (cycle-horaire : jours/périodes/minutes), le calendrier scolaire, les modes de regroupement des élèves et l'organisation des locaux. De plus, l'organisation scolaire doit également tenir compte de certains encadrements tels que la nature du programme de formation, des règles du régime pédagogique et des règles de la convention collective (Inchauspé et Ayotte, 2005). L'organisation scolaire constitue l'appareil administratif qui organise les services éducatifs. Les services éducatifs comprennent trois types de services ; des services d'enseignement, des services complémentaires et des services particuliers, tels qu'il est stipulé dans le régime pédagogique.

« Les services d'enseignement secondaire [...] complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires » (gouvernement du Québec, chapitre I-13.3, r. 8, article 2). Ils constituent « l'activité maitresse de l'école » (Proulx, 2017, p. 213) et ils comprennent les matières, les programmes d'étude et, comme aboutissement, l'évaluation des apprentissages.

Les services complémentaires comprennent par exemple des services de vie scolaire, telle une animation culturelle et sportive, des services de soutien à l'apprentissage ou d'aide dans la recherche de solutions à différents problèmes liés à l'orientation ou aux difficultés rencontrées. Ainsi, les services complémentaires sont des services éducatifs, qui s'adressent à l'ensemble des élèves, qui sont offerts à l'école, mais qui n'ont pas nécessairement un lien avec un cours ou une matière et où il n'y a pas de notions d'évaluation, de réussite ou d'échec. Il s'agit de services éducatifs pour servir, aider et soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire.

Les services particuliers s'adressent à des élèves qui ont des caractéristiques particulières, par exemple des élèves allophones, des élèves handicapés, des élèves hospitalisés, des élèves doués, etc. « À la différence des services complémentaires, ils concernent directement l'enseignement, au point que l'on peut dire qu'ils constituent des services particuliers d'enseignement » (Proulx, 2017, p. 215). Il s'agit donc de mettre en place des services éducatifs d'enseignement qui permettront à des élèves ayant une condition particulière de réussir et de s'épanouir.

Le gouvernement établit, à travers le régime pédagogique, plusieurs modalités en termes de services d'enseignement, tels que les matières obligatoires, le nombre d'heures et la répartition des matières, les programmes d'études dans les matières obligatoires, etc. Il définit également la manière de communiquer les résultats obtenus par les élèves en imposant un bulletin unique. « L'école n'a aucune marge de manœuvre pour modifier les dispositions de la loi. Il est indéniable cependant qu'elle dispose d'une très grande souplesse dans la manière d'appliquer ses dispositions » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 52). En effet, le régime pédagogique offre une certaine souplesse dans les prescriptions générales de l'organisation des services éducatifs, par exemple en permettant aux écoles de remplacer des matières à option par du temps pour faire du rattrapage (RP, article 23.1) ou en permettant à des élèves de ne pas suivre un cours obligatoire s'il a déjà atteint les objectifs du programme (RP, article 27).

La LIP précise également qu'une école « peut organiser des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique, y compris des services d'enseignement en dehors des périodes d'enseignement pendant les jours de classe prévus au calendrier scolaire ou en dehors des jours de classe, et des services à des fins sociales, culturelles ou sportives » (LIP, article 90). De plus, depuis le mois de novembre 2017, avec l'adoption du projet de loi no 144, le ministre ouvre la voie à la mise en œuvre, sous forme de projet pilote, à l'expérimentation de l'enseignement à distance (LIP, article 459.5.3).

En résumé, le concept d'organisation scolaire englobe l'ensemble des structures organisationnelles nécessaires à la mise en place des services éducatifs. Ainsi, pour répondre partiellement à l'objectif spécifique suivant :

- **Identifier les éléments de l'organisation scolaire pris en compte dans l'école pour offrir un enseignement personnalisé;**

Voici les éléments de l'organisation scolaire que nous avons identifiés : la grille-matières, la grille-horaire, l'horaire-maitre, le temps d'enseignement, la présence à l'école, l'organisation physique, les locaux et les groupes. Le modèle d'organisation scolaire de l'enseignement régulier au secondaire le plus habituel au Québec actuellement se dépeindrait ainsi : un élève est placé dans un groupe d'élèves de son âge et il suit les cours des matières prescrites par le régime pédagogique et selon un horaire cyclique. La grille-horaire de l'élève définit le lieu (local), le groupe, l'heure de début de

l'heure de fin, la matière (sigle de cours) et l'enseignant. Ainsi, l'élève doit se présenter à son cours tel qu'il est inscrit dans la grille-horaire. Les contenus des matières obligatoires sont établis par le ministère à travers le Programme de formation de l'école québécoise. L'élève reçoit l'enseignement prévu dans le programme d'études, il réalise ses tâches à travers les diverses situations d'apprentissage et d'évaluation pilotées par l'enseignant en respectant les échéanciers établis et il se fait évaluer par l'enseignant. L'élève se soumet à la passation des épreuves uniques, le cas échéant, à la date prévue. Au besoin, l'élève peut obtenir des services complémentaires. À la fin de l'année scolaire, l'élève reçoit un bulletin final dans lequel il est indiqué s'il passe à la classe supérieure l'année suivante.

Or, cette organisation scolaire traditionnelle, selon plusieurs auteurs, n'est plus adaptée au monde actuel. « Ce modèle n'a plus sa raison d'être aujourd'hui, dans une économie mondiale du savoir » (Cavenaghi et Senécal, 2017, p. 34). C'est pour cette raison que j'ai voulu observer s'il existait des modèles éducatifs différents.

2.3 Recension de modèles éducatifs différents

Des modèles différents du modèle de l'organisation scolaire québécois existent au Québec et ailleurs dans le monde. J'ai fait des recherches pour trouver différentes écoles et retenir celles qui proposent une organisation scolaire plus flexible que l'organisation usuelle que l'on retrouve dans les écoles québécoises. J'ai voulu examiner la manière dont l'organisation scolaire était aménagée et vérifier si elle pouvait répondre à des élèves ayant des besoins personnalisés.

Cavenaghi et Senécal (2017) proposent un concept éducatif qui répondrait davantage aux besoins des élèves dans lequel

[...] les enseignantes travailleront en étroite collaboration, en mode co-enseignement (*co-teaching*). Les équipes éducatives compteront trois profils d'enseignantes : des spécialistes des différentes disciplines, responsables de la planification des contenus et de la gestion des données d'apprentissage sur chaque élève ; des coaches d'apprentissage, assumant l'enseignement explicite et le soutien individuel ; des « spécialistes défis », responsables de la planification des défis et des projets multidisciplinaires que devront réaliser les élèves, ainsi que des relations avec les experts et autres invités (p. 137).

Dans la même veine, Bentley et Miller (2006) proposent un modèle qui ne se limite pas à faire des choix entre différents parcours, mais bien un enseignement basé sur une progression personnalisée impliquant également l'idée d'« un lien plus fort entre les élèves et un professionnel responsable de leur progression. Un enseignement en équipe pourrait générer un nouvel éventail de rôles spécialisés et de combinaison de ces rôles, donnant naissance à des stratégies plus souples d'apprentissage et d'enseignement d'une classe à l'autre » (p. 140).

Il s'agit effectivement d'un concept éducatif qui m'apparaît fort intéressant et auquel j'ai déjà réfléchi personnellement auparavant. Il reste, malgré tout, à camper cette idée de manière concrète afin de la faire cadrer dans une organisation scolaire qui respecte ces principes. Certaines écoles québécoises ont tenté de sortir du modèle traditionnel et proposent de telles organisations scolaires plus souples. Nous en examinerons quelques-unes.

2.3.1 Exemples d'écoles québécoises innovantes en termes d'organisation scolaire

Il y a possiblement d'autres écoles qui proposent des modèles d'organisation scolaire qui tendent ou qui pourraient répondre aux prérogatives d'un modèle s'appuyant sur le concept d'un apprentissage flexible et personnalisé, mais quoi qu'il en soit, voici quatre exemples d'écoles québécoises qui ont expérimenté la concrétisation d'une organisation scolaire innovante en ce sens. Il s'agit de deux écoles privées, l'école Marie-Anne et le Collège St-Bernard, et de deux écoles publiques, la Polyvalente Benoît-Vachon et l'école Le Vitrail.

L'école Marie-Anne à Rawdon est une école primaire privée qui a développé son propre projet Apprentissage 360. Il s'agit d'un projet pour les élèves de la 3^e à la 6^e année dans lequel les élèves définissent leur horaire à travers un cadre établi et développent leur autonomie dans l'organisation de leur temps et de leurs tâches à réaliser. « Les élèves n'ont plus de pupitres, plus de classes fixes ou de cours magistraux. Chaque étudiant apprend à son rythme et fait ses apprentissages à travers des sujets qu'il choisit » (Blouin, 2017). Les groupes sont formés d'élèves de différents niveaux, en termes d'années scolaires et d'âges. Les enseignants accueillent les élèves dans de grandes classes où se côtoient des aires de travail individuel, des îlots de travail collaboratif, des sections d'ordinateurs, des tapis et des coussins. Il s'agit d'un modèle qui correspond tout à fait aux principes des écoles alternatives, dont je discuterai un peu plus loin. J'ai visité cette école le 11 avril 2017 et j'ai pu

discuter avec la directrice de l'école. Or, il s'avère que lors de ma discussion avec cette dernière, j'ai constaté qu'elle ne connaissait pas l'existence des écoles alternatives. J'en déduis qu'elle a, avec son équipe, voulu créer un modèle qui répondrait aux besoins des élèves, sans nécessairement faire de recherches pour connaître ce qui pouvait exister de similaire.

Le Collège St-Bernard à Drummondville est une école secondaire privée qui a développé un modèle qui s'adresse aux élèves qui ont des difficultés académiques. Il s'agit, tel qu'il est indiqué sur le site Internet de l'école, d'une « classe à cheminement personnalisé et à horaire décloisonné qui comprend un nombre très restreint d'élèves »²; le Programme Voie d'Avenir. L'école a mis à la disposition des élèves et des enseignants trois locaux différents ; l'un pour faire du travail individuel, un autre pour travailler en équipe et un autre pour réaliser la passation d'examens écrits. Les élèves vont à leur rythme et choisissent eux-mêmes la manière de réaliser les tâches demandées ainsi que le moment de faire les évaluations. Il n'y a plus de cours magistraux, mais plutôt des ressources en ligne pour que les élèves puissent avancer à leur rythme. Les enseignants de chaque matière collaborent et se coordonnent pour soutenir les élèves de manière individualisée. Ils ont chacun deux rôles à tenir, soit celui de spécialiste d'une matière pour l'ensemble des élèves et celui de tuteur pour l'accompagnement de certains élèves.

La Polyvalente Benoît-Vachon à Sainte-Marie de Beauce propose un programme qui se nomme le Centre d'aide individualisé (CAI) pour les élèves en formation générale qui éprouvent des difficultés académiques. La formation alterne de la formation régulière, de l'apprentissage en ligne, de l'apprentissage par modules et de l'apprentissage individualisé. L'organisation scolaire se distingue par l'absence de grille-horaire pour les élèves et les enseignants. Les élèves sont dans un groupe multiniveau et ils vont à leur rythme dans les différentes matières. Les enseignants font des suivis individuels de la progression des apprentissages des élèves.

L'école Le Vitrail à Montréal est une école alternative membre du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ). J'ai visité cette école le 20 janvier 2017 et j'ai pu profiter de cette occasion pour discuter avec des élèves et des enseignants. Ils prônent l'autoformation assistée, un

² <http://csb.qc.ca/ecole-secondaire/programmes-offerts/programme-voie-davenir-2/>

modèle pédagogique basé sur la pédagogie par projets. « L'autoformation assistée est un concept qui s'inspire des valeurs humanistes liées à l'idée que l'être humain a le désir et le pouvoir de se développer intégralement » (Dubois Psaila, 2013, p. 1). Un des objectifs de l'autoformation est la responsabilisation de l'élève par rapport à ses apprentissages. L'élève doit prendre connaissance des attentes du programme de formation, il doit prendre conscience de ses aptitudes d'apprenant et il doit s'établir un plan de formation afin d'atteindre les objectifs qu'il se sera fixés, un plan qu'il devra suivre et adapter au besoin. L'élève détient le pouvoir décisionnel quant à son apprentissage, tant par rapport aux méthodes, aux ressources, au rythme et aux délais, que par rapport aux lieux et aux modalités d'évaluation de son apprentissage. Ainsi, il optimise son cheminement en tenant compte de son potentiel, de ses intérêts et de son état psychologique. L'organisation scolaire propose des groupes de base multiâges et multiniveaux chapeautés par un enseignant-tuteur. L'enseignant-tuteur rencontre ses élèves en groupe deux fois par semaine et individuellement hebdomadairement. Les deux tiers du temps d'enseignement sont dédiés à des périodes ouvertes d'apprentissage dans lesquelles l'élève organise son temps d'apprentissage. Plusieurs locaux adaptés et différents sont accessibles aux élèves. Les enseignants ont également un rôle de spécialiste dans une matière et ils soutiennent ainsi tous les élèves de l'école pour les contenus relatifs à cette matière. Un horaire d'ateliers thématiques est établi chaque semaine pour aider les élèves à acquérir des connaissances ou des stratégies nécessaires à la réalisation de leurs projets. Il s'agit, pour l'élève, d'un rendez-vous hebdomadaire obligatoire avec ces enseignants responsables des différentes matières. L'élève peut également, au besoin, utiliser ses périodes ouvertes d'apprentissage pour recevoir du soutien individuel par un enseignant ou un orthopédagogue. Les enseignants ont du temps de concertation intégré à leur horaire à raison d'une demi-journée par semaine.

Ces quatre exemples font la preuve qu'il est possible, au Québec, tant au privé qu'au public, et malgré les contraintes prescrites par la loi ou engendrées par les encadrements ou autres éléments pouvant avoir un impact sur l'organisation scolaire, d'utiliser les marges de manœuvre consenties pour développer une organisation scolaire innovante. Question de poursuivre ma démarche de recension de modèles inspirants et d'élargir mes horizons, j'ai voulu explorer, à l'extérieur du Québec, s'il y avait des idées intéressantes importables.

2.3.2 Ailleurs dans le monde

Dans le cadre d'une recherche moins exhaustive au niveau des descriptions détaillées de l'organisation scolaire, étant donné que les contextes éducatifs sont très variables d'un pays à l'autre, mais davantage dans un objectif de recherche d'idées nouvelles, j'ai exploré pour en apprendre sur ce qui se fait ailleurs dans le monde. La Fédération des établissements d'enseignement privé (FÉEP) et l'Institut du Québec proposent une recension des exemples d'écoles innovantes et inspirantes pour le Québec.

En effet, la Fédération des établissements d'enseignement privé (FÉEP) a réalisé une recherche faisant la recension de vingt écoles « innovantes et performantes » à travers le monde. Les résultats de cette recherche ont été présentés lors d'un Laboratoire d'idéation stratégique, auquel j'ai assisté, qui s'est tenu le 1^{er} décembre 2016 sur le thème « L'école privée : Horizon 2025 ». Ces écoles ont été sélectionnées selon la caractéristique première suivante : être une école innovante qui présente un modèle éducatif différent du modèle québécois. Il fallait également qu'il s'agisse d'une école classée parmi les meilleures écoles de son pays ou de son état. Un tableau qui résume les caractéristiques de chacune des vingt écoles sélectionnées se trouve à l'ANNEXE II.

La FÉEP a remarqué que plusieurs similitudes avaient été constatées entre ces écoles :

- Plusieurs ont vécu de graves difficultés (clientèle et finances).
- Plusieurs ont une clientèle particulière.
- La plupart ont une certaine indépendance (école publique à charte ou école privée).
- Plusieurs sont récentes (2000 et plus).

De plus, des similitudes au niveau pédagogique ont également été relevées. Toutes ces écoles présentent les caractéristiques suivantes :

- Personnalisation de l'apprentissage
- Autonomie et implication des élèves
- Nouveau rôle des enseignants (coach, conseiller, accompagnateur...)
- Méthodes d'enseignement innovantes
- Apprentissages tournés vers un monde à venir
- Apprentissages authentiques
- Souplesse dans le curriculum et dans l'évaluation
- Souplesse dans l'organisation scolaire (horaire, calendrier, groupe)
- Utilisation de la technologie
- Espaces qui supportent l'apprentissage

Du côté de l'étude menée par l'Institut du Québec et Credo, nous avons un son de cloche similaire. Des facteurs et des leviers favorisant l'innovation sont identifiés et regroupés en trois types d'innovation, l'un étant justement un *enseignement personnalisé de l'élève*. À l'échelle internationale, l'émergence de ces modèles éducatifs prônant la personnalisation de l'apprentissage se remarque et on constate qu'ils se développent pour répondre aux besoins diversifiés des élèves en adaptant l'apprentissage aux intérêts et au rythme de chacun d'entre eux. Pour ce faire, le suivi individuel de chaque élève est nécessaire et la collaboration entre les intervenants favorise la réussite de chacun. On mentionne également que « l'arrivée du numérique dans les écoles facilite le développement de solutions novatrices pour un apprentissage personnalisé » (p. 25).

Ainsi, comme les études de cas de cette recension d'écoles ont été divisées en trois types d'innovations ; soit 1- une école inclusive et ouverte sur la communauté ; 2- une classe engagée et inspirée ; 3- un enseignement personnalisé de l'élève, j'ai choisi de conserver seulement les écoles qui se trouvaient dans la troisième catégorie ou qui proposaient des innovations pédagogiques en lien avec la personnalisation de l'apprentissage.

L'école Manor New Technology High School, Texas (États-Unis) propose un modèle éducatif où l'apprentissage repose uniquement sur des projets pédagogiques. Les élèves doivent passer à travers environ 200 projets, d'une moyenne de deux à quatre semaines par projet, au cours de leur parcours secondaire. L'ensemble des projets s'arrime avec les normes du programme national et couvre les objectifs prescrits. Ainsi, les élèves choisissent les projets qu'ils veulent faire et ils sont autonomes dans leurs apprentissages pour aboutir à la finalité des projets. L'enseignant guide l'élève et lui donne une rétroaction en continu.

Dans la catégorie « Type d'innovation : organisation et programmes – flexibilité et autonomie », le réseau des écoles Kunskapsskolan (Suède et Royaume-Uni) offre un modèle éducatif flexible qui tient compte des besoins et des préférences des élèves. La figure 1 illustre le modèle éducatif qui place l'élève au centre de ses apprentissages. En effet, c'est l'élève qui détermine où, quand et comment il fera ses apprentissages, au moyen d'objectifs (*goals*) qu'il se sera fixés et de stratégies personnelles qu'il aura sélectionnées pour la réalisation de ses travaux et de ses évaluations. Les enseignants ont chacun trois rôles à jouer auprès de l'élève, celui de *coach*, de *subject teacher* et de *general teacher*,

en plus de travailler en collaboration avec les autres enseignants en tant que *team teacher*. La technologie est intégrée à l'éducation et un portail numérique offre la possibilité à l'élève de choisir son lieu d'apprentissage, et ce, même à l'extérieur de l'école.

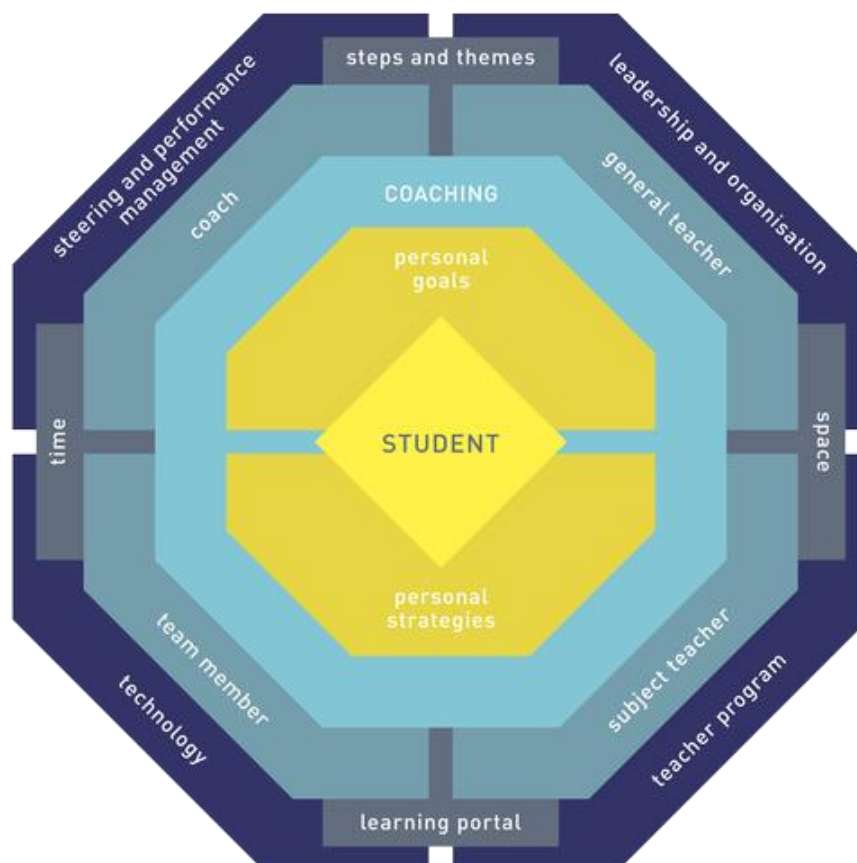


Figure 1. Modèle éducatif de Kunskapsskolan

(Source : <http://www.kunskapsskolan.com/thekedprogram.4.1d96c045153756b0c14d5798.html>)

Plusieurs écoles ont développé des solutions technologiques qui transforment la manière de personnaliser l'apprentissage et d'optimiser l'accompagnement individualisé fourni par les enseignants. Il y a notamment le réseau d'écoles américaines Alt School qui a développé une plateforme interactive qui permet aux élèves d'adapter leur apprentissage de manière dynamique. Les enseignants créent, ordonnent et adaptent le programme de chaque élève individuellement. Dans la même lignée, on retrouve l'école School for One. Juste son nom divulgue rapidement que la personnalisation fait partie intégrante de son approche, mais elle va encore plus loin en utilisant un outil technologique qui génère automatiquement, par algorithmes, des programmes personnalisés

pour chacun des élèves. Ici, ce n'est ni l'élève ni l'enseignant qui fait des choix, mais l'ordinateur qui sélectionne les tâches pour l'élève, leçons, séminaires, groupes de discussion, jeux éducatifs ou rencontres individuelles avec un enseignant, en fonction de ses besoins, de ses préférences et de ses capacités.

Au terme de la lecture de ces deux recherches, nous pouvons constater que certaines écoles se recoupent. En effet, nous retrouvons Kunskapsskolan, Alt School et School for One, comme écoles exemplaires dans les deux recherches. Peut-être est-ce le fruit du hasard ou une conjoncture ? Peut-être est-ce que la FÉEP avait pris connaissance de cette étude de l'Institut du Québec et Credo pour leur propre recherche, je ne saurais le dire. Quoi qu'il en soit, il s'avère que les auteurs de ces deux études ont tous jugé opportun de hisser ces écoles au rang d'exemples recensés pour leurs meilleures pratiques afin d'inspirer le Québec.

En définitive, il en ressort qu'il est fondamentalement pertinent d'oser vouloir innover en matière d'éducation pour permettre une personnalisation de l'apprentissage, notamment en assouplissant le cadre traditionnel de l'organisation scolaire. Si « les intervenants interrogés pour cette recherche [de l'Institut du Québec] ont exprimé une certaine lassitude devant la rigidité du système public, car elle a tendance à oblitérer les bonnes idées et les nouveautés qui permettraient au système éducatif québécois d'entrer dans le XXI^e siècle » (Institut du Québec, 2017, p. 33), la lecture approfondie du régime pédagogique nous confirme que des marges de manœuvre existent. Ils restent maintenant aux écoles à faire preuve de créativité pour innover dans leur milieu, car comme « il est utopique de penser que le modèle [actuel] sera remplacé par décision ministérielle et qu'on implantera par décret une organisation [scolaire] renouvelée dans les écoles secondaires » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 10), le changement passera inévitablement par des initiatives locales.

Lorsqu'on fait allusion à des initiatives innovantes, cela implique forcément la gestion d'un changement. Ainsi, il s'avère primordial d'examiner le concept de gestion du changement.

2.4 Gestion du changement

Maintenant que nous avons clarifié le concept d'organisation scolaire et observé différents modèles, nous nous intéresserons à la manière de gérer un changement pour pouvoir élaborer et implanter une nouvelle organisation scolaire au sein d'une école. Ainsi, une recension des écrits au sujet de la gestion du changement nous permettra de recenser des modèles de gestion du changement reconnus, de prendre connaissance des taux de succès et d'échecs d'un changement, de discuter de la résistance au changement, d'identifier des obstacles à anticiper et des facteurs de succès pour proposer des moyens d'action à privilégier tout en abordant les moteurs efficaces de changement en éducation, en lien avec les objectifs spécifiques suivants :

- **Décrire les pratiques de gestion mises en place pour élaborer et implanter la formule FLEX.**
- **Identifier les obstacles et les résistances prises en compte dans la gestion du changement.**
- **Identifier les facteurs de réussite ou les leviers pour limiter les résistances dans la gestion du changement.**

Je m'appuierai sur ces écrits au sujet de la gestion du changement pour concevoir et élaborer des outils d'analyse qui me permettront d'atteindre l'objectif général de cet essai qui consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au PSNM. Mais avant toute chose, il est important de commencer par définir le concept de changement. Tout au long de cette recension des écrits, la situation de notre propre changement sera intégrée. Cette particularité nous semble valide dans le cadre d'un doctorat professionnel.

2.4.1 Changement

Tout d'abord, le changement est défini par une pléthore d'auteurs. Il est souvent qualifié comme étant un passage d'un état stable à un autre état stable. Collerette, Delisle et Perron (1997) préciseront qu'il s'agit, certes, d'un passage d'un état à un autre, mais qui a un caractère relativement durable par la suite. Selon Brassard (2003), le changement au sein d'une organisation fait référence à une modification d'un ou de plusieurs aspects de l'organisation. En fait, c'est un processus par lequel un ou des aspects d'une organisation sont modifiés. Pour Autissier et Moutot (2003), c'est le passage entre une situation A (avant) à une situation B (après), considérant que le

« mot changement est caractérisé par son ambivalence. Il symbolise tout aussi bien le progrès que le risque de perdre un existant connu » (p. 5).

Les changements ne sont pas tous identiques et n'ont pas tous la même importance. Par conséquent, il est important de définir les différents types de changement. Comme présenté dans le tableau 3, il importe de considérer la fonction du changement et son envergure.

Tableau 3 *Types de changement suivant leur envergure et leur fonction*

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

(Brassard, 2003, p. 258)

En ce qui concerne la fonction d'un changement, nous retrouvons la fonction de l'adaptation et celle du développement. L'adaptation désigne un changement qui est induit par la nécessité pour l'organisation de s'adapter à une nouvelle réalité, à son environnement. Tandis que la fonction de développement se veut un changement poussé par une volonté de s'améliorer, d'évoluer. Dans le contexte de la problématique que nous avons observée, soit la multiplication des demandes d'accommodement ou d'adaptation, l'élément déclencheur réside au départ dans notre désir de nous adapter au monde actuel, de trouver une solution à une problématique.

En ce qui a trait à l'envergure du changement, nous pouvons qualifier la transformation comme étant un changement majeur (grande envergure) et la modification comme un changement mineur (envergure réduite). Dans le contexte de la situation actuelle, les deux modèles d'organisation scolaire, soit le modèle déjà en place et le nouveau modèle envisagé, plus souple, coexisteront en même temps. Ainsi, en considérant que le nombre d'élèves et d'enseignants touchés par le changement sera peu élevé, une vingtaine des 1180 élèves et 4 sur 65 enseignants, nous pourrions considérer qu'il s'agit d'une modification mineure sur le plan de la quantité de personnes concernées.

En revanche, pour les enseignants assignés au nouveau modèle, il s'agit d'une transformation, car ce qui est envisagé est de transformer le modèle prévalant en un nouveau modèle d'organisation scolaire, provoquant ainsi une rupture entre l'avant et l'après. En effet, nous ne pourrions pas opérer le changement de manière graduelle, il devra s'implanter brusquement, au début d'une nouvelle année scolaire, avec les élèves inscrits dans cette nouvelle organisation scolaire. Par conséquent, la rupture sera évidente pour les enseignants et les élèves concernés. Pour l'école, l'implantation du nouveau modèle d'organisation scolaire se fera de manière graduelle, à savoir que nous débuterons par un seul groupe de 1^{re} secondaire. L'année suivante, ce groupe poursuivra en 2^e secondaire, tandis que nous ajouterons un nouveau groupe de 1^{re} secondaire, et ainsi de suite jusqu'en 5^e secondaire. Par rapport à l'ensemble de l'école, l'envergure peut sembler réduite. Toutefois, nous ne pouvons pas conclure qu'il s'agit d'une modification mineure, car l'envergure du changement réel, un changement de paradigme, constitue une transformation pour les personnes directement associées au nouveau modèle d'organisation scolaire. Bref, le type de changement envisagé dans ce contexte spécifique, compte tenu de son envergure et de sa finalité, constitue une transformation visant l'adaptation de l'organisation.

Ainsi, pour gérer un changement, un gestionnaire devra tenir compte du type de changement afin d'opter pour une stratégie de gestion du changement appropriée.

2.4.2 Gestion du changement

Soparnot (2004) fait la distinction entre deux modèles de gestion du changement, soit le changement dirigé et le changement conduit ou guidé. Le premier modèle est « un modèle managérial - la nécessité d'un déploiement stratégique/logique de pilotage - (Perret, 1994 ; Pettigrew, 1985 ; Soparnot, 2005, 2008 ; Vas, 2005) ayant comme postulat que le changement se gère » (Soparnot, 2009, p.106-107). En effet, le modèle managérial de changement dirigé consiste, pour le gestionnaire, à orchestrer un changement planifié en respectant le modus opérandi qu'il aura préalablement défini.

Le second modèle de changement, conduit ou guidé, correspond davantage à ma façon d'envisager la gestion du changement. Il cherche davantage à insuffler aux acteurs interpellés, soit le personnel de l'école, une vision d'avenir de l'organisation, qui suscite leur adhésion, pour les amener à lui « donner

vie de façon informelle sans que les détails de l'implantation aient été préalablement définis. Ce changement est la résultante d'un processus d'émergence, dans lequel l'autonomie et la compétence des acteurs sont reconnues » (Soparnot, 2004, p. 34). Ainsi, le gestionnaire influence et guide les personnes par l'énoncé de ses intentions, mettant en place les conditions propices à un changement éventuel. Il accepte que l'aboutissement soit imprévisible et il assume que la complexité organisationnelle teintera le processus et la finalité. Il se situe dans une logique d'apprentissage (Soparnot, 2009). Selon Eger et Egerova, dans le monde de l'éducation il est préférable de miser sur des valeurs en lien avec une vision; « *The successful management of educational projects requires a school leader who uses influence rather than authority when managing people, focuses on values and leads a school according to its vision* » (Bush, 2008 dans Eger et Egerova, 2016, p. 596).

Dans le modèle de changement conduit, les notions de travail collectif et de vision partagée sont importantes. D'ailleurs, le concept de la vision partagée revient également chez Evans, Thornton et Usinger (2012) qui considèrent que lorsque tous les membres d'une organisation partagent la même vision, il s'agit d'une force positive pour un changement de grande envergure telle une transformation; « *Building a shared vision for the future is critical in making deep organizational changes. As people dream about the possibilities for their organization, they set the stage for implementation* » (p.167-168). Pour l'établissement d'une vision partagée, la discussion et le dialogue sont des outils indispensables. Pour L'Hostie (1997), la délibération est une activité qui favorise l'émergence d'une vision partagée. La délibération n'est pas une transmission d'informations unidirectionnelle ou une activité de persuasion. Au contraire, il s'agit d'un partage de différentes visions afin d'en arriver à un consensus. Par conséquent, le gestionnaire a tout intérêt à faire preuve d'ouverture aux idées des autres et il doit être à l'aise avec le caractère non défini de la finalité du processus de changement. Autrement dit, le gestionnaire doit être capable d'ajuster son plan initial en fonction des exigences et de la logique imposée par le terrain. L'atteinte d'un consensus implique des compromis de part et d'autre. Toujours selon L'Hostie, « l'activité de délibération est productrice de changements; la dynamique des échanges enrichit, et donc transforme, les visions initiales de ceux et celles qui y participent » (p. 243).

D'ailleurs, après avoir fait l'analyse comparative de plusieurs modèles de gestion du changement, Soparnot (2004) arrive à la conclusion que « l'accent doit porter sur la gestion des capacités de

changement plus que sur les capacités de gestion du changement » (p. 40). En d'autres mots, le gestionnaire a tout avantage à favoriser une approche qui amène les personnes impliquées à développer leurs propres capacités de changement à travers le processus de changement, plutôt que de gérer sa propre capacité à piloter un changement. Ainsi, l'ensemble des membres du personnel développe ses capacités de changement, présumant qu'ils deviendront plus autonomes et plus réceptifs aux futurs changements. Le directeur d'école d'aujourd'hui « *is now charged with creating and leading a learning organisation* » (Wise et Jacobo, 2010, p. 159).

Dans le même esprit, Brassard (2003) précise que l'une des trois orientations majeures que l'on retrouve dans les écrits scientifiques par rapport à la gestion d'un changement du type de la transformation « porte plutôt sur la nécessité, pour les organisations, de se donner la capacité de changer (Lessard et Brassard, 1997; Demers, 1999) » (p. 270). Ceci réitère l'idée du développement des personnes à travers le processus de changement, qui est également renforcée par Autissier et Moutot (2003) dans le concept de la conduite du changement; la conduite du changement se veut une approche qui ne se limite pas au changement à lui seul (passage entre l'avant et l'après), mais une approche qui se préoccupe des personnes impliquées dans le changement d'un point de vue psychosociologique.

S'il y a différentes manières d'envisager la conduite d'un changement, il y a également le choix d'y aller de façon organisée en s'appuyant sur une méthode ou non. Selon Evans *et al.* (2012), l'utilisation d'une méthode ou d'un cadre théorique (*framework*) est bénéfique, car ce cadre permet de fournir un langage commun pour la discussion, pour la conduite d'un changement et pour sa mise en œuvre : « *An appropriate framework provides a basis to study complex interactions, key factors, and assumptions. Furthermore, a theoretical framework represents the collection of interrelated constructs to guide research, implementation, and evaluation* » (p. 155). L'Hostie (1997) préconise également l'utilisation d'un cadre formel plutôt qu'un « jeu souterrain », strictement informel. Si pour Hamilton *et al.* (2013), l'« *implementation of a new curriculum requires that school leadership create a supportive framework aligned with the vision of the curriculum that helps teachers understand the curriculum and its positive impact on student learning* (Fullan, 2001, 2008; Hall & Hord, 2011) » (p. 47), j'estime qu'il en va de même pour l'implantation d'une nouvelle organisation scolaire.

Il faut également tenir compte du profil de l'organisation dans lequel le changement s'effectue. Je rappelle que l'analyse de l'organisation, basée sur la liste des indicateurs proposés par Colletette, Lauzier et Schneider (2013), place le PSNM dans le profil de l'excellence. Conséquemment, la stratégie optimale que ces derniers proposent dans ce contexte est la vigie, « c'est-à-dire exercer une surveillance constante et attentive afin de détecter les fluctuations externes et internes qui pourraient justifier des ajustements pour maintenir un niveau de performance élevé » (p. 52). En effet, une organisation performante ne se contentera pas de se maintenir simplement, car elle aura l'impression de stagner, elle doit constamment s'améliorer. En outre, l'un des défis réside dans la gestion de la canalisation de l'énergie pour éviter l'éparpillement généré par toutes les initiatives d'un personnel engagé.

De mon point de vue, je trouve d'autant plus pertinent et sécurisant de suivre une méthode d'intervention afin de m'aider à soutenir ma démarche en faisant preuve de rigueur. Cela me permet aussi de prendre un certain recul par rapport au contenu et au propos faisant l'objet du sujet (le quoi) en m'imposant une rétrospection sur la méthode utilisée (le comment). En y réfléchissant, je trouve que cette introspection sur la méthode devrait elle aussi se faire de manière collective, dans la perspective du développement de la capacité de changement de toutes les personnes impliquées dans cette réflexion collective. Il me fallait donc trouver une méthode capable de répondre à l'ensemble de mes attentes; une méthode qui implique un apprentissage individuel et collectif, un dialogue, le développement d'une vision partagée et une rétroaction continue et collective. De plus, comme « il est important que les équipes-écoles connaissent les raisons qui ont amené, il y a cinquante ans, [à] la mise en place des éléments de l'organisation dominante du secondaire » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 9), je cherchais aussi une méthode qui permettrait d'aborder le changement en y incluant une perspective historique. C'est la recherche d'une telle méthode qui m'a amenée à choisir le Laboratoire du changement.

Nous reviendrons de manière plus détaillée sur cette méthode ultérieurement, mais avant, jetons un regard sur les taux de succès et d'échecs d'un changement.

2.4.3 Taux de succès et d'échec d'un changement

La gestion d'un changement reste un défi de taille et le succès n'est jamais garanti. En effet, lorsqu'on parle d'un changement organisationnel de l'envergure d'une transformation, le taux de succès serait de l'ordre de 20 % à 50 %, selon les statistiques de différentes études.

En 1995 une étude publiée dans le Harvard Business Review indiquait que :

- 30 % des changements organisationnels réussissaient;
- 70 % des changements organisationnels n'atteignaient pas leurs objectifs.

(Kotter, 1995)

En 2006, un sondage de McKinsey & Company interrogeait des dirigeants d'entreprise sur les changements organisationnels :

- 30 % se montraient satisfaits des résultats;
- le taux d'échec partiel ou total persistait donc à 70 %.

(Vinson, Pung, et Gonzalez-Blanch, 2006)

Tandis que Smith (2002) dans Collerette (2009) prétend que les études indiqueraient que « de 20 % à 30 % seulement des initiatives de changement produisent les résultats escomptés » (p. 39), Bareil (2008) estime que c'est « près d'un changement sur deux qui n'atteindra pas les objectifs visés au départ » (p. 89). Quoi qu'il en soit, nous pouvons considérer que le risque d'échec est plus élevé que les chances de succès. La question qui nous intéresse maintenant est de comprendre pourquoi.

Selon Bareil (2008), on pourrait attribuer les échecs aux causes suivantes :

- la culture d'entreprise (si le changement véhicule des valeurs divergentes);
- la structure;
- l'historique négatif des changements passés;
- l'absence de participation et de confiance envers la gestion;
- un leadership ambivalent ou déficient;
- une capacité faible de l'organisation à changer;
- la perte de droits acquis, de normes sociales, de valeurs, de jeux de pouvoir, de groupes d'intérêts et de coalitions dominantes.

Les échecs peuvent aussi être causés par un problème qui se situe dans le processus de changement. Toujours selon Bareil (2008), des déficiences dans la mise en œuvre peuvent être observées relativement :

- aux communications;
- à la formation des personnes impliquées;
- à la légitimation du changement envisagé;
- à la réalisation du changement en soi;
- à la structure de pilotage;
- au scénario, à l'approche ou au modèle de changement;
- au rythme et au temps d'adaptation;
- aux ressources disponibles.

Malgré tout, Scott et Aiken (s.d.) considèrent que la grande majorité des échecs ne découlent pas de causes « techniques », par exemple un budget insuffisant, un mauvais déploiement des moyens ou une piètre architecture du changement. Ils découlent plutôt de causes « humaines », comme le comportement des gestionnaires et l'attitude des salariés. Pour leur part, Colletette, Lauzier et Schneider (2013) s'appuient sur plusieurs auteurs (Chreim, 2002; Colletette, 1998; Colletette, Legris et Manghi, 2006; Da Cunha et Orlikowski, 2008; Ford et Ford, 1995; Giroux, 1998; Lewis, 2000b; Whelan-Berry et Somerville, 2010) pour avancer que la cause la plus fréquemment citée pour expliquer un échec serait liée à des problèmes au niveau de la communication. Par ailleurs, la communication ne consiste pas seulement à livrer une information ou à transmettre une vision, elle instaure également une relation et elle implique l'écoute (Colletette, 2009).

Maintenant, afin de poursuivre dans l'investigation des causes potentielles ou probantes d'échecs, il serait pertinent de s'intéresser à la résistance au changement.

2.4.4 Résistance au changement

En effet, si les causes d'échecs sont variées, il est souvent possible de faire les liens entre celles-ci et les résistances au changement. Largement documenté, le concept de résistance au changement se définit comme étant l'attitude ou la réaction d'une personne qui s'oppose, de manière consciente ou inconsciente, à un changement, soit une modification de l'état actuel des choses ou d'une situation.

D'ailleurs, ce concept est tellement répandu qu'il appert qu'aborder la gestion d'un changement sans faire référence à la résistance au changement est pratiquement inconcevable.

L'approche classique des réactions au changement organisationnel repose presque uniquement sur la résistance au changement, devenue centrale et incontournable (Visinand, 2003, p. 7). C'est la boîte noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changement, traduisant implicitement des réactions d'insécurité, de crainte, de peur, d'appréhension, d'hostilité, d'intrigue, de polarisation, de conflits ou d'impatience, comme le dépeignent Collerette, Delisle et Perron (1997). (Bareil, 2008, p. 90)

En observant le modèle de changement de Lewin (1952), nous remarquons que les caractéristiques des différentes phases font référence à des résistances. Le tableau 4 propose un résumé de ce modèle en indiquant, pour chacune des phases (*unfreeze/décristallisation*, *change/mouvement* et *refreeze/recristallisation*), les caractéristiques principales et les sentiments dominants des personnes qui subissent le changement. Par exemple, pendant la phase de décristallisation, il est normal que les personnes qui subissent le changement perçoivent que des personnes vont être gagnantes et que d'autres vont perdre, qu'ils démontrent une attitude sur la défensive et qu'ils aient l'impression qu'il y a eu une brisure du consensus tacite qui prévalait jusqu'ici. Ils peuvent ressentir des sentiments tels que l'état de choc, le stress, la confusion, la peur, la crainte du pire, l'insécurité, le refus, l'amertume, la colère, la frustration et l'agressivité.

Tableau 4 *Résumé du modèle de Lewin (1952)*

Phases	Caractéristiques	Sentiments dominants
Décristallisation	Résistances qui s'expriment : <ul style="list-style-type: none"> - Perception gagnant-perdant - Attitude défensive - Brisure du consensus 	<ul style="list-style-type: none"> - État de choc - Stress, confusion - Peur, crainte du pire, insécurité, refus - Amertume, colère, frustration, agressivité
Mouvement	Résistances qui s'amenuisent : <ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation du changement - Attente de la nouvelle situation - Acceptation des pertes (des habitudes, du contrôle, des liens, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Marchandage - Érection d'obstacles - Ambivalence entre l'espoir et la déprime
Recristallisation	Appropriation du changement : <ul style="list-style-type: none"> - Attitude positive, initiative - Reconnaissance de la logique du changement - Perception de nouvelles perspectives - Regard sur le passé avec une certaine distance 	<ul style="list-style-type: none"> - Fierté - Nouvelle volonté de s'affirmer - Sécurité

Le modèle de Bareil et Savoie (2003) propose une séquence similaire, qui débute par un choc, qui s'ensuit d'une résistance pour ensuite en arriver à l'exploration qui représente l'amorce de changement et enfin, l'implication, phase où le changement est devenu la nouvelle réalité. Dans ce modèle, la résistance constitue une phase en elle-même. De la même façon, dans le tableau 5, nous retrouvons les caractéristiques et les sentiments dominants pour chacune des phases. Si nous observons justement la phase de la résistance, elle se caractérise comme étant une période d'opposition et de refus de la réalité dans le but de conserver des acquis. Les sentiments dominants sont l'inquiétude, l'appréhension et la colère.

Tableau 5 *Résumé du modèle de Bareil et Savoie (2003)*

Phases	Caractéristiques	Sentiments dominants
Choc	<ul style="list-style-type: none"> - Fin du statu quo - Perte d'équilibre - Refus du changement 	<ul style="list-style-type: none"> - Dénî - Torpeur - Peur
Résistance	<ul style="list-style-type: none"> - Période d'opposition - Refus de la réalité - Conservation des acquis 	<ul style="list-style-type: none"> - Inquiétude - Appréhension - Colère
Exploration	<ul style="list-style-type: none"> - Amorce de changement - Ouverture - Redéfinition 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion - Abandon - Résignation
Implication	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation de la nouvelle réalité - Reconstruction de ses représentations 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonheur - Fierté - Espoir

Enfin, malgré les différences de représentation de la résistance entre ces deux modèles, le fait est que le changement suscite des résistances. Plutôt que de déplorer la résistance au changement, Colletterte, Delisle et Perron (1997) proposent de la percevoir comme étant une réaction normale et tout à fait légitime de la part des êtres humains, qu'elle est même fonctionnelle, voire saine. Les énergies d'un gestionnaire ne devraient pas être investies à tenter d'éliminer ou à combattre les résistances en étant en réaction à celles-ci. Le cas échéant, les dommages ont probablement déjà été faits (Colletterte *et al.*, 2003b dans Gagnon, 2012). En revanche, il est préférable d'essayer de limiter les résistances en amont. Pour ce faire, encore faut-il les anticiper en identifiant les obstacles potentiels.

2.4.5 Obstacles au changement

« L'incertitude est la principale cause de résistance » (Bergeron, 2006, p. 306). Les autres causes sont généralement de l'ordre de l'intérêt personnel, des différences de perceptions et de la crainte de

perdre. D'autres obstacles de l'ordre d'un manque de ressources peuvent également survenir.

Collerette, Lauzier et Schneider (2013) nomment quelques exemples d'obstacles :

- des contraintes financières;
- le manque de soutien;
- une formation inadéquate du personnel;
- le manque d'expertise pour l'élaboration de solutions efficaces;
- une technologie qui n'est pas adaptée au changement recherché;
- des aménagements physiques qui ne sont pas adaptés au changement recherché;
- une charge de travail lourde ne laissant pas de temps à consacrer à l'effort de changement;
- la présence d'autres chantiers plus prioritaires.

De mon côté, je me suis prêtée à l'exercice d'identifier les obstacles que j'ai pu observer de la part d'enseignants au cours de ma carrière de gestionnaire en éducation. J'ai confronté mes observations avec celles du directeur général de l'école où je travaille, qui est gestionnaire depuis vingt-cinq ans. Voici la liste des différents obstacles vécus par les enseignants que nous avons dressée.

- Les enseignants ont déjà suffisamment de préoccupations (planification, évaluation, exigences ministérielles, cas d'élèves, cas de parents, etc.). Bref, leur cour est déjà pleine!
- Ils manquent déjà de temps et l'investissement de temps et d'énergie nécessaire semble trop exigeant.
- Ils sont dans le feu de l'action et ils ont une vision qui est axée sur le quotidien.
- Ils ne voient pas la nécessité de changer :
 - ✓ Ça fonctionne bien ainsi depuis des années.
 - ✓ Ils vivent des succès significatifs personnels sans changer.
 - ✓ Ils ne voient pas la valeur ajoutée pour eux.
 - ✓ Ils ne voient pas la valeur ajoutée pour leurs élèves.
 - ✓ Ça transcende leurs besoins (c'est plus grand qu'eux).
 - ✓ Le gain à court terme n'est pas nécessairement évident.
- Ils appréhendent le changement :
 - ✓ Ils vivent de l'insécurité à l'idée de changer.
 - ✓ Ils ont peur de perdre le contrôle.
 - ✓ Ils ne souhaitent pas sortir de leur zone de confort.

- ✓ Ils redoutent le passage entre être compétents et devenir peut-être incompetents.
- ✓ Ils ont peur de ne pas réussir.
- Ils ne se donnent pas le droit à l'erreur parce que la conséquence serait de gâcher des élèves (c'est en quelque sorte par altruisme pour les élèves).
- Ils craignent que le changement soit mal accepté par les élèves et les parents.
- Ils s'inquiètent de devoir se responsabiliser par rapport à leur pratique et d'assumer leurs choix.
- Ils ne comprennent pas le problème soulevé.
- Ils ne partagent pas la même vision.
- Ils n'ont pas la même perception du problème, de la solution envisagée ou du contexte.
- Ils perçoivent ou anticipent un manque de ressources pour pouvoir y arriver :
 - ✓ ressources financières;
 - ✓ ressources matérielles;
 - ✓ aménagements physiques;
 - ✓ ressources technologiques;
 - ✓ ressources humaines (service, soutien, expertise);
 - ✓ formations;
 - ✓ temps (libération).

Évidemment, tous ces obstacles ne sont pas vécus par tous les enseignants ni à la même intensité. Selon le changement, la conjoncture et la personnalité des personnes concernées, les obstacles rencontrés peuvent être très variables d'une situation à une autre. Il s'agit simplement d'une liste d'obstacles que nous avons pu observer concrètement. Comme ces obstacles existent inévitablement, il serait par conséquent avisé d'investiguer du côté des facteurs de succès afin de trouver des moyens pour les surmonter.

2.4.6 Facteurs de succès, moyens d'action et moteurs efficaces en éducation

Comme mentionné précédemment, quand il est question de la gestion d'un changement organisationnel, la réussite est moins fréquente que l'échec. Le défi de la mobilisation des acteurs impliqués est considérable et il appartient aux gestionnaires de recourir aux moyens propices pour permettre au personnel de s'appropriier le changement (Collerette *et al.*, 2003b dans Gagnon, 2012), et ainsi, réussir.

Pour ce faire, Gagnon (2012) a identifié, comme facteurs critiques de succès : la priorisation de la dimension humaine, la définition d'une vision claire du changement, la communication, la transparence, l'évocation du passé empreint de respect, l'exercice d'un leadership habilitant, l'accompagnement du personnel touché et le fait de faire du changement un projet spécifique en prenant garde de ne pas crier victoire trop vite.

Collerette (2009) est en accord avec plusieurs de ces facteurs et souligne justement que le gestionnaire doit engager une discussion « où les parties peuvent échanger sur leur compréhension des problèmes et sur leurs préoccupations par rapport aux changements envisagés » (p. 42). La transparence, soit l'absence d'informations ou d'objectifs cachés, la franchise, l'ouverture aux points de vue divergents et la participation concrète du gestionnaire sont des valeurs à privilégier pour favoriser la réussite d'un changement (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013). Dans le même sens, Kelada (2016) mentionne qu'il est important, pour le gestionnaire, de donner l'heure juste en évitant la langue de bois et en s'adressant à l'intelligence des gens. Il est aussi essentiel de rappeler que la communication ne consiste pas seulement à la façon dont le gestionnaire informe de façon unidirectionnelle, elle implique également l'écoute. D'ailleurs, Scott et Aiken (s.d.), vont jusqu'à affirmer que « la plus grande partie de l'énergie dépensée à vouloir communiquer serait bien plus efficace si on la passait à écouter, au lieu de parler » (p. 4).

Collerette, Lauzier et Schneider (2013) ont identifié de nombreux moyens d'action qui sont susceptibles de favoriser la réussite d'un changement, car ils réduisent les réactions négatives.

- Privilégier les contacts directs et entretenir des relations ouvertes en sollicitant la collaboration.
- Fournir les ressources nécessaires.
- Prévoir des activités de perfectionnement.
- Adopter une attitude et un langage qui n'ont pas pour effet de disqualifier les personnes (ni leurs pratiques antérieures) et éviter de porter des jugements négatifs sur les pratiques du passé.
- Accorder un temps raisonnable pour que les gens puissent se faire leur propre opinion.
- Ralentir le rythme ou l'accélérer selon les besoins.

- Réaliser des études pour documenter ce que sont les véritables besoins.
- Permettre d'aller voir comment on s'y prend ailleurs.
- Constituer des groupes de travail avec ceux dont les opinions sont moins cristallisées ou moins éloignées afin de constituer et de maintenir une masse critique de supporteurs et écarter les autres pour les empêcher de saper le moral de leurs collègues.
- Informer les gens sur les faits qui appuient notre analyse de la situation.
- Adopter un langage, des images et des moyens qui correspondent à la culture de l'organisation.
- Éviter de prêter attention aux détracteurs en coulisse pour en minimiser la portée (si c'est possible), ou encore les démasquer pour les neutraliser.
- Fournir des appuis crédibles aux yeux des destinataires.
- Faire preuve de transparence et de courage.
- Mettre davantage en relief les dysfonctionnements de la situation initiale.
- Mettre en valeur les avantages, tout en signalant les inconvénients possibles.
- Écouter et manifester de l'empathie.
- Permettre aux gens de réagir.
- Minimiser les inconnues pour diminuer les sources d'insécurité.
- Prévoir des mécanismes de révision des nouvelles façons de faire.
- Choisir des partenaires en qui les gens ont confiance.
- Fournir un appui, du soutien et un encadrement personnalisé au besoin.

À la lecture de ces moyens d'action, nous pouvons constater qu'ils sont intimement liés aux les facteurs de succès. Essentiellement, si les facteurs de succès sont énoncés sous forme d'idées générales, comme la dimension humaine ou la communication, les moyens d'action quant à eux sont formulés de manière à préciser concrètement quoi faire ou comment agir. Par exemple, la dimension humaine apparaît dans « Privilégier les contacts directs et entretenir des relations ouvertes en sollicitant la collaboration », tandis qu' « Informer les gens sur les faits qui appuient notre analyse de la situation » ou « Écouter et manifester de l'empathie » relève de la communication.

Ainsi, l'emploi de ces moyens d'action dans le cadre d'un processus de gestion du changement permettrait, en principe, d'augmenter les chances de réussite du changement. Par conséquent, un

gestionnaire aurait tout intérêt à les inclure dans une stratégie de gestion du changement. En effet, comme une stratégie est « une manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (Legendre, 2005, p. 1260) en coordonnant différentes actions, ces moyens d'action favorables peuvent faire partie d'une stratégie globale.

De manière plus centrée sur le contexte de l'éducation, Fullan et Quinn (2018) ont travaillé à établir un cadre de cohérence pour mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation. Les cinq principes du cadre de cohérence sont les suivants :

1. Tout repose sur l'action, sur le passage de la pratique à la théorie et sur l'utilisation des connaissances nouvellement acquises pour s'améliorer;
2. Il faut viser le système dans son ensemble;
3. Il faut s'appuyer sur une pédagogie précise – sur ce qui rend l'apprentissage intéressant pour les élèves aussi bien que pour les enseignants;
4. Il faut établir des conditions (ou une culture) qui favorisent et soutiennent la mise en œuvre en profondeur à l'échelle de l'école;
5. Il faut toujours déterminer l'impact sur les apprenants et les personnes qui les entourent (p. 12).

Ils identifient également, comme moteurs efficaces de changement, le renforcement de l'expertise des individus, soit le développement du capital humain, à savoir, des compétences et des capacités des acteurs impliqués dans le changement et la collaboration qui suppose le développement du capital social, car « pour changer le groupe, il faut faire appel au groupe » (p.13). Ils nomment également, comme autres moteurs efficaces, l'importance qui doit être accordée à la pédagogie, car c'est ce qui est fondamental pour les enseignants et enfin, la posture systémique du changement, c'est-à-dire qu'il doit y avoir une cohérence dans la mise en œuvre entre ce qui se passe sur le terrain et en théorie ou sur papier. Ces quatre moteurs efficaces initiaux ont été liés aux quatre moteurs efficaces en action qui constitue le cadre de cohérence.

Le premier moteur en action est l'orientation ciblée. Il s'articule autour de la mise en commun d'un but, d'un objectif spécifique, pour mobiliser son équipe en renforçant l'expertise des individus dans l'exercice d'un leadership axé sur le changement. La vision doit être évolutive et ancrée dans la pratique tandis que la stratégie pour y arriver doit être claire et transparente; « l'orientation devient plus claire et partagée au fur et à mesure que le processus d'action délibérée évolue » (p. 20). Voici une équation qui pourrait résumer l'idée :

$$\text{Réussite} = \text{qualité de l'idée} + \text{qualité du processus de changement}$$

Négliger l'un des deux mènerait à un échec.

Le deuxième moteur en action est la culture collaborative. Il s'agit d'instaurer une culture d'épanouissement professionnel par le biais d'un leadership axé sur l'apprentissage des acteurs impliqués dans le processus de changement, par le développement de l'expertise de chacun à travers le travail collaboratif. « L'établissement de cultures collaboratives est au cœur de toute transformation systémique » (p. 20).

Troisièmement, l'enrichissement de l'apprentissage est directement en lien avec la transformation des pratiques pédagogiques. Le but consiste à opter pour une pédagogie qui réponde mieux aux besoins actuels des élèves, soit le développement des compétences suivantes, qu'on nomme les six C : communication, pensée critique, collaboration, créativité, caractère et citoyenneté.

Le quatrième et dernier moteur efficace en action est en lien avec la posture systémique et il se définit comme étant l'obligation de reddition de comptes. En résumé, il s'agit de distinguer la reddition de comptes interne et externe. La première renvoie à l'objectif primordial pour un enseignant, soit de faire apprendre et réussir ses élèves. Tandis que la reddition de comptes externe est lorsque l'objectif visible est tourné vers l'apparence ou vers le contrôle et la surveillance qui effrite le sentiment d'autonomie professionnelle. S'il est nécessaire, pour un gestionnaire, d'assurer les deux types de redditions de comptes, il sera plus aisé de le faire si le volet interne a été préalablement établi. Quoi qu'il en soit, la reddition de comptes punitive est à proscrire pour tout changement qui implique de l'ingéniosité et de l'engagement. « Essayer de convaincre les gens par des moyens extrinsèques comme des récompenses ou des sanctions est démotivant pour la majorité d'entre eux » (p.11).

Essentiellement, le cadre de cohérence de Fullan et Quinn (2018) apporte un éclairage sur la gestion d'un changement spécifiquement dans le domaine de l'éducation. S'il précise des éléments en lien avec la pédagogie, nous pouvons tout de même constater que les moteurs efficaces proposés s'arriment avec les facteurs de succès présentés précédemment et qu'ils vont également dans le même sens que les moyens d'action suggérés Collerette, Lauzier et Schneider (2013).

Pour conclure cette section sur la gestion du changement, je rappelle que nous avons dû commencer par définir le changement avant d'aborder les différentes conceptions de la gestion du changement pour réaliser ensuite que le taux d'échec était plus élevé que le taux de succès. La résistance au changement peut expliquer ce constat, tout comme les nombreux obstacles au changement qui ont été identifiés. Cependant, la recension des facteurs de succès aura mené à l'énumération de différents moyens d'action qui favorisent les chances de succès pour terminer par un survol des moteurs efficaces en éducation plus spécifiquement. Dans la section suivante, nous nous intéresserons maintenant au processus de changement à travers l'exploration du Laboratoire du changement.

2.5 Laboratoire du changement

Le Laboratoire du changement est la méthode d'intervention que j'ai choisie afin de m'appuyer sur un cadre théorique pour mener cette recherche. Si, à travers la discussion sur la pertinence de cet essai au premier chapitre j'ai justifié le « pourquoi », la description de la méthode d'intervention choisie apporte maintenant un éclairage sur le « comment ». En fait, c'est par souci de rigueur que j'ai décidé de m'appuyer sur un cadre reconnu pour m'aider à structurer ma démarche et à collecter des données.

Cette méthode d'intervention a émergé d'elle-même après que je m'y sois intéressée pour un cours de modélisation des pratiques professionnelles. En effet, il s'est avéré que cette méthode s'arrimait avec ma vision de la gestion d'un changement et répondait aux caractéristiques que je recherchais, soit la mise en perspective des fondements historiques et contextuels, le développement de l'autonomie et des capacités d'action des personnes et l'imprévisibilité de la solution dans l'optique de la conduite d'un changement. Celle-ci a été développée par le *Center for Research on Activity, Development and Learning* (CRADLE) de l'Université d'Helsinki en Finlande dans le milieu des années 1990. Elle vise à soutenir et à outiller une équipe lors de l'implantation d'un changement en amenant les praticiens impliqués directement à analyser une problématique vécue pour construire de nouvelles solutions, de manière collective, plutôt qu'à la manière traditionnelle du « haut vers le bas » (Virkkunen, 2006).

Ainsi, cette méthode contribuera à structurer les interventions et à collecter les données. D'ailleurs, je compte analyser l'utilisation que j'aurai faite du Laboratoire du changement afin de répondre à l'objectif spécifique suivant :

- **Analyser l'utilisation du Laboratoire du changement pour développer une nouvelle organisation scolaire plus souple afin de développer un modèle d'enseignement personnalisé.**

2.5.1 Fondements du Laboratoire du changement

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 6, les caractéristiques du Laboratoire du changement (*formative intervention*) sont différentes des interventions linéaires à certains égards. Tout d'abord, dans le Laboratoire du changement, le chercheur a comme intention de provoquer et de soutenir un processus de transformation qui sera vécu par les praticiens. Ces derniers font face à une problématique qu'ils analysent pour mettre en place de nouvelles solutions, non présumées au départ. Le contenu et le déroulement de l'intervention font l'objet de négociations et la forme de l'intervention dépend des praticiens eux-mêmes, des membres de l'équipe. La double stimulation, concept qui sera détaillé ultérieurement, implique que les sujets acquièrent de l'autonomie et prennent en charge le processus du changement. Enfin, le but consiste à générer de nouveaux concepts qui peuvent être utilisés dans d'autres contextes en tant qu'outils dans la conception de nouvelles solutions adaptées localement. La clé est notamment le développement de l'agentivité ou de la capacité d'action des praticiens qui participent au Laboratoire du changement.

Tableau 6 *Caractéristiques et différences entre le Laboratoire du changement (formative intervention) et l'intervention linéaire*

	Formative intervention	Linear intervention
Researcher	The researcher intends to provoke and sustain an expansive transformation process led and owned by the practitioners	The researcher seeks control of all the variables
Start	The subjects (whether children or adult practitioners, or both) face a problematic and contradictory object that they analyze and expand by constructing a novel concept, the contents of which are not known ahead of time to the researchers	The contents and goals of the intervention are known ahead of time by the researchers
Process	The contents and course of the intervention are subject to negotiation and the shape of the intervention is eventually up to the subjects. Double stimulation as the core mechanism implies that the subjects gain agency and take charge of the process	The subjects, typically teachers and students in school, are expected to execute the intervention without resistance or arguments. Difficulties of reception and execution are interpreted as weaknesses in the design that are to be corrected by refining it
Outcome	The aim is to generate intermediate and new concepts that may be used in other settings as tools in the design of new locally appropriate solutions. A key outcome of formative interventions is agency among the participants	The aim is to control all the variables and to achieve a standardized solution module, typically a new learning environment that will reliably generate the same desired outcomes when transferred and implemented in new settings

(Source : Eri, 2013, p. 2464)

Le Laboratoire du changement est une méthode d'intervention « qui accompagne et outille le développement collaboratif et innovatif d'un nouveau concept par les praticiens » (Virkkunen, 2006, p. 25), de manière ascendante plutôt que descendante (principe du *bottom-up*). Le Laboratoire du changement propose un cadre analytique alliant théorie et pratique. Le but est de réviser et de développer la théorie par le biais d'un processus itératif de projection et de réflexion des praticiens eux-mêmes (Eri, 2013). Il s'agit donc de former une équipe de travail composée de praticiens (enseignants et autres membres de l'équipe-école) et d'experts de la méthode (chercheurs). Les membres de l'équipe utilisent alors des outils de réflexion pour construire une réflexion collective en confrontant les idées de tout un chacun, passant du concret à l'abstrait. Ils s'observent dans leur évolution, comme équipe, au fil du processus de réflexion. Ce dernier correspond à la façon dont les membres de l'équipe se positionnent et réfléchissent individuellement et collectivement à travers la méthode. Il faut comprendre que la démarche de réflexion (le processus) a autant d'importance dans le développement de l'équipe et de chacun de ses membres que la solution apportée pour résoudre le problème initial. Selon, Sannino et Engeström (2017), le Laboratoire du changement place au

centre de l'intervention la formation de l'action volontaire et de l'agentivité transformatrice, c'est-à-dire la capacité des gens à être des agents actifs exerçant un contrôle sur un changement. Ce type d'intervention collaborative comporte des visions orientées vers l'avenir, chargées d'initiative et d'engagement de la part des membres. « *True transformation occurs through the common efforts of all rather than the efforts of the individual or the few* » (Wise et Jacobo, 2010, p. 161). Pour sa part, Botha (2017) constate que les enseignants sont plus souvent appelés à s'adapter aux nouvelles pratiques, procédures ou aux nouveaux projets plutôt qu'à y être initiés ou conduits. Alors, dans le but de renverser cette situation et de faire appel aux enseignants en tant que praticiens ingénieurs, il suggère le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention.

La figure 2 illustre différents types d'interventions développementales en plaçant sur l'axe vertical la nature du concept de l'activité; de l'amélioration d'une activité à l'intérieur du concept actuel (modification de petite envergure) versus la transformation du concept d'une activité (grande envergure). Sur l'axe horizontal se trouve l'intervention centrée sur les experts versus l'intervention centrée sur le processus. Dans le Laboratoire du changement, l'intervention recherchée en est une centrée sur la capacité d'action des personnes impliquées dans le développement d'un nouveau concept d'activité comme solution. Nous situons donc le Laboratoire du changement dans le cadran en haut, à droite (surligné en jaune).

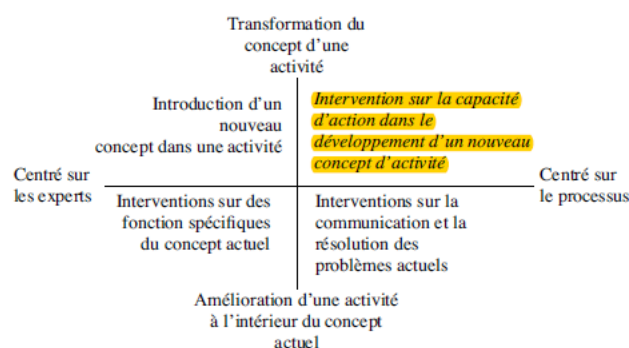


Figure 2. Les types d'interventions développementales (Virkkunen, 2006, p. 25)

Comme l'objectif de mon projet doctoral consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au PSNM, il s'agit d'opérer une transformation

de l'organisation scolaire, pour les enseignants directement impliqués, pas simplement d'en apporter une amélioration, j'ai choisi de faire une intervention axée sur la capacité d'action dans le développement d'un nouveau concept d'activité. En effet, comme les enseignants auront à transformer leurs pratiques éducatives en tenant compte de cette transformation, il est intéressant de procéder à une intervention leur remettant leur capacité d'action entre les mains dans le développement de la solution, tout en centrant le travail sur le processus de changement. Perkins (2009) abonde en ce sens en affirmant qu'il est préférable d'utiliser des « *process behaviors* » plutôt que des « *content behaviors* » lors de l'animation de réunions, étant donné que cela augmente la satisfaction et que cela améliore la qualité des décisions.

Le Laboratoire du changement « repose sur deux principes épistémologiques, à savoir le principe de la double stimulation (Vygotsky, 1997) et le principe de l'ascension de l'abstrait vers le concret (Davydov, 1990 ; Ilyenkov, 1982) » (Sannino et Engeström, 2017, p. 81).

2.5.2 Principe de la double stimulation

Dans le Laboratoire du changement, le concept de la double stimulation est une caractéristique fondamentale. Ce concept implique que les membres de l'équipe sont, au départ, appelés à confronter leurs idées par rapport au problème identifié; 1^{er} stimulus = le problème (le QUOI). Le 2^e stimulus touche au processus de développement de l'équipe, par les membres de l'équipe eux-mêmes. À travers la réflexion, la discussion, la délibération et la recherche des outils pour résoudre le problème, l'équipe observera son processus de développement (le COMMENT). Engeström (2007) soutient que

[...] la double stimulation est radicalement différente de ces approches d'intervention que les expériences de conception actuellement discutées dans la recherche en éducation. La double stimulation vise avant tout à susciter de nouvelles formes d'intervention dans les sujets. En d'autres termes, la double stimulation vise à rendre les sujets maîtres de leur propre vie. (p. 363)

Ainsi, le développement des personnes comme sujet collectif de changement entourant ce projet peut favoriser l'augmentation du sentiment d'efficacité professionnelle de chaque participant. Ce développement sociocognitif est une occasion pour chacun de ressentir un sentiment de fierté d'avoir réussi à concrétiser un projet audacieux et en même temps, d'avoir pu tisser des liens et développer une complicité professionnelle avec les autres membres du comité. Bref, il s'agit d'une opportunité

de développement professionnel signifiante, gratifiante et authentique qui procure des retombées concrètes.

2.5.3 Principe de l'ascension de l'abstrait au concret

Pour allier la théorie et la pratique à travers les divers stimulus employés, le Laboratoire du changement propose le principe de l'ascension de l'abstrait au concret. En effet, il s'agit d'étudier la situation prévalente, en utilisant des outils de réflexion qui amèneront l'équipe à discuter des fondements et de l'origine du problème, au lieu de se limiter aux symptômes visibles. Au fil des discussions, les notions de valeurs et de visions seront précisées, en fonction du temps, du passé vers le futur. Une modélisation des concepts sera effectuée afin d'en dégager l'essence dans l'abstrait. On pourrait même aller jusqu'à se laisser rêver à une utopie. Cette compréhension de sa propre histoire est d'une importance fondamentale dans le Laboratoire du changement, car celle-ci « *becomes the foundation for assessing change and determining what might be progress* » (Sannino et Engeström, 2017, p. 94). Elle permet à l'équipe d'analyser la situation dans toute sa complexité intellectuelle; « *Theoretical abstraction allows one to generate and project complex, theoretically mastered concrete manifestations, and developmental forms of the reality under scrutiny* » (Sannino et Engeström, 2017, p. 83). C'est donc en gardant à l'esprit cette vision globale et holistique de la situation que l'équipe tentera de chercher des solutions concrètes à la problématique initiale. Ainsi, cela mènera au développement d'un plan d'action concret et applicable dans la réalité.

2.5.4 Démarche du Laboratoire du changement

Dans un premier temps, il s'agit de former une équipe de travail. L'équipe est constituée de praticiens et de gestionnaires praticiens qui s'associent à des experts de la méthode d'intervention du Laboratoire du changement. L'expert est le chercheur qui mène la recherche. Il connaît la démarche du Laboratoire du changement, il observe les comportements des participants et il analyse les données recueillies à travers le processus de changement. Il est porteur des concepts théoriques dans cet alliage de théorie et de pratique. Dans une école, le rôle de gestionnaire praticien est tenu par le directeur d'école. Le directeur est à la fois le visionnaire et le gestionnaire des opérations. Il comprend la pédagogie et il connaît les contraintes organisationnelles du système éducatif. Les praticiens sont les enseignants.

Dans notre contexte, j'ai joué le rôle de la chercheuse, donc de l'experte de la méthode, tout en étant la gestionnaire praticienne dans le milieu. Ainsi, il s'agit d'une adaptation par rapport à la méthode d'intervention originale du Laboratoire du changement. Ce double rôle est une faille dans l'intervention et devient une limite de cette recherche, car selon Virkkunen et Newnham (2013), « *it is often thought, that each individual should focus on his or her specific job and that it is the responsibility of the management to structure and control the activity as a whole. Although this is partly true, strict adherence to this principle leads to two incompatible, differently inadequate views of the activity* » (p. 8-9). Malgré tout, je demeure convaincue que cette manière d'intervenir a permis le développement d'un dialogue d'ouverture entre la direction et les enseignants, la construction d'une dynamique interne stimulante à la recherche de solutions et au développement professionnel de chacun des membres de l'équipe.

The principal of today is now charged with creating and leading a learning organisation, where principals and teachers must interact continually with new ideas about their practice and collaborate to internalise these ideas into practices and policies that fit within the context of their own school culture. (Knapp 2008 dans Wise et Jacobo 2010, p.159-160)

Lors des rencontres, il est recommandé d'utiliser le principe de la délibération. La délibération n'est pas une transmission d'informations unidirectionnelle. Il s'agit d'utiliser la discussion, dans un cadre formel et défini, où chacun des membres peut ouvertement s'exprimer, exposer sa vision, ses intentions, s'opposer, discuter, changer d'idée, etc. L'objectif est d'arriver à obtenir un consensus d'équipe où les membres auront influencé les autres et se seront laissé influencer, ils auront nuancé leur position et transformé leur vision personnelle à travers l'évolution des discussions. Tel que le mentionne L'Hostie (1997), « l'activité de délibération est productrice de changements ; la dynamique des échanges enrichit, et donc transforme, les visions initiales de ceux et celles qui y participent » (p. 243). Le Laboratoire du changement préconise une telle approche dialogique, même si « c'est un défi de rendre les contradictions productives de changement » (Eri, 2013, p. 2469). Tout comme dans le Laboratoire du changement, le principe de la délibération implique que la finalité n'est pas définie au départ, c'est l'équipe qui développera la solution. Pour l'initiateur du projet de changement, « cela exige aussi des attitudes et des comportements de souplesse et de flexibilité » (L'Hostie, p. 254).

Les premières discussions consistent à identifier les contradictions provisoires, en utilisant les premiers stimuli pour déclencher un conflit. Cette phase initiale provoque habituellement, dans le

groupe, des confrontations émotionnelles, voire irrationnelles, étant donné que la vision de l'éducation est abordée et que l'intuition d'une solution souhaitable n'est pas nécessairement la même pour tous, à priori. Dans le Laboratoire du changement, cette tâche, que l'on nomme le premier stimulus, consiste à recueillir des données empiriques par rapport aux problématiques, aux perturbations et aux dilemmes inhérents à la situation actuelle. Les données sont extraites de diverses manières, notamment par l'enregistrement (audio ou vidéo) des discussions du groupe lors des séances. Par la suite, ces données peuvent être utilisées comme un miroir de la situation réelle et faire l'objet d'une analyse par le groupe lors de séances subséquentes (Virkkunen, 2006).

Dans le but d'assurer une cohésion de l'équipe de travail, il devient important de broser un portrait complet de la situation actuelle, susceptible d'aider à dégager une vision partagée. D'ailleurs, selon la théorie de l'*Appreciative Inquiry* de David Cooperrider (2005, tiré de Evans, Thornton et Usinger, 2012), il est essentiel pour les membres d'une organisation de se construire une vision commune de l'avenir pour apporter de profonds changements organisationnels. Ils doivent imaginer les possibilités en se basant sur leurs valeurs et leurs réussites. Dans le Laboratoire du changement, les éléments à considérer pour l'établissement de cette vision partagée sont les suivants : [modèle/vision], [idée/outil] et [miroir/situation] tout en contextualisant ces éléments dans le temps (passé, présent, futur).

Le tableau 7 illustre une matrice plaçant ces trois concepts en tête de colonne, tandis que les indicateurs de temps identifient chacune des lignes. L'idée étant de croiser les trois concepts avec les trois indicateurs de temps. De plus, l'objectif de cette matrice est d'indiquer l'ordre dans lequel il est souhaitable de traiter de chacun des sujets, séquençant le tout en neuf étapes. Par exemple, la première confrontation des idées, identifiée par le numéro 1 à la jonction de la 3^e colonne et de la 2^e ligne, doit aborder le [miroir/situation] au présent. La deuxième portera sur l'[idée/outil] au présent et la troisième sur le [miroir/situation] dans le passé.

Tableau 7 *Matrice de la séquence des sujets à traiter*

	Modèle/vision	Idée/outil	Miroir/situation
Futur	7	8	9
Présent	6	2	1
Passé	5	4	3

Le tableau 8 constitue la représentation de l'analyse et de la conception du Laboratoire du changement, en tant que premier stimulus. Il s'agit d'un outil de réflexion qui identifie et définit l'ensemble des divers éléments à traiter. Le [modèle/vision] représente le modèle théorique tandis que [miroir/situation] représente le reflet de la situation ou la problématique; l'expérience concrète et visible de la situation. L'[idée/outil] représente la solution envisagée pour transformer la situation. Le tableau 8 identifie l'ensemble de ces éléments de manière à les croiser avec le temps. Il indique également l'ordre, de la 1^{re} étape à la 9^e étape, dans lequel il est souhaitable de traiter ces sujets avec l'équipe. De plus, il détaille et définit la signification de chacun des croisements. En guise d'exemple, la 1^{re} étape, identifiée par le chiffre 1, se trouve à la jonction entre [miroir/situation] et [présent]. Ce croisement signifie que l'équipe doit identifier des exemples de situations problématiques vécues par les praticiens au quotidien en ce moment.

Tableau 8 Représentation de l'analyse et de la conception du Laboratoire du changement

	Modèle/Vision	Idées/Outils	Miroir/Situation
F U T U R	7 Vision de la structure du système de l'activité avec laquelle les contradictions actuelles seraient évitées.	8 Modéliser les nouveaux outils et les méthodes de travail nécessaires pour réaliser cette vision. Conceptualiser les premières expérimentations et les nouvelles méthodes de travail.	9 Données de suivi à propos de la faisabilité des nouveaux outils conçus et façons de travailler, de même que les besoins pour le développement futur de ces outils ou façons de faire.
	6 Modéliser les changements importants qui prennent place dans les éléments du système de l'activité, de même que les contradictions internes que les changements ont créé au sein de l'activité.	2 Préoccupations communes, possibles zones problématiques identifiées dans l'activité. Idées pour analyser plus en profondeur. Idées de solution pour identifier les problèmes.	1 Échantillons de situations problématiques dans le travail quotidien avec pour objet l'activité (par exemples, dérangements et ruptures en servant les clients ou dans les processus centraux de l'activité jointe). Vidéos, entrevues, documents.
P R É S E N T	5 Modéliser les éléments centraux de la structure passée de l'activité. Analyse de la nature de la phase actuelle de transformation de l'activité.	4 Identification des périodes et des points cruciaux dans le développement de l'activité.	3 Données concernant les changements historiques dans le système d'activité.

(Virkkunen et Newnham, 2013, p. 18. Traduction libre.)

Les flèches renforcent l'idée de l'ordre dans lequel les étapes doivent se succéder. Elles indiquent, en plus, que des allers-retours sont possibles dans le processus de réflexion, même entre des étapes non consécutives, comme passer de l'étape 2 et l'étape 6 ou de l'étape 6 et l'étape 8. L'utilisation de cet outil de réflexion collective et dialogique, en neuf étapes, constitue le premier stimulus pour l'analyse de la situation.

Pour ma part, plutôt que de présenter le modèle théorique du premier stimulus intégralement, j'ai choisi d'adapter la terminologie afin que chacun des éléments soit adapté à la situation réelle. De cette manière, je trouvais que c'était plus accessible et clair pour les enseignants. Donc, par exemple pour la 1^{re} étape, au lieu de lire tel quel tiré du Laboratoire du changement « Échantillons de situations problématiques dans le travail quotidien avec pour objet l'activité (par exemple, dérangements et ruptures en servant les clients ou dans les processus centraux de l'activité jointe) », nous retrouvons dans le tableau 9, en guise d'identification de cette 1^{re} étape (encadré) : « Exemples de situations [au présent] où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves ». Ce tableau a été présenté au comité d'idéation.

Tableau 9 Représentation de l'analyse et de la conception du Laboratoire du changement en lien avec la situation réelle

	Modèle/vision	Idée/outil	Miroir/situation
Futur	7 Modélisation de la vision éducative dans laquelle les problèmes seraient surmontés	8 Recherche d'une organisation scolaire qui permettrait d'offrir des parcours personnalisés aux élèves	9 Prospective par rapport à des exemples de situations dans cette nouvelle organisation scolaire
Présent	6 Modélisation de la vision éducative actuelle et identification des changements qui ont eu lieu	2 Analyse du modèle éducatif actuel et identification des problématiques	1 Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves
Passé	5 Modélisation des caractéristiques de la vision éducative dans le passé	4 Identification des périodes et des points marquants du modèle éducatif à travers le temps	3 Exemples de situations d'autrefois

J'ai créé le tableau 10 pour me permettre de travailler de manière chronologique par rapport à la séquence suggérée (étapes 1 à 9). J'ai donc repris les éléments du tableau 9, proposés par le Laboratoire du changement, mais adaptés à la situation réelle, et je les ai réorganisés. Cette

organisation a facilité l'animation des rencontres, étant donné que le document de prise de notes était organisé de manière chronologique par rapport à l'ordre des sujets à traiter. En effet, le document comportait neuf pages (diapositives), soit une page par étape, pour les étapes 1 à 9 (voir l'ANNEXE III pour les étapes 1 à 8, étant donné que la 9^e étape n'avait pas été complétée le 22 novembre 2017). Dans les faits, nous discutons de chacun des éléments dans cet ordre, en faisant, au besoin, des allers-retours entre les pages.

Tableau 10 *Sujets à traiter, dans l'ordre, avec précisions en lien avec la situation réelle*

Ordre	Concepts	Précisions en lien avec la situation réelle
1	Miroir/Présent	Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves
2	Idée/Présent	Analyse du modèle éducatif actuel et identification des problématiques
3	Miroir/Passé	Exemples de situations d'autrefois
4	Idée/Passé	Identification des périodes et des points marquants du modèle éducatif à travers le temps
5	Modèle/Passé	Modélisation des caractéristiques de la vision éducative dans le passé
6	Modèle/Présent	Modélisation de la vision éducative actuelle et identification des changements qui ont eu lieu
7	Modèle/Futur	Modélisation de la vision éducative dans laquelle les problèmes seraient surmontés
8	Idée/Futur	Recherche d'une organisation scolaire qui permettrait d'offrir des parcours personnalisés aux élèves
9	Miroir/Futur	Prospective par rapport à des exemples de situations dans cette nouvelle organisation scolaire

Cet outil nous a amenés à réfléchir à la problématique en tenant compte du temps, tout en jonglant entre le concret et l'abstrait. En ce qui concerne le temps, nous nous attardions évidemment sur le présent, mais nous revenions sur le passé pour nous rappeler d'où nous partions, afin de replacer les choses en perspective pour ensuite envisager le futur. Pour ce qui est du concret à l'abstrait, nous jonglions entre la *situation* réelle (ou son *miroir* via des traces de la situation réelle), ce qui était très

concret, pour ensuite réfléchir à l'*idée* ou à l'application de l'idée (le comment, l'*outil*). Enfin, nous nous positionnons de beaucoup plus loin (plus macro), pour installer notre réflexion au niveau de la *vision* d'un *modèle*, en nous donnant le droit de rêver à un idéal, même si ça pouvait sembler utopique dans le monde réel. L'outil suggérait également une séquence à respecter, ce que nous avons fait. Cette séquence a guidé et a bien servi notre réflexion collective, car elle nous amenait tranquillement à avancer, à revenir en arrière pour nous appuyer sur des fondements, afin de repartir, tout en respectant le rythme du collectif.

Ensuite, afin de faciliter la représentation de l'ensemble des dimensions de l'activité d'apprentissage associées à l'implantation d'un changement et leurs relations entre elles, Engeström (2001) propose une méthodologie de fabrication de modèles : la théorie de l'activité. Cet instrument est illustré à la figure 3.

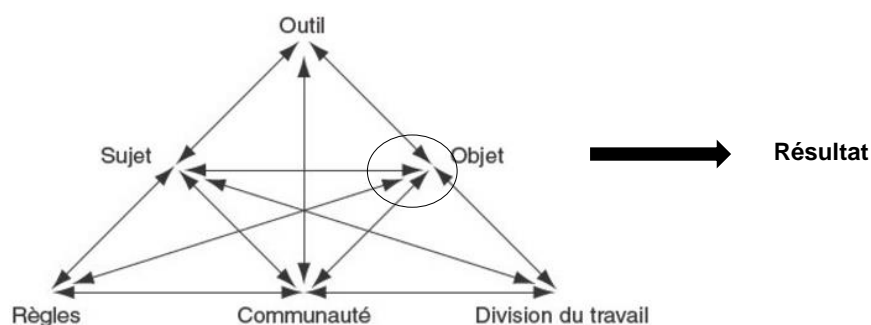


Figure 3. Modèle de la théorie de l'activité (Engeström, 2001, p. 135. Traduction libre.)

Ce modèle de la théorie de l'activité met en relation les différents éléments qui constituent une situation de manière systémique. Une situation « idéale » serait représentée par l'équilibre et la cohérence entre chacun de ces éléments de base : sujet, objet, outil, règles, communauté et division du travail. L'objectif de l'utilisation de cet outil est d'illustrer une situation pour en obtenir une compréhension holistique. Une transformation ne se fait pas de manière linéaire. Si l'un des éléments de base dans le système d'activités change, il a un impact potentiel sur plusieurs autres éléments. Il faut donc chercher des solutions afin d'adapter les différents éléments et ainsi retrouver un équilibre et une cohérence.

Comme le démontre cette figure (3), l'objet représente la finalité ou le résultat. C'est l'élément majeur dans le système d'activités, l'objectif à atteindre. Le sujet de l'activité indique ce à quoi se rapporte l'objet. L'outil fait référence aux moyens qui seront utilisés par le sujet pour arriver à l'objet. Les règles sont les éléments de contraintes. La communauté représente l'ensemble des acteurs impliqués dans l'activité. La division du travail désigne les aspects organisationnels de l'activité. Enfin, la flèche de droite nous indique ce qui est attendu comme résultat final.

Dans le tableau 11, nous définissons chacun des éléments du modèle de la théorie de l'activité par rapport au contexte de l'activité réelle, soit l'implantation d'une organisation scolaire permettant de répondre aux élèves ayant des besoins personnalisés.

Tableau 11 *Éléments de la théorie de l'activité dans le contexte de l'activité réelle*

Sujet	Comité d'idéation
Outil	Laboratoire du changement
Objet	Organisation scolaire permettant de répondre aux élèves ayant des besoins personnalisés
Communauté	Tous les acteurs impliqués : élèves, parents, enseignants, direction, personnel non enseignant
Division du travail	Développement de la nouvelle organisation scolaire : étapes, tâches, etc.
Règles	Contraintes (régime pédagogique, instruction annuelle, programme de formation, résistance au changement, etc.)
Résultat	Élèves ayant des besoins personnalisés bénéficiant d'une organisation scolaire adaptée à leurs besoins

La modélisation de la théorie de l'activité au regard de l'activité réelle constitue le second stimulus du Laboratoire du changement. « Comme second stimulus neutre, destiné à devenir un signe et un outil intellectuel pour les praticiens, le chercheur fournit le modèle d'un système d'activité » (Virkkunen, 2006, p. 28). Son principal but est d'objectiver le miroir pour le camper dans un modèle conceptuel plus rationnel facilitant ainsi la capacité d'action pour l'analyse, la conception et la mise en œuvre du projet de changement.

La figure 4 reprend le modèle de la théorie de l'activité, mais de manière adaptée au contexte de la situation réelle.

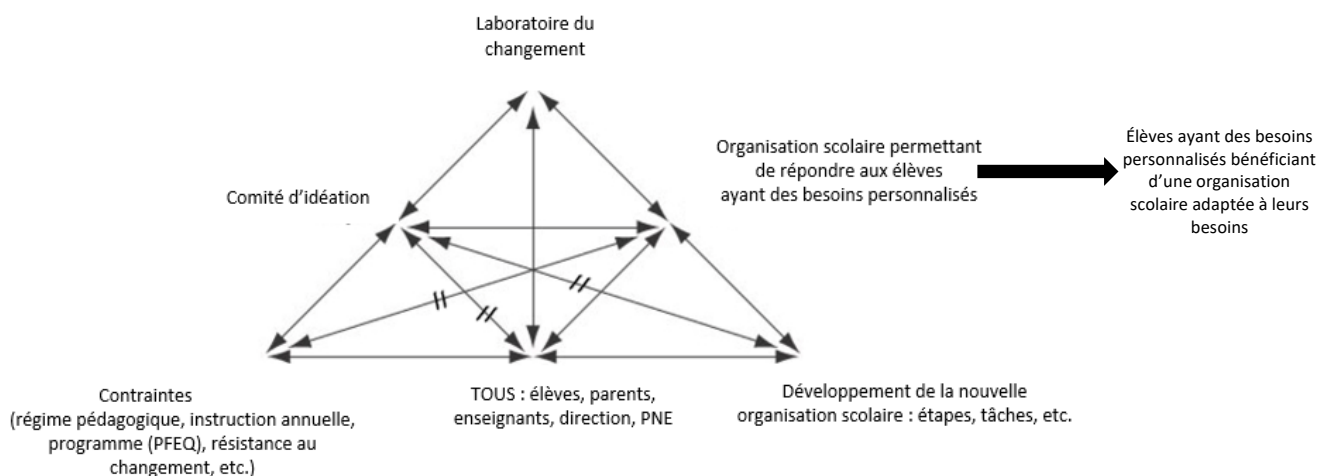


Figure 4. Modèle de la théorie de l'activité transposé dans le contexte de l'activité réelle

Dans le contexte de l'activité de transformation escomptée, ce modèle illustre que l'objet (objectif) est une organisation scolaire permettant de répondre aux élèves ayant des besoins personnalisés. Le comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé devient le sujet qui cherchera à atteindre l'objectif et le Laboratoire du changement sera l'outil utilisé pour y arriver. La communauté est représentée par l'ensemble des personnes impliquées dans cette transformation, soit les élèves, leurs parents, les enseignants, la direction et le personnel non enseignant. La division du travail consistera au développement de la nouvelle organisation scolaire. L'ensemble des flèches nous rappelle qu'il y a une relation entre chacun de ces éléments et qu'il est nécessaire d'en tenir compte.

Pour trouver la cohérence dans le système de l'activité réelle, il faut procéder à l'identification des liens où l'on retrouve une contradiction entre les éléments. Cette identification des contradictions amène l'équipe à isoler les problématiques précises à l'intérieur du système de l'activité et ainsi, à chercher des solutions adaptées aux besoins de la situation. Les lignes brisées correspondent aux éléments où il y a des liens problématiques. Dans ce cas-ci, entre la nouvelle organisation scolaire (objet) et les contraintes (règles), il y a assurément un nœud à défaire afin qu'il y ait un arrimage et une cohérence entre ces deux éléments. Entre le comité d'idéation et l'ensemble de la communauté émerge un enjeu de communication puis d'adhésion. Enfin, le comité d'idéation devra statuer sur la manière dont la division du travail s'effectuera dans le contexte du développement de la nouvelle organisation scolaire.

Bref, le modèle de la théorie de l'activité est un instrument pour organiser le travail de réflexion collective de l'équipe afin de favoriser le développement d'une vision systémique commune. Selon Virkkunen (2006), l'utilisation de cet outil permet à l'équipe d'« expliciter le concept de l'activité, en décrivant la logique selon laquelle les actions individuelles sont coordonnées [et] peut donc être une étape dans le processus de sa transformation » (p. 22). Dans l'ordre, il est utilisé en second stimulus, après celui de la matrice à neuf étapes. Par contre, une des faiblesses de cet outil « est que son incapacité à représenter efficacement le temps et l'espace affaiblit sa capacité à rendre compte de la complexité du sujet » (traduction libre de Botha, 2017, p. 80).

En résumé, l'objectif de l'utilisation du premier stimulus est de confronter les participants et de faire émerger les contradictions. L'objectif du second stimulus est d'identifier les endroits où il y a des problèmes, pour trouver des pistes de solutions destinées à nous sortir de ce conflit paralysant. Pour ce faire, on s'interroge sur les motivations profondes, on recherche les tensions constructives et on favorise l'opposition pour trouver la zone proximale de développement du groupe et ainsi dégager une solution expansive (Sannino et Engeström, 2017). Cette zone proximale de développement, concept développé par Vygotsky (1978), est une zone de développement où une personne se sent capable d'accomplir une tâche avec de l'aide, de la collaboration ou des ressources. Elle se situe entre la zone d'autonomie, où le défi n'est pas stimulant, car il est trop facile et la zone de rupture où le défi paraît trop difficile, voire inatteignable et, conséquemment, entraîne un désengagement. Pour le travail d'élaboration et de développement de l'objet, l'équipe doit trouver sa zone proximale de développement. La formation de cette équipe, que Sannino et Engeström (2017) nomment *germ cell*, favorisera le déploiement des idées pour la création de l'objet tout en favorisant le développement des personnes, car celles-ci doivent se responsabiliser dans le processus de recherche de solutions. Le développement des capacités des personnes, de leur agentivité, s'accomplit. « L'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer. » (Engeström et Sannino, 2013, p. 5)

La figure 5 ci-dessous présente la séquence prototypique de l'apprentissage développemental de Virkkunen (2006). Ce modèle du cycle développemental de l'activité propose de débiter par un

questionnement sur les pratiques actuelles. Ensuite, se succèdent, en une série d’aller-retour, les étapes de l’analyse historique et empirique des causes systémiques des problèmes rencontrés dans l’activité, la modélisation d’une nouvelle solution, l’examen et l’implémentation du nouveau modèle, la réflexion sur le processus pour aboutir à la consolidation de la nouvelle pratique. Il s’agit de ce que nous avons fait en utilisant le premier stimulus du Laboratoire du changement comme outil de réflexion.

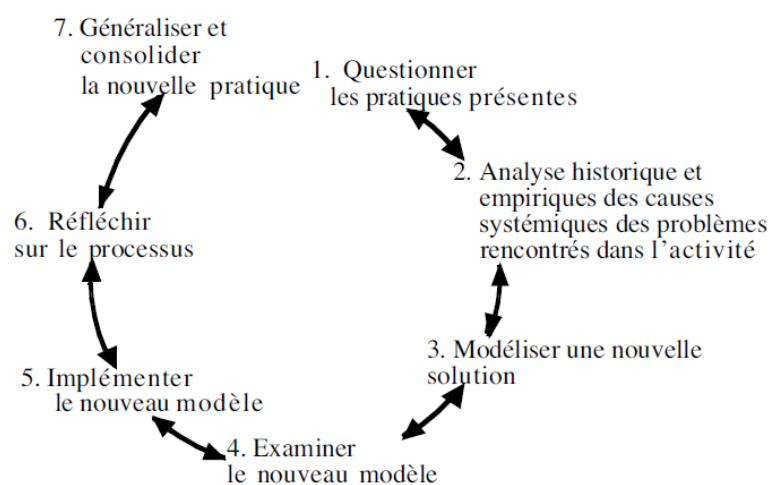


Figure 5. La séquence prototypique de l'apprentissage développemental (Virkkunen, 2006, p. 27)

En définitive, le Laboratoire du changement est une méthode d'intervention conçue pour gérer un changement de l'ordre de la transformation dans une organisation. Le principe de la double stimulation amène l'équipe à travailler sur un nouvel objectif tout en développant son autonomie, son agentivité. Le principe de l'ascension de l'abstrait au concret amène une profondeur de réflexion en remettant en perspective les fondements sur lesquels les changements doivent s'appuyer. La démarche propose différents stimulus sous forme d'instruments de travail ou d'outils de réflexion collective. Tous ces éléments démontrent la pertinence du choix du Laboratoire du changement comme méthode d'intervention dans le cadre de ce projet doctoral. Examinons maintenant sa pertinence en comparaison avec d'autres modèles de gestion du changement.

2.5.5 Pertinence du choix de la méthode d'intervention

Il existe une myriade de modèles de gestion du changement. Soparnot (2004) en a identifié plusieurs afin d'en produire une analyse comparative. Le modèle hiérarchique est un modèle managérial de changement linéaire, imposé et prévisible. Le modèle politique est également un modèle de gestion prévisible où le gestionnaire doit négocier pour faire valoir la direction qu'il veut donner au changement. Dans le Laboratoire du changement, on pourrait voir un amalgame de trois modèles par rapport à certains aspects : le modèle du développement organisationnel par son approche humaniste, le modèle psychologique par « l'importance du renouvellement progressif des représentations et des compétences individuelles et collectives » (p. 36) et du modèle incrémentiel qui porte une attention à l'histoire et au contexte. Or, aucun de ces modèles pris individuellement ne m'apparaît aussi complet que le Laboratoire du changement qui inclut l'ensemble de ces caractéristiques et qui propose une méthode d'intervention. De son côté, même si Eri (2013), dans sa comparaison entre le Laboratoire du changement et *l'Educational design research*, mentionne que « *both methodologies share the objective of conducting interventions and experimentations in institutions and work-based settings founded on theoretical standards, and thereby revise and develop theory through an iterative process of projection and reflection* » (p. 2460), il n'en reste pas moins que le tableau 3, vu précédemment, expose bien les différences entre ces deux méthodes.

Ainsi, le choix du Laboratoire du changement m'apparaît un choix judicieux pour gérer le changement d'une organisation scolaire, qui constitue un changement de grande envergure dans une école. Il s'agit d'une transformation où la remise en perspective des fondements, en revenant sur le passé pour mieux envisager l'avenir, est nécessaire. Comme ce changement d'organisation scolaire conduira nécessairement à d'autres changements par rapport aux pratiques enseignantes, le fait de choisir une méthode qui favorise le développement de l'autonomie et des capacités d'action des praticiens est assurément pertinent. Enfin, il me semble également que la solution doit être trouvée par les personnes qui vivent au quotidien dans l'organisation scolaire, afin que les contraintes du terrain soient prises en considération dans le développement de la solution.

En résumé, si l'objectif général de mon projet doctoral consiste à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie, le cadre théorique m'a permis d'en détailler, au fur et à mesure, des objectifs spécifiques. Les voici maintenant regroupés :

Objectifs spécifiques :

- 1- Identifier les éléments de l'organisation scolaire pris en compte dans l'école pour offrir un enseignement personnalisé.**
- 2- Décrire les pratiques de gestion mises en place pour élaborer et implanter la formule FLEX.**
- 3- Identifier les obstacles pris en compte dans la gestion du changement.**
- 4- Identifier les leviers ou les stratégies de gestion du changement efficaces.**
- 5- Analyser l'utilisation du Laboratoire du changement pour développer une nouvelle organisation scolaire plus souple afin de développer un modèle d'enseignement personnalisé.**

Pour conclure ce cadre théorique, il était nécessaire de définir le concept de l'organisation scolaire, car il s'agit de l'objet du changement attendu. Ensuite, la recension de modèles éducatifs différents, au Québec et ailleurs dans le monde, aura permis d'explorer diverses avenues et de stimuler l'imagination. La gestion du changement représente quant à elle le cœur du travail d'un gestionnaire qui pilote un changement. Ainsi, la plus grande pertinence de cet essai doctoral en gestion de l'éducation s'inscrit dans ce concept. Et le Laboratoire du changement devient une solution pour y arriver. Au-delà de la théorie maintenant, comment cette solution a-t-elle été appliquée concrètement? Quelles ont été les démarches qui ont été réalisées et comment l'analyse sera-t-elle envisageable? C'est ce qui fera l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 3 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir situé cette recherche dans un cadre théorique, le cadre méthodologique qui suit tente de décrire la manière dont les différents éléments de la théorie ont pu être utilisés dans le contexte réel afin d'en arriver à une analyse de la pratique. Je débute ce chapitre en présentant une description de la démarche de changement qui inclut la collecte des nombreuses traces, ainsi que de la sélection des participants et l'entretien de groupe. Par la suite, j'expose les quatre stratégies que j'ai employées pour réaliser une analyse en lien avec les traces recueillies.

3.1. Description de la démarche de changement, de la collecte de traces et des participants

Les démarches d'élaboration et d'implantation de la formule FLEX ont été réalisées au tout début de mon doctorat. En fait, mon inscription au doctorat en soi constituait une stratégie afin de mettre en œuvre la formule FLEX. Dans le cadre de mon premier cours de modélisation des pratiques professionnelles, j'ai pris connaissance des différentes méthodes d'accès à la pratique professionnelle et c'est dans le cadre de ce cours que j'ai été en contact avec la méthode d'intervention du Laboratoire du changement. C'est à ce moment que j'ai choisi d'utiliser cette méthode et que je me suis lancée officiellement dans la démarche d'élaboration et d'implantation de la formule FLEX dans le cadre de mes fonctions.

Voici une description de la démarche qui a été réalisée. J'ai introduit la problématique en évoquant toutes ces situations où les enseignants tentent de trouver des solutions individuelles pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves. Ceci m'a amené à présenter officiellement la mise sur pied du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé à l'ensemble des enseignants. Cette annonce a été faite oralement, en assemblée d'informations générales pour les enseignants, le 23 août 2017.

Pour situer cette présentation dans un contexte plus global, il faut savoir qu'au début de chaque année scolaire, pendant les journées pédagogiques de la rentrée, je m'adresse aux enseignants afin d'annoncer les orientations annuelles par rapport au service que je dirige, soit la pédagogie. Pour ce faire, je planifie généralement un « Bloc d'informations pédagogiques » d'environ trois heures, intégrant une pause de 30 minutes dans l'horaire des journées pédagogiques. J'utilise toujours un

support visuel PowerPoint afin de m'aider à organiser toutes les informations et à appuyer les idées générales. Ainsi, c'est dans le cadre de cette rencontre d'information que j'ai fait l'annonce de la mise sur pied du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé. Ce segment a duré environ 12 minutes, soit des minutes 14 à 26 de la rencontre. Jusqu'à la 22^e minute, je suis la seule à prendre la parole, tandis que dans les quatre dernières minutes, j'offre l'opportunité aux gens de poser des questions. Quelques enseignants posent des questions d'éclaircissement auxquelles je réponds. Le directeur général prend également la parole à la toute fin pour apporter des précisions.

Dans cette présentation, j'ai fait référence aux problèmes observés dans le milieu et j'ai annoncé les balises et les objectifs d'un tel comité. J'ai demandé aux enseignants qui aimeraient faire partie de ce comité, de manière volontaire et bénévole, de me signifier leur intérêt par courriel dans la semaine suivante. Cette présentation a été filmée et j'en ai produit le verbatim afin de l'utiliser comme matériau d'analyse, étant donné qu'il s'agit d'un moment important dans la démarche d'implantation de la formule FLEX. C'est, en fait, l'amorce, la première action de mobilisation officielle réalisée auprès des enseignants en lien avec ce projet de changement.

Par la suite, au courant de la semaine suivante, de manière personnalisée, j'ai approché un enseignant en particulier, car ce dernier a développé une expertise en élaboration de matériel pédagogique en ligne pour un enseignement autonome par module, pour lui suggérer de participer à ce comité. Il a accepté avec intérêt. Une semaine plus tard, huit enseignantes et enseignants avaient donné leur nom. Par la suite, deux ont dû se désister à cause de conflits d'horaire. Le comité initial était alors formé de six enseignantes et enseignants, d'une directrice adjointe, d'une secrétaire et de moi-même.

À la suite d'une présentation réalisée à l'ensemble du personnel le 5 février 2018, pour faire l'état de l'avancement des idées du comité d'idéation, trois autres enseignantes ont signifié leur intérêt de se joindre au comité. Elles se sont donc ajoutées au comité.

Enfin, une nouvelle enseignante a été embauchée pour la rentrée 2018-2019. Elle s'est jointe au comité d'idéation par intérêt. Même si la période considérée pour l'analyse de cette recherche est l'année scolaire 2017-2018, je mentionne tout de même l'ajout de cette enseignante, étant donné qu'elle a participé au bilan du comité qui a été fait à posteriori, en juin 2019.

Les membres du comité ont été mis au courant qu'il s'agissait d'un projet qui s'inscrit également dans le cadre de mes études doctorales et ils ont accepté que je puisse enregistrer l'ensemble des rencontres. Voici le calendrier des rencontres du comité d'idéation qui ont eu lieu en 2017-2018 et auxquelles se joignait la secrétaire pour la prise de notes. La majorité des rencontres ont eu lieu sur l'heure du diner; les rencontres avaient une durée d'environ une heure, les personnes prenaient leur diner pendant la rencontre et un dessert (avec café) était offert par l'école. Certains enregistrements ont été perdus en raison de difficultés techniques, mais nous avons accès à plusieurs enregistrements. Les rencontres pour lesquelles nous avons conservé un enregistrement vidéo sont identifiées par un astérisque (*) dans la liste ci-dessous.

Dates des rencontres du comité d'idéation en 2017-2018

- 12 septembre 2017, 1 heure sur l'heure du diner
- 10 octobre 2017, 1 heure sur l'heure du diner
- *24 octobre 2017, 1 heure sur l'heure du diner
- 22 novembre 2017, 2 heures en journée pédagogique
- 12 décembre 2017, midi (visite de Pierre Chénier, du RÉPAQ)
- 9 janvier 2018, 1 heure sur l'heure du diner
- *13 mars 2018, 1 heure sur l'heure du diner
- *17 avril 2018, 1 heure sur l'heure du diner
- 1^{er} mai 2018, 1 heure sur l'heure du diner
- *15 mai 2018, 1 heure sur l'heure du diner
- *12 juin 2018, 1 heure sur l'heure du diner

De plus, des notes écrites ont été prises par la secrétaire pour garder des traces des idées principales qui ont été discutées lors de ces rencontres, sous forme de résumés. Ces notes écrites ont été conservées dans un dossier Google Drive qui est partagé avec l'ensemble des membres du comité, afin que ceux-ci puissent s'y référer comme bon leur semble. Il est également possible de retracer les courriels que j'ai échangés avec les membres du comité d'idéation, en guise de traces écrites.

Enfin, les présentations PowerPoint que j'ai utilisées en guise de support visuel lors des différentes présentations que j'ai réalisées ont également été conservées. Les informations contenues dans ces présentations représentent essentiellement les idées maitresses qui ont été retenues, étant donné qu'elles faisaient, à ce moment, l'objet d'une présentation officielle à un public qui dépassait le comité d'idéation lui-même.

La liste des présentations Powerpoint réalisées et utilisées en 2017-2018 se trouve ci-dessous :

23 août 2017	Présentation devant l'ensemble des enseignants de l'école énonçant la problématique observée et annonçant la mise sur pied du comité d'idéation et le recrutement de volontaires.
5 février 2018	Partage de l'état des réflexions du comité d'idéation à l'ensemble du personnel de l'école
22 mai 2018	Partage de l'état des réflexions du comité d'idéation et annonce du projet pilote de la formule FLEX à l'ensemble du personnel de l'école
23 mai 2018	Annonce du projet pilote de la formule FLEX aux parents des élèves préadmis pour l'année scolaire 2019-2020
13 juin 2018	Présentation de la formule FLEX au conseil d'administration du PSNM

Ainsi, de nombreuses traces témoignent de l'état de l'évolution du développement de cette nouvelle organisation scolaire plus souple qui permettrait d'offrir un enseignement personnalisé, qui peuvent donc servir de données d'analyse pour interpréter et discuter de l'implantation de ce changement. Un tableau compilant l'ensemble des traces des données répertoriées se trouve à l'ANNEXE IV, qu'il s'agisse d'une vidéo, d'un document écrit ou d'une présentation Powerpoint. Dans ce tableau qui est organisé de manière chronologique, pour chacune des entrées, il y a une description sommaire du contenu des données. Cependant, devant l'ampleur de la tâche par rapport à la nécessité ou la pertinence de le faire, je n'ai pas procédé à une revue systématique et détaillée de l'ensemble des matériaux. Par exemple, je n'ai pas fait le verbatim de l'ensemble des rencontres du comité ou la relecture de l'ensemble des échanges par courriel. Toutefois, j'en ai relevé des extraits significatifs pour résumer une idée ou pour appuyer ou exemplifier certains propos au fil des besoins de cet essai.

Bien que la nouvelle offre de service (formule FLEX) ait été fixée en juin 2018, pendant l'année scolaire 2018-2019, les rencontres du comité d'idéation se sont poursuivies, à raison d'une rencontre par mois de septembre 2018 à mars 2019. Cependant, les rencontres n'avaient plus comme objectif d'imaginer une nouvelle organisation, mais plutôt de planifier les étapes d'implantation, par exemple pour développer un processus de sélection pour les futures candidates pour la formule FLEX; discuter du processus de sélection des enseignants pour la formule FLEX; planifier des activités pédagogiques

adaptées à la formule FLEX, etc. Ainsi, comme je souhaite m'attarder spécifiquement à l'instigation de l'idée, à l'élaboration de la nouvelle offre de service et à son implantation initiale, l'essentiel de la démarche d'analyse ne portera pas sur l'année scolaire 2018-2019, mais plutôt sur l'année scolaire 2017-2018.

Par ailleurs, il faut savoir qu'à la lecture de mon essai d'habilitation déposé en août 2018, le jury m'a interrogée sur le concept de gestion du changement en posant la question suivante pour mon examen oral :

Selon la littérature (et votre expérience) sur la gestion du changement, énumérez les obstacles principaux rencontrés lors de l'implantation d'un changement par une direction d'établissement et les moyens pour les prévenir ou les surmonter que les auteurs identifient. Discutez-en en fonction des principaux acteurs touchés par le changement en éducation, soit les enseignants et les élèves.

Cet examen a eu lieu en novembre 2018, soit après l'année scolaire 2017-2018 qui fait l'objet d'analyse de cet essai. À la suite des recommandations du jury, j'ai largement approfondi le concept de gestion du changement afin de peaufiner cette section du cadre théorique pour finalement m'appuyer sur ces bases pour élaborer ma grille de codage en 2020. Par conséquent, au lieu d'avoir réalisé des recherches au départ pour identifier les obstacles et les facteurs de réussite à partir de la littérature pour ensuite les appliquer à ma pratique professionnelle, j'ai plutôt procédé à l'inverse. Ce qui fait que j'ai utilisé en pratique des stratégies de gestion du changement de manière intuitive pour ensuite en étudier la théorie et analyser ma pratique à partir de la théorie.

3.1.1 Entretien de groupe

Le développement de la formule FLEX est un changement que j'ai amorcé, dans le cadre de mes fonctions, en mettant sur pied un comité d'idéation. J'ai collecté des données en enregistrant les rencontres du comité, avec le consentement des personnes, et en conservant des documents écrits qui ont été produits au fil du temps. Cependant, au-delà de ce qui est dit réellement à différents moments, il importe de savoir ce qui a marqué les personnes à travers le temps et ce qu'ils gardent dans leurs souvenirs quant à l'évolution du changement. Dans la gestion d'un changement, ce qui subsiste, au bout du compte, reste ce que les gens retiennent de ce changement plus que ce qui s'est réellement passé. C'est pour cette raison que je me suis intéressée à la technique de l'entretien de groupe.

À cette fin, j'ai voulu interroger les personnes qui ont participé, via le comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé, à la réflexion menant à l'élaboration et à l'implantation de la formule FLEX pour connaître leur avis en lien avec les objectifs spécifiques suivants :

- 1- Ce qu'ils identifient comme étant les éléments de l'organisation scolaire qui ont été pris en compte dans l'école pour offrir un enseignement personnalisé.
- 2- Ce qu'ils ont perçu par rapport à la manière dont j'ai géré l'élaboration et l'implantation de la formule FLEX.
- 3- Ce qu'ils identifient comme étant les obstacles rencontrés à travers la démarche et comment ils ont été pris en compte.
- 4- Ce qu'ils identifient comme étant les leviers ou les facteurs de réussite qui ont favorisé le développement de la formule FLEX.
- 5- Ce qu'ils ont pensé de la méthode d'intervention, soit l'utilisation du Laboratoire du changement, en partie, pour développer la formule FLEX.

Ainsi, pour obtenir leur point de vue de leur perspective, j'ai choisi de réaliser un entretien de groupe (focus group). Cette méthode de collecte de données qualitatives consiste à réunir un groupe d'environ six à dix personnes afin de discuter de manière semi-structurée en focalisant sur des thèmes précis. « Cette méthode mise sur la dynamique de groupe pour favoriser l'expression des perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents dans les groupes ciblés » (Leclerc *et al.*, 2010, p. 146) de manière à ce que chaque participant puisse défendre ses priorités, ses préférences, ses valeurs et son vécu (Moreau *et al.*, 2004).

De surcroît, dans l'objectif de questionner les individus en groupe réside le désir que les réponses des personnes stimuleront également les autres à répondre (Van den Maren, 2010), car comme nous tentons de discuter de la reconstitution d'une démarche qui a eu lieu, les interventions des uns pourraient réactiver les souvenirs des autres. Il ne s'agit pas de chercher à obtenir un consensus ni une vérité par rapport à la restitution du passé, il s'agit plutôt d'utiliser cette mémoire collective pour raviver des souvenirs individuels qui pourraient permettre une représentation plus riche de l'évolution des idées à travers le temps que si les entretiens avaient été réalisés individuellement. De plus, l'intérêt de réaliser cet entretien en groupe est en cohérence avec le fait que tout le projet de réflexion en lien avec le changement a justement été réalisé en groupe. Enfin, dans le contexte, la

pertinence de faire l'entretien de groupe est également due au fait que la provenance individuelle des propos n'est pas importante; c'est le contenu global qui l'est.

L'entretien de groupe est une « méthode de recherche interprétative qui s'intéresse moins à la réalité objective qu'à la manière dont les personnes se représentent cette réalité et s'y ajustent » (Leclerc *et al.*, 2010, p. 146) ce qui correspond particulièrement à ce que nous cherchons à connaître. Enfin, selon Moreau *et al.* (2004) la discussion entre les participants permet l'exploration des « comment ? » et des « pourquoi ? » de manière à apporter des critiques plus affinées en groupe que par le biais d'entretiens individuels.

Évidemment, l'entretien de groupe comporte des forces et des limites, mais il reste bien reçu par la communauté scientifique, particulièrement depuis les années 2000 (Baribeau, 2010). Le tableau 12 ci-dessous recense les forces et les limites de cette méthode.

Tableau 12 *Forces et limites de l'entretien de groupe*

FORCES	LIMITES
Accès à un grand nombre de sujets	Sélection des sujets À la limite, l'échantillon est biaisé
Dynamique des échanges	Difficile de suivre la discussion à plusieurs pour l'animateur ou de canaliser les prises de paroles (discours croisés)
Économie de temps	Importance des normes sociales; les participants s'influencent mutuellement (effet boule de neige) provoquant une certaine conformité
Encourage l'expression sur des sujets « sensibles » Permet de faire émerger des représentations sociales	Les participants ont le contrôle de la discussion; certains ne s'expriment pas, d'autres monopolisent la parole Subjectivité débridée peut souvent être observée
Identifier les consensus et les désaccords rapidement	Temps est assez limité pour approfondir
Partage d'idées et nuances	Les données peuvent être contaminées par le chercheur ou par le décideur
Permet d'ouvrir à d'autres questions et de recentrer les propos pour la suite des autres sessions	

(Baribeau, 2010, p. 36)

Parmi les forces, nous retrouvons notamment : l'accès à un grand nombre de personnes pour l'échantillonnage sans exigence de représentativité; la dynamique des échanges entre les personnes

pour stimuler la discussion; une économie de temps pour la réalisation des entretiens, comme les personnes sont rencontrées en même temps; la possibilité de traiter des sujets sensibles et d'identifier directement les consensus et les désaccords entre les personnes; l'opportunité de nuancer les propos et de faire émerger des nouvelles questions ou idées.

En ce qui concerne les limites, certaines peuvent venir influencer les données, dont la difficulté pour l'animateur de suivre des discussions croisées, de contrôler la discussion et la prise de paroles en gérant les gens qui ne s'expriment pas et ceux qui monopolisent la discussion, ainsi que les interinfluences qui peuvent provoquer une conformité non souhaitée ou non réelle. La subjectivité, le manque de temps pour approfondir et la contamination des données représentent également des limites. Dans le cas présent, en ce qui concerne la sélection des sujets (personnes), il n'y a pas d'enjeu, dans le sens où l'échantillonnage sera facilement établi, car ça ne peut être que les personnes qui ont fait partie du comité d'idéation qui peuvent participer et comme elles sont dix personnes, aucune sélection n'aurait besoin d'être effectuée. Cependant, comme il y a une directrice adjointe dans le comité, elle sera exclue de l'entretien de groupe, afin de ne pas influencer, par sa simple présence, l'authenticité des réponses des participants. En effet, il pourrait y avoir un risque que les participants se censurent par crainte que cette dernière, ayant un lien hiérarchique avec eux, puisse utiliser leurs propos contre eux ou encore que l'anonymité soit compromise. Enfin, Moreau *et al.* (2004) soulèvent également, parmi les inconvénients, que l'analyse des données peut être longue et fastidieuse. En effet, les données brutes collectées « ne sont que des réponses individuelles recueillies en groupe et qui seront analysées et interprétées comme autant de réponses individuelles. Avec la possibilité, bien sûr, de les additionner, de dresser le tableau des fréquences dans les classes de réponses qui se ressemblent, sans pour autant constituer une représentation sociale » (Van der Maren, 2010, p. 130). Toujours en est-il qu'il faut d'abord commencer par savoir quelles sont les données que nous voulons collecter, et qu'à ce titre, il faut formuler des questions en produisant une maquette de l'entretien de groupe.

3.1.1.1 Maquette de l'entretien de groupe

La première étape consiste à construire la maquette qui comportera les objectifs de la recherche, le déroulement, les thèmes et les questions de l'entretien. Pour ce faire, j'ai divisé la maquette en trois sections : contexte et finalités, modalités de l'entretien et contenu de l'entretien. La maquette se trouve à l'ANNEXE V.

Selon Van der Maren (2010), les quatre exigences à respecter pour l'élaboration de la maquette sont 1- la clarté du langage, 2- la concision sans pour autant lésiner sur la qualité, car 3- l'information doit être complète, et enfin 4- la précision. Selon Leclerc (2011), on doit prévoir trois ou quatre grandes questions très ouvertes, tandis que Moreau (2004) en suggère une demi-douzaine courtes, claires et ouvertes. Les questions doivent partir du plus général au plus spécifique et des sous-questions peuvent être rédigées à l'avance ou survenir en réaction à la discussion. Pour ne pas surprendre les participants, j'ai pris la peine de leur mentionner à l'avance que d'autres questions que celles prévues pourraient émerger au fil de l'entretien, selon les réponses obtenues ou les commentaires émis.

Afin de m'assurer que la maquette réponde aux exigences énumérées précédemment, j'ai procédé à une double validation. Une première validation a été effectuée par une experte, soit Roseline Garon, professeure à l'Université de Montréal, et une deuxième validation a été réalisée auprès d'un groupe cobaye, soit les étudiants au doctorat de ma cohorte dans le cadre d'un séminaire.

Pour l'élaboration des questions de l'entretien de groupe, je me suis remise en tête les objectifs général et spécifiques de mon projet doctoral pour m'assurer d'orienter les questions de l'entretien afin que les réponses puissent servir le propos de cet essai. Les différentes questions fournissent plusieurs opportunités aux participants de s'exprimer au sujet de ma pratique en tant que gestionnaire qui a géré l'élaboration et l'implantation d'un changement et de donner leur opinion sur la manière dont j'ai l'ai géré.

La première question (Q1) s'intéresse à leur perception de la démarche, à partir de l'annonce de la mise sur pied d'un comité d'idéation jusqu'à aujourd'hui, et elle se détaille pour connaître plus précisément ce que les personnes pensaient : (a) de la problématique soulevée initialement ; (b) du choix de la démarche de former un comité ; et (c) de leur motivation initiale.

Q1- Vous avez participé, depuis plusieurs mois, à l'élaboration d'une idée d'organisation scolaire qui mènera en septembre à l'implantation d'un changement important dans votre école. Pourriez-vous nous parler de comment vous avez vécu cette démarche, à partir de l'annonce originale lors de la journée pédagogique du 21 août 2017 jusqu'à aujourd'hui ?

Q1-a Qu'avez-vous pensé de l'idée de vous pencher sur le problème de l'accompagnement personnalisé ?

Q1-b Qu'avez-vous pensé de l'idée du comité d'idéation ? (Idée de former un comité, volontariat, ajout de membres, implication et rôle des membres, animation du comité, utilisation du Google Drive, etc.)

Q1-c Quelles sont les raisons qui vous ont motivés à participer au comité d'idéation ?

La deuxième question (Q2) s'articule autour du développement des idées (le pendant), afin de savoir, sans nommer explicitement le Laboratoire du changement, ce que les gens ont retenu : (a) de la méthode utilisée ; et (b) de la participation des gens à l'élaboration des idées. La question trois (Q3) veut faire ressortir ce qui caractérise, selon les participants, l'actuelle formule FLEX, tandis que la quatrième question (Q4) s'intéresse aux ressemblances et aux différences entre ces caractéristiques de la formule FLEX actuelle et leurs idées initiales.

*Q2- Pouvez-vous décrire comment se sont développées **les idées** qui ont mené à ce qu'est devenue la formule FLEX ?*

Q2-a Qu'est-ce que vous pensez de la manière (ou de la méthode) qui a été utilisée pour faire émerger le concept de la formule FLEX ?

Q2-b Pouvez-vous décrire de quelle manière les membres du comité ont participé à l'émergence des idées ? (instigateurs des différentes idées, rôle de l'animatrice du comité, consensus du comité, etc.)

*Q3- Aujourd'hui, comment décririez-vous la formule FLEX ? Quelles sont ses **caractéristiques** ?*

*Q4- Quelles **ressemblances** voyez-vous entre vos idées initiales d'un enseignement personnalisé et la formule FLEX actuelle ? Quelles **différences** voyez-vous entre vos idées initiales d'un enseignement personnalisé et la formule FLEX actuelle ?*

Les questions Q5 et Q6 sont explicitement reliées aux questions spécifiques de mon projet doctoral ; soit les obstacles et les facteurs de réussite dans la gestion d'un changement. La question sept (Q7) a pour but de faire émerger des commentaires directement en lien avec ma pratique.

*Q5- Quels sont, selon vous, les **obstacles** ou les points négatifs qui ont été rencontrés et qui ont nui à la démarche ?*

Q5-a Comment ces obstacles ou ces points négatifs ont-ils été pris en compte ?

*Q6- Quels sont, selon vous, les **facteurs de réussite** ou les points positifs qui ont favorisé le développement de la formule FLEX ?*

Q7- Au final, que pensez-vous de la manière avec laquelle madame Valence a conduit l'élaboration et l'implantation du changement jusqu'ici ?

Pour terminer, j'invite les personnes à émettre tout commentaire (Q8) qu'ils jugent important et que les questions n'ont pas su faire ressortir.

*Q8- Avez-vous des **commentaires spécifiques ou généraux** à émettre par rapport à la gestion de ce changement ou à l'implantation de la formule FLEX ?*

La maquette de l'entretien de groupe (ANNEXE V) a été envoyée par courriel à l'avance à l'ensemble des personnes qui étaient convoquées, soit les membres du comité d'idéation. Le but de transmettre les questions à l'avance était pour permettre aux membres du comité de ne pas être déstabilisés par l'objectif et le contenu de la rencontre. Les personnes qui en ressentaient le besoin pouvaient se préparer de manière à être disposées et en confiance pour discuter en groupe. De plus, comme les questions impliquaient notamment la reconstitution d'une démarche qui s'est déroulée sur deux ans, il était important de permettre aux personnes de se remémorer les événements. Pour ce faire, je leur ai suggéré de revisiter l'ensemble des documents que nous avons produits comme traces de notre démarche au fil du temps et qui nous servent de chronologie officielle, d'autant que les documents sont datés. En conséquence, les personnes ont été en mesure de s'être préparées pour l'entretien pour fournir des réponses réfléchies. Cette attention portée aux personnes est précieuse pour recueillir des données fidèles, car en fin de compte, « l'informateur est un personnage important, s'il n'est pas le personnage le plus important, dans toute recherche scientifique. C'est lui qui détient l'information dont le chercheur a besoin. C'est l'informateur qui décide de mettre à la disposition du chercheur une information de qualité » (Van der Maren, 2010, p. 131).

En plus d'envoyer la maquette à l'avance aux participants pour qu'ils puissent se préparer, les participants ont reçu également ces mêmes questions dans un formulaire en ligne pour qu'ils y répondent individuellement, et anonymement, avant la séance de l'entretien de groupe. Les réponses obtenues par les huit participants sont effectivement anonymes. Toutefois, il est possible, dans les formulaires réponses, de retracer toutes les réponses d'un même participant, c'est-à-dire que sans connaître l'identité du répondant #1, nous pouvons identifier toutes les réponses émises par ce dernier, puis toutes celles écrites par le répondant #2, et ainsi de suite. Bref, dans le bilan, sans savoir qui s'est exprimé, nous pouvons différencier les propos d'une personne à l'autre.

Cette collecte de données préalable avait pour but de faciliter la préparation de l'animation de l'entretien de groupe. En effet, les réponses obtenues permettraient à l'animatrice d'avoir une compréhension préalable par rapport aux éléments qui semblaient faire consensus, et donc sur lesquels il serait probablement moins nécessaire de mettre l'emphase, et sur les éléments qui mériteraient d'être éclaircis. Cette préparation favoriserait l'optimisation du temps de discussion tout en s'assurant que l'ensemble des questions spécifiques aient trouvé des réponses venant des participants. L'enjeu du temps est un élément important à considérer, car la maquette comporte beaucoup de questions pour la durée prévue de l'entretien de groupe et le nombre de personnes. La plage horaire établie pour l'entretien est de 2 h 30. Les options d'augmenter le nombre d'heures de l'entretien ou d'ajouter une séance ont été considérées, mais n'ont pas été retenues. Le temps des personnes est précieux et il n'aurait pas été judicieux d'ambitionner. Il nous apparaissait préférable de trouver une solution pour maximiser le temps de l'entretien de groupe plutôt que de mobiliser davantage de temps circonscrit dans une ou des plages horaires définies. Cette stratégie s'est avérée particulièrement concluante. J'y reviendrai, mais avant, voyons ce qui en est de la séance de l'entretien de groupe.

3.1.1.2 Séance de l'entretien de groupe

En ce qui concerne la séance de l'entretien de groupe, j'ai choisi de demander à une personne externe d'assurer l'animation de l'entretien de groupe. En effet, comme l'objectif de l'entretien de groupe est de recueillir l'opinion, la plus fidèle possible, des membres du comité qui ont participé à la démarche de changement, il est essentiel que ma présence ne vienne pas fausser les résultats, étant donné que je suis l'instigatrice de ce projet de changement, l'animatrice du comité d'idéation et, en plus, la supérieure hiérarchique des participants. L'animation de l'entretien a donc été assurée par Roseline Garon, professeure agrégée au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Cette dernière maîtrise la technique de conduite d'un entretien de groupe et elle est au fait de ce projet de changement, étant donné qu'elle est ma directrice de recherche.

Pour la même raison, j'ai cru bon de ne pas convoquer la directrice adjointe qui faisait partie du comité d'idéation afin de m'assurer que les participants ne soient aucunement gênés par la présence d'un membre de la direction. En revanche, comme cette directrice adjointe faisait partie du comité

d'idéation, elle a tout de même été invitée à donner son avis sur la démarche, mais de manière individuelle, par le biais du formulaire en ligne qui comportait les questions de la maquette.

Ainsi, le bilan du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé, réalisé sous forme d'un entretien de groupe a eu lieu le jeudi 20 juin 2019 à 13 h, pendant la session des examens de juin du PSNM. Pendant cette session, les enseignants ont un nombre d'heures de surveillance à réaliser. En guise de compensation pour les enseignants participants, le temps de l'entretien a été comptabilisé dans le nombre d'heures de surveillance. Le lieu choisi a été la salle du conseil où ont eu lieu toutes les rencontres du comité depuis deux ans. Une collation a été servie, comme ça été le cas pour toutes les rencontres du comité.

La conduite de l'entretien de groupe a été menée par Roseline Garon qui était assistée par une agente de bureau qui connaissait bien la thématique pour avoir suivi le comité depuis le début. Cette dernière a pris des notes pendant l'entretien, elle s'occupait de l'enregistrement de la séance et de la transcription du verbatim. Dès le début de la rencontre, Mme Garon a proposé aux participants, ayant reçu mon approbation au préalable, de ne pas suivre la maquette qui leur avait été envoyée en reposant les questions pour lesquelles ils avaient déjà répondu à l'écrit dans le formulaire, évoquant que les réponses lui paraissaient complètes. Les participants ont accepté cette proposition. Mme Garon a donc débuté avec des questions d'éclaircissement. L'entretien a finalement duré 1 h 30, c'est-à-dire une heure de moins que le temps qui avait été prévu.

La secrétaire a rédigé le verbatim de l'entretien. Le verbatim a été rédigé de manière à conserver l'anonymat des personnes et cette information a été annoncée aux personnes dès l'envoi de la maquette. De plus, je ne devais, à aucun moment, avoir accès à l'enregistrement, seulement au verbatim anonymisé, ce qui a été fait. Ces précautions avaient pour but, encore une fois, de recueillir des données authentiques en rassurant les personnes pour qu'elles se sentent libres d'émettre des critiques à mon égard, sans craindre des représailles. Le verbatim a d'abord été soumis à Mme Garon par la secrétaire pour avoir son approbation de l'envoyer aux autres participants. Par la suite, elle a envoyé le verbatim aux participants afin qu'ils en prennent connaissance. Les participants avaient la possibilité d'exiger que des extraits soient coupés, voire la totalité, s'ils n'étaient pas confortables avec certains propos ou s'ils avaient l'impression que certains propos pouvaient compromettre

l'anonymat d'un participant. Tous les participants ont approuvé le verbatim tel quel. Lorsque la secrétaire a reçu l'approbation de chaque participant, elle a détruit l'enregistrement audio et elle m'a envoyé le verbatim. Par conséquent, nous ne disposons pas de la provenance individuelle des propos de chacun des participants.

En fin de compte, l'entretien de groupe aura généré des données réparties dans deux documents distincts. Le premier étant les réponses écrites dans le formulaire en ligne préalable à l'entretien de groupe et le second étant le verbatim de l'entretien de groupe. Ces deux documents ont été sélectionnés comme matériau à coder. Dans la prochaine section, les stratégies d'analyse des traces que je propose sont décrites.

3.2. Stratégies d'analyse des traces

En ce qui concerne l'analyse des nombreuses traces, quatre stratégies ont été déployées. En premier lieu, j'ai choisi de récapituler le cheminement de la démarche réalisée dans l'année scolaire 2017-2018 (août 2017 à juin 2018), étant donné que la nouvelle structure de l'organisation scolaire a été définie officiellement en juin 2018. Pour ce faire, 1) j'ai réalisé une série de tableaux pour illustrer l'évolution des réflexions en lien avec chacune des caractéristiques de l'organisation scolaire. En parallèle, 2) j'ai produit un tableau chronologique des événements, auquel j'ai éventuellement ajouté des liens avec une grille de codage qui a été élaborée à partir du cadre théorique sur la gestion du changement portant sur les obstacles ou les résistances et les facteurs de réussite ou les leviers pour limiter les résistances. Troisièmement, tous ces codes ont été édités dans le logiciel QDA Miner³ pour coder le verbatim de la présentation du lancement du comité d'idéation en assemblée générale afin de voir si, déjà lors de cette première allocution, il était possible d'identifier des obstacles et des facteurs de réussite. Enfin, 4) le verbatim de l'entretien de groupe a également fait l'objet d'une analyse par codage avec le même logiciel et les mêmes codes.

3.2.1 Première stratégie d'analyse : Tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire

Afin de répondre à l'objectif spécifique suivant :

- 1- Identifier les éléments de l'organisation scolaire pris en compte dans l'école pour offrir un enseignement personnalisé;**

³ QDA Miner est un logiciel d'analyse qualitative conçu pour la recherche avec méthodes mixtes qui permet d'analyser des transcriptions.
<https://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/>

J'ai d'abord dressé la liste des caractéristiques principales qui définissent maintenant la formule FLEX, cette nouvelle organisation scolaire. Le nombre des caractéristiques n'a pas été préétabli, il s'agit essentiellement d'une énumération des caractéristiques qui ont émergé et qui en définissent les particularités fondamentales de la formule FLEX. Les voici : l'horaire flexible, le rythme d'apprentissage, l'apprentissage par projets, l'interdisciplinarité, le développement de l'autonomie, les aménagements physiques, le concept d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants, le double-rôle de l'enseignant, soit celui de tuteur et de spécialiste, l'organisation des matières, les niveaux et profils d'études pour le déploiement du projet pilote et le choix du nom. J'ai ensuite identifié, pour chacune des caractéristiques, les composantes de l'organisation qui étaient affectés : la grille-matières, la grille-horaire, l'horaire-maitre, le temps d'enseignement, la présence à l'école, l'organisation physique, les locaux, les groupes, les matières, les programmes d'étude et l'évaluation des apprentissages.

Ensuite, j'ai choisi de présenter l'évolution des idées en lien avec ces caractéristiques, sous forme d'une série de tableaux. Pour chacune des onze caractéristiques de la formule FLEX, un tableau a été créé afin de retracer, dans le temps, l'évolution du développement de cette caractéristique (voir ANNEXE VI). Pour produire ces tableaux, toutes les traces recueillies ont été examinées dans leur intégralité : enregistrements vidéo des rencontres, traces écrites produites dans le cadre des rencontres du comité et présentations PowerPoint. Cependant les extraits qui se retrouvent dans les tableaux ont été sélectionnés sur la base de la pertinence du lien en fonction de chacune des caractéristiques pour servir de preuve afin de soutenir l'évolution des idées à travers le temps.

Le tableau 13 ci-dessous présente un extrait du tableau de la caractéristique 1 afin de montrer un exemple de l'organisation de chacun des tableaux. La colonne de gauche mentionne la date où la trace a été collectée. Dans la colonne du centre, il s'agit d'identifier la ou les personnes qui ont émis les commentaires inscrits dans la colonne de droite. Enfin, nous retrouvons dans la colonne de droite, la trace concrète de l'idée émise en lien avec la caractéristique. La trace peut être un extrait intégral, telle qu'une citation tirée du verbatim d'une rencontre du comité d'idéation ou un extrait d'un document écrit (notes du comité, présentation PowerPoint ou courriel). À ce moment, le texte est en italique. La trace peut également être le résumé d'une idée qui a été émise lors d'une rencontre, mais

pour laquelle un verbatim aurait été trop long, et donc moins efficace pour communiquer l'idée. À ce moment, le texte n'est pas en italique. En guise d'exemple, dans le tableau 13, en lien avec la caractéristique de l'horaire flexible, le 24 octobre 2017, Ioana propose : si on pouvait ajouter des cours (dans une Grille-matières traditionnelle). Comme cette trace n'est pas en italique, il s'agit d'un résumé de l'idée qu'elle a exprimée pendant la rencontre. Tandis que, comme autre exemple, dans cette même rencontre, j'ai (Jessika Valence) ad litteram mentionné les mots suivants, étant donné qu'ils sont en italique : « *Puis si admettons on sortait du cadre d'un horaire [...] Donc on a plus un horaire là... avec des périodes puis des heures ... au bout du compte, on regarde une année scolaire comme une année scolaire, pas comme un horaire du lundi au vendredi avec cinq P1 à P5, [...] donc fait plus d'horaire [...]* ».

Tableau 13 Extrait d'un des tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire

Caractéristique 1

Horaire flexible pour l'élève : sortir du cadre connu de la grille-matières structurée dans un horaire cyclique établi par l'école pour l'élève

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	Ioana	Elle propose : si on pouvait ajouter des cours (dans une Grille-matières traditionnelle)
	Jessika Valence	<i>Puis si admettons on sortait du cadre d'un horaire [...] Donc on a plus un horaire là... avec des périodes puis des heures ... au bout du compte, on regarde une année scolaire comme une année scolaire, pas comme un horaire du lundi au vendredi avec cinq P1 à P5, [...] donc fait plus d'horaire. [...]</i>
	Anne-Marie	Elle mentionne qu'elle avait un cours à l'université en fin de semaine où ils devaient en équipe inventer l'école de leur rêve, avec aucune contrainte budgétaire : <i>Intuitivement on n'a pas pensé à faire éclater l'horaire.</i>

Ces tableaux feront l'objet d'une analyse dans le chapitre suivant.

3.2.2 Deuxième stratégie d'analyse : Codification du contenu des événements selon une dimension chronologique

Pour établir une sorte de ligne du temps, j'ai d'abord créé un tableau chronologique des événements qui se sont produits tout au long de la démarche réalisée en 2017-2018 à partir notamment de différentes traces qui ont été recueillies. Il s'agit de données qui permettent de replacer dans le temps différentes stratégies de gestion que j'ai utilisées dans le cadre de cette démarche de conduite du changement, comme des dates de réunions du comité d'idéation précisant les outils utilisés lors de ces rencontres, des dates de rencontres avec des invités ou des élèves et les supports utilisés (par

exemple les présentations PowerPoint), etc. Ensuite, je présente une description sommaire de l'évènement en question. Ce tableau fait partie des matériaux pertinents pour l'analyse, étant donné qu'il décrit l'ensemble des évènements et que ceux-ci peuvent témoigner de la démarche de changement.

Dans un deuxième temps, beaucoup plus tard dans la démarche d'analyse, j'ai repris ce tableau pour y ajouter une dernière colonne qui se nomme « Liens avec la grille de codage ». En effet, cette colonne a été ajoutée après que la grille de codage eut été produite. Le tableau final intitulé « Codification du contenu des évènements selon une dimension chronologique », incluant les liens avec la grille de codage se trouve à l'ANNEXE VII. Voyons maintenant la description détaillée de l'élaboration de cette grille de codage.

3.2.3 Troisième stratégie d'analyse : Codage du verbatim de la présentation du lancement du comité d'idéation

L'utilisation du codage dans le cadre d'une analyse qualitative est une technique qui permet d'analyser des données visant à interpréter des résultats de manière systématique sous différents angles ou perspectives. Il permet d'identifier des variables, d'en recenser la fréquence et de les mettre en relation. Les données recueillies devaient donc faire l'objet d'une analyse au regard du cadre théorique sur la gestion du changement.

Par ailleurs, j'ai choisi de bâtir une grille de codage en fonction du cadre théorique sur les stratégies de gestion du changement (voir ANNEXE VIII) pour éventuellement coder des traces qui avaient été collectées précédemment. En effet, je me suis basée sur les constats tirés de la recension des écrits du chapitre 2 de ce projet d'essai doctoral pour identifier les obstacles (résistances) au changement, que j'ai regroupés en catégories. Voici l'ensemble des catégories d'obstacles (résistances) : complexité des problèmes à résoudre; inconfort au niveau professionnel; insécurité; intérêt personnel divergent; lecture de la réalité différente; manque de soutien et de ressources; problème de communication; et problème de leader. Dans la grille de codage, chaque catégorie est définie afin d'apporter des précisions dans le but d'en favoriser une meilleure compréhension. Par exemple, comme présenté dans le tableau 14 qui affiche deux extraits de la grille de codage, la catégorie « complexité des problèmes à résoudre » inclut également : découragement anticipé, inaccessibilité

d'une solution, sentiment d'efficacité professionnelle peu élevé pour la complexité. Et son code, qui se retrouve dans la colonne de gauche, est « Complexité ».

Tableau 14 *Extraits de la grille de codage*

Obstacles (résistances)	
Complexité	Complexité des problèmes à résoudre : découragement anticipé, inaccessibilité d'une solution, sentiment d'efficacité professionnelle peu élevé pour la complexité

Facteurs de réussite (leviers pour limiter les résistances)	
CrédibilitéLeadeur	<p>Fournir des appuis crédibles aux yeux des personnes : être structuré, préparé et organisé, réaliser des recherches, des études et documenter, participer en tant que partie prenante au projet de changement</p> <p>Personnalité : avoir de l'énergie, sourire, avoir du courage/audace, avoir du leadership</p> <p>Rôle : avoir un pouvoir décisionnel</p>

Toujours en m'appuyant sur la littérature, j'ai dressé une liste des facteurs de réussite ou des leviers pour limiter les résistances, que j'ai également regroupés en catégories. De la même manière que pour les obstacles, une catégorie est représentée par un code (colonne de gauche) et définie (colonne de droite). Pour reprendre l'exemple du tableau 14, le code « CrédibilitéLeadeur » est utilisé pour recenser, dans les données collectées, les manifestations en lien avec la crédibilité du leader, définies comme : **Fournir des appuis crédibles aux yeux des personnes** : être structuré, préparé et organisé, réaliser des recherches, des études et documenter, participer en tant que partie prenante au projet de changement. **Personnalité** : avoir de l'énergie, sourire, avoir du courage/audace, avoir du leadership. **Rôle** : avoir un pouvoir décisionnel. Nous constatons qu'il y a plus de codes en lien avec les facteurs de réussite, en comparaison avec le nombre de codes en lien avec les obstacles. Les voici : CrédibilitéLeadeur; Humilité; CommunicationVision; Écoute; Transparence; Équipe; RelationsHumaines; Valoriser; Rassurer; Curiosité; AppuiDG; LégitimitéChangement; Priorité; ProjetÉvolutif; Respect; Ressources; et Rythme.

Tel que mentionné au point 3.2.2, ces codes ont été utilisés, dans un premier temps, dans le tableau chronologique des événements qui se trouve à l'ANNEXE VII. En effet, il a été possible d'identifier, à la lecture de la description des différents événements, des obstacles (ou des résistances) et des facteurs de réussite (ou des leviers pour limiter les résistances).

Par la suite, tous ces codes constituant la grille de codage ont été édités dans le logiciel QDA Miner. Pour faciliter le repérage dans le logiciel, les codes en lien avec les obstacles (résistances) ont été édités en rouge, tandis que les codes en lien avec les facteurs de réussite (leviers pour limiter les résistances) sont bleus.

Le verbatim de la présentation du lancement du comité d'idéation en assemblée générale a été téléchargé dans le logiciel. Puis, j'ai codé ce verbatim en attribuant des codes tirés de la grille de codage aux différents passages du texte. En fait, cette première étape consiste à identifier, dans les différents matériaux énumérés ci-haut, les obstacles (résistances) et les facteurs de réussite (leviers pour les limiter les résistances) discernables.

Le codage en lui-même constitue une première étape d'analyse, étant donné que le chercheur doit associer des codes aux idées qui se trouvent dans les matériaux. Dans un souci de rigueur scientifique, il est recommandé d'opérer un contre codage afin de favoriser l'objectivation du codage. Pour ce faire, ma directrice de recherche, Roseline Garon, a procédé au contre codage du verbatim. Par ailleurs, les mêmes codes et le même processus de codage et de contre-codage ont été déployés dans le cadre de l'analyse de l'entretien de groupe qui suit.

3.2.4 Quatrième stratégie d'analyse : Codage de l'entretien de groupe

Le codage constitue l'une des activités fondamentales de l'analyse qualitative. Pour ce faire, j'ai téléchargé les données sélectionnées dans le logiciel QDA Miner. La justification du choix de chacun des matériaux a été établie précédemment, en voici seulement la compilation :

- les réponses écrites dans le formulaire en ligne préalable à l'entretien de groupe
- le verbatim de l'entretien de groupe

Tel que mentionné précédemment, le codage en lui-même constitue une première étape d'analyse, étant donné que le chercheur doit associer des codes aux idées qui se trouvent dans les matériaux. Un codage et un contre-codage, réalisé par ma directrice de recherche, Roseline Garon, ont été menés. Ainsi, l'ensemble de ces deux matériaux ont été codés à l'aide des codes tirés de la grille de codage téléchargés dans le logiciel QDA Miner. En fait, cette première étape consiste à identifier,

dans les matériaux énumérés ci-haut, les obstacles (résistances) et les facteurs de réussite (leviers pour les limiter les résistances) discernables.

En conclusion de ce chapitre, ce cadre méthodologique présentait une description de la démarche qui a été réalisée, en incluant notamment un des moments importants dans cette démarche : la présentation en assemblée générale de la problématique soulevée et de l'annonce de la solution envisagée, soit la mise sur pied du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé avec des enseignants volontaires. Par la suite, dans la description de la méthodologie, nous retrouvons, comme stratégies d'analyse préliminaires, la description des tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire et du tableau chronologique des événements ainsi que le codage du verbatim du lancement du comité d'idéation. Enfin, l'entretien de groupe et la description du choix de la méthode d'analyse par le biais du codage du bilan du comité d'idéation qui a été réalisé sous forme d'un questionnaire préalable en ligne et du verbatim de l'entretien de groupe clôt ce chapitre. Ces données constituent les bases qui soutiennent l'analyse présentée au chapitre 4.

Chapitre 4 – ANALYSE DES DONNÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Si le chapitre précédent décrivait la démarche de changement, la méthodologie de la collecte de données et les stratégies d'analyse des traces, le chapitre 4 présente maintenant une analyse des données ainsi qu'une interprétation des résultats et une discussion en lien avec le cadre théorique afin de répondre à l'objectif général de cet essai qui est d'analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au PSNM. En effet, j'ai choisi d'imbriquer ces trois sections dans ce même chapitre afin d'analyser, d'interpréter et de discuter de chacun des éléments au fur et à mesure plutôt que de scinder ces actions réflexives en différents chapitres. La discussion se retrouve, en majeure partie, dans la section 4.4. Ce choix méthodologique est probablement teinté par le paradigme de la pratique professionnelle dans lequel s'inscrit cet essai, étant donné que dans l'exercice de la fonction de gestionnaire, l'analyse des situations, leur interprétation et la discussion en lien avec des appuis crédibles sont généralement réalisées de manière combinée.

Pour ce faire, le chapitre 4 a été divisé en quatre sections. D'abord, je propose une analyse préliminaire chronologique sous deux angles, soit l'une de la démarche en lien avec les tableaux des caractéristiques de la formule FLEX, puis la deuxième en lien avec les obstacles et les facteurs de réussite. Pour ces deux premières sections, l'ensemble des traces recueillies tout au long de la démarche (vidéos des rencontres, documents écrits, etc.) ont été utilisées. Ensuite, 3) j'examine la vidéo du lancement de la mise sur pied du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé qui a eu lieu sous forme d'une présentation à l'ensemble des enseignants de l'école lors d'une assemblée générale et 4) j'analyse les résultats de l'entretien de groupe qui inclut notamment le retour sur l'utilisation du Laboratoire du changement.

4.1. Chronologie de la démarche en lien avec les tableaux des caractéristiques de la formule FLEX

Cette analyse sert à répondre à la première question spécifique, soit d'identifier les éléments de l'organisation scolaire qui ont été pris en compte dans le développement de la formule FLEX. Ainsi, le tableau 15, à la page suivante, présente l'ensemble des caractéristiques de la formule FLEX, en lien avec les composantes de l'organisation scolaire affectées. En rappel, celles-ci ont été identifiées dans le cadre théorique, il s'agit de la grille-matières, la grille-horaire, l'horaire-maitre, le temps d'enseignement, la présence à l'école, l'organisation physique, les locaux et les groupes. Évidemment, l'école ne peut pas se soustraire aux dispositions de la loi par rapport aux balises prescrites par le ministère, toutefois « elle dispose d'une très grande souplesse dans la manière d'appliquer ses dispositions » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 52) et c'est en profitant de cette latitude que la mise en œuvre de la formule FLEX s'avère possible et légale. À la lecture de l'ensemble des composantes de l'organisation scolaire qui ont été affectées par ce changement, nous pouvons confirmer qu'il s'agit effectivement d'un changement de grande envergure, tel que défini par Brassard (2003). Par la suite, nous retracerons, dans le temps, l'évolution des différentes caractéristiques.

Tableau 15 Liste des caractéristiques de la formule FLEX

	Caractéristiques de la formule FLEX	Composantes de l'organisation scolaire affectées
Caractéristique 1	Horaire flexible pour l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grille-matières ✓ Grille-horaire ✓ Horaire-maitre ✓ Temps d'enseignement ✓ Présence à l'école
Caractéristique 2	Rythme d'apprentissage personnalisé pour chaque élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Évaluation des apprentissages ✓ Groupes
Caractéristique 3	Apprentissage par projets	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Évaluation des apprentissages
Caractéristique 4	Interdisciplinarité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Grille-matières ✓ Évaluation des apprentissages
Caractéristique 5	Développement de l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Présence à l'école
Caractéristique 6	Aménagements physiques des lieux d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organisation physique ✓ Locaux
Caractéristique 7	Concept d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grille-matières ✓ Horaire-maitre ✓ Temps d'enseignement
Caractéristique 8	Double-rôle de l'enseignant : tuteur et spécialiste	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Évaluation des apprentissages ✓ Matières
Caractéristique 9	Organisation des matières	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Matières ✓ Temps d'enseignement
Caractéristique 10	Niveaux et profils d'études pour le déploiement du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programme d'étude ✓ Organisation scolaire générale
Caractéristique 11	Choix du nom : formule FLEX	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organisation scolaire générale

En guise d'exemple, pour la caractéristique 1, l'horaire flexible pour l'élève consiste à sortir du cadre connu de la grille-matières structurée dans un horaire cyclique établi par l'école pour l'élève. Cette flexibilité de l'horaire affectera l'**horaire-maitre**, car l'élève n'aura pas d'horaire prédéfini. La **grille-matières** sera affectée étant donné que l'élève pourra modifier le temps alloué à chacune des matières en fonction de ses besoins et de ses contraintes. La **grille-horaire** sera flexible et permettra à l'élève d'organiser son temps tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'horaire habituel de l'école, ainsi le **temps d'enseignement** sera modulable d'une semaine à l'autre. La **présence à l'école** sera par le fait

même impactée, car l'élève pourra travailler à distance, au besoin, en fonction de l'horaire qu'il aura établi. En guise de deuxième exemple, l'interdisciplinarité (caractéristique 4) affectera le **programme d'étude** qui est organisé en matières distinctes et, par le fait même, la **grille-matières** considérant que l'élève travaillera sur plus d'une matière simultanément. L'interdisciplinarité aura aussi un effet sur l'**évaluation des apprentissages**.

L'ordre ou la numérotation des caractéristiques ne signifie ni un degré d'importance ni un ordre à respecter; il s'agit simplement de distinguer les différentes caractéristiques. Toutes ces caractéristiques se retrouvent dans les présentations PowerPoint qui ont servi à annoncer et à présenter la formule FLEX au conseil d'administration de l'école, au personnel de l'école, aux futures élèves et à leurs parents.

Si nous comparons la liste des caractéristiques des écoles innovantes et performantes identifiées par la FÉEP (2016) et corroborées par l'Institut du Québec et Credo (2017), nous constatons que les caractéristiques de la formule FLEX sont, pour la majorité, alignées à celles-ci. En effet, nous pouvons observer dans le tableau 16 ci-après qui reprend les caractéristiques des écoles innovantes, présentées dans le cadre théorique, les similitudes avec celles de la formule FLEX. Par exemple, la personnalisation de l'apprentissage renvoie à la caractéristique 2 de la formule FLEX, soit le rythme d'apprentissage personnalisé pour chaque élève.

Tableau 16 *Comparaison des caractéristiques des écoles innovantes et performantes avec celles de la formule FLEX*

Caractéristiques des écoles innovantes et performantes	Caractéristiques de la formule FLEX
Personnalisation de l'apprentissage	2- Rythme d'apprentissage personnalisé pour chaque élève
Autonomie et implication des élèves	5- Développement de l'autonomie
Nouveau rôle des enseignants (coach, conseiller, accompagnateur...)	7- Concept d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants 8- Double-rôle de l'enseignant : tuteur et spécialiste
Méthodes d'enseignement innovantes	Non précisé explicitement
Apprentissages tournés vers un monde à venir	Non précisé explicitement
Apprentissages authentiques	3- Apprentissage par projets 4- Interdisciplinarité
Souplesse dans le curriculum et dans l'évaluation	2- Rythme d'apprentissage personnalisé pour chaque élève 4- Interdisciplinarité
Souplesse dans l'organisation scolaire (horaire, calendrier, groupe)	1- Horaire flexible pour l'élève
Utilisation de la technologie	Non spécifié, car la technologie fait déjà partie intégrante des apprentissages au PSNM
Espaces qui supportent l'apprentissage	6- Aménagements physiques des lieux d'apprentissage

Pour ce qui est des caractéristiques « méthodes d'enseignement innovantes » et « apprentissages tournés vers un monde à venir », elles ne trouvent pas explicitement d'équivalent dans les caractéristiques de la formule FLEX, quoiqu'elles en fassent tout de même partie sans être nommées, tout comme « l'utilisation de la technologie » qu'on tient pour acquis étant donné que cela fait partie intégrante des apprentissages au PSNM depuis quelques années. En résumé, la formule FLEX s'arrime avec la tendance émergente de modèles éducatifs favorisant la personnalisation de l'apprentissage à l'échelle nationale et internationale.

Dans un deuxième temps, pour organiser les données collectées dans le cadre des travaux réalisés par le comité d'idéation, je trouvais intéressant de retracer l'évolution dans le temps des idées qui ont mené à ce projet de changement : qui les a émises en premier lieu et comment elles ont été discutées, qui les a reprises et comment elles ont fait l'objet d'un consensus formel, etc. Pour ce faire, j'ai choisi de présenter l'évolution des idées en lien avec ces caractéristiques, sous forme d'une série de tableaux (voir ANNEXE VI). Les tableaux de chacune des caractéristiques nous permettent de

retracer la genèse de la naissance et de l'émergence de ces caractéristiques et leur développement par le biais de traces associées aux personnes qui les ont émises. Dans le texte qui suit, qui porte sur l'analyse de ces tableaux, nous pourrions également identifier des pratiques de gestion qui ont été utilisés au fil de la démarche, sur la base de mes savoirs d'expérience, mais qui ont, à postériori, trouvé échos dans la littérature, en lien avec l'objectif spécifique :

1- Décrire les pratiques de gestion mises en place pour élaborer et implanter la formule FLEX.

D'abord, le fait d'avoir choisi de former un comité constitue une pratique de gestion correspondant à la culture de l'organisation, car nous mettons régulièrement des comités sur pied pour différents projets ou sujets de réflexion. Le respect de la culture de l'organisation est un des moyens d'action identifiés par Collerette, Lauzier et Schneider (2013). La mise sur pied d'un comité implique également la notion de collaboration, qui est également une stratégie de gestion largement encouragée par de multiples auteurs (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013; Fullan et Quinn, 2018; Evans, Thornton et Usinger, 2012; Soparnot, 2004 et 2009; Wise et Jacobo, 2010; Autissier et Moutot, 2003; Brassard, 2003).

À la lecture des tableaux, nous pouvons constater que mon nom revient très souvent dans les tableaux qui font état de l'évolution dans le temps des idées qui ont mené à ce projet de changement. Ainsi, nous pourrions en déduire que les idées initiales sont généralement venues de moi, malgré le fait que j'avais souhaité faire émerger les idées du milieu. Toutefois, il s'agit également de l'expression d'une vision claire, une stratégie de gestion du changement identifiée par plusieurs auteurs (Soparnot, 2004 et 2009; Eger et Egerova, 2016; Evans, Thornton et Usinger, 2012; L'Hostie, 1997; Wise et Jacobo, 2010; Collerette, 2009; Collerette, Lauzier et Schneider, 2013; Fullan et Quinn, 2018; Gagnon, 2012).

En fait, les rencontres du 10 octobre 2017 et du 24 octobre 2017 ont mené à des discussions qui faisaient émerger certaines problématiques tout en remettant en perspective l'éducation au Québec dans un contexte historique pour ensuite en arriver à envisager des solutions pour le futur. Dès la fin de la rencontre du 24 octobre 2017, j'ai lancé une proposition dans le cadre de la 8^e étape de l'outil du premier stimulus du Laboratoire du changement, soit la « Recherche d'une solution pour proposer

un modèle éducatif innovant pour le futur ». C'est alors que j'ai proposé l'idée d'une nouvelle organisation scolaire qui se caractérisait déjà par un horaire flexible sortant du cadre d'un horaire cyclique traditionnel, le respect du rythme d'apprentissage pour chaque élève, l'apprentissage par projets, l'interdisciplinarité, le développement de l'autonomie des élèves, le concept d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants et le double-rôle de tuteur et d'enseignant spécialisé. À la fin de ma proposition, j'ai demandé aux enseignants de réagir en posant la question suivante : « Mais est-ce qu'un modèle comme ça, c'est viable? [...] Je suis là pour que vous me disiez qu'est-ce que vous voyez qui accrocherait. » À ce moment, certains enseignants sont restés sans réponse, d'autres ont émis des questionnements ou des réticences en utilisant des mots comme « votre idée » ou « dans ce que tu avances... ». Enfin, je conclus cette rencontre en mentionnant : « Si vous avez des idées... Hésitez pas non plus à réfléchir avec d'autres personnes pour aller chercher des... idées ou des obstacles... non, mais c'est vrai, c'est important. [...] Mais c'est correct qu'on n'en parle pas, on est encore dans l'idéal, on est toujours là! » Je présente donc au comité des idées, mais je démontre une ouverture à recevoir leurs idées et à écouter leurs réticences, leurs inquiétudes et les obstacles qu'ils pourraient anticiper de leurs points de vue (Fullan et Quinn, 2018; Collerette, Lauzier et Schneider, 2013; Kelada, 2016; Scott et Aiken, s.d.; Bareil, 2008; Gagnon, 2012). Je respecte aussi leurs niveaux de confort à en discuter ou non avec d'autres personnes, tout en les rassurant que nous sommes toujours à l'étape de remue-méninges et d'idéation.

À la rencontre suivante, soit celle du 22 novembre 2017, nous avons travaillé différemment, mais avec le même outil, soit le premier stimulus du Laboratoire du changement (illustré précédemment dans les tableaux 8 et 9). Dans un premier temps, nous nous sommes divisés pour former des équipes. J'avais préalablement créé un document collaboratif que j'ai nommé « Résumé des réflexions préliminaires ». Il s'agit d'un document Slide sur Google Drive dans lequel j'avais donné le titre d'une des neuf étapes pour chacune des pages, très semblable au premier document de prise de notes utilisé pour les rencontres du 10 octobre 2017 et 24 octobre 2017. Je souhaitais repartir avec un document vide, au début de la rencontre du 22 novembre 2017, pour qu'on puisse écarter facilement certaines idées et pour qu'on récrive les éléments importants de manière à les réitérer ou à les réaffirmer, ce qui pouvait être une manière d'accorder un temps raisonnable pour que les gens puissent se faire leur propre opinion, en lien avec l'un des moyens d'action de Collerette, Lauzier et Schneider (2013). Chaque équipe choisissait une ou deux étapes, afin que l'on couvre l'ensemble

des étapes 1 à 8, et chaque équipe devait en résumer les idées que nous avons émises dans le cadre de nos réflexions préliminaires du 10 octobre et 24 octobre. Ils pouvaient éliminer des éléments non pertinents ou ajouter des éléments pour enrichir le développement des idées. Dans un deuxième temps, nous sommes revenus en comité pour faire une mise en commun par rapport au travail réalisé par chacune des équipes. Tout à tour, en respectant l'ordre des étapes, chaque équipe présentait ce qu'ils avaient retenu. Chaque personne pouvait commenter, suggérer des modifications, proposer des ajouts, etc. Il s'agit de stratégies pour faire appel au groupe (Fullan et Quinn, 2018) en permettant aux gens de réagir et en ayant de l'ouverture aux points de vue divergents (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013), en s'adressant à l'intelligence des gens (Kelada, 2016), en faisant preuve d'écoute (Scott et Aiken, s.d.), tout en participant concrètement en tant que gestionnaire (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013). L'idée générale était de réussir à obtenir un consensus. Des images du document collaboratif qui a été complété le 22 novembre 2017 se trouvent à l'ANNEXE III. Déjà, dans ce document consensuel, la majorité des idées principales semblent établies, telles que l'idée du rythme d'apprentissage adapté aux besoins individuels, l'apprentissage par projets, l'interdisciplinarité, le développement de l'autonomie et le concept d'une équipe d'enseignants avec un double rôle. Tous ces éléments sont en lien avec l'importance qui doit être accordée à la pédagogie et ils tiennent compte de l'impact potentiel sur les apprenants, tels qu'identifiés dans les moteurs efficaces de changement par Fullan et Quinn (2018). Nous pouvons en déduire que les idées que j'avais proposées le 24 octobre ont fait leur chemin et qu'au fil des discussions (en comité, en équipe ou même à l'extérieur) et de réflexions individuelles, les enseignants se sont tranquillement approprié ces idées. Ainsi, le noyau du concept de ce que deviendra la formule FLEX s'est défini le 22 novembre 2017, soit lors de la rencontre suivant celle où j'ai lancé cette idée, un mois auparavant.

À la lumière de notre consensus, pour le consolider et pour amener le concept dans une perspective plus concrète, j'ai mentionné que plusieurs de nos idées pouvaient s'apparenter à ce qui se faisait dans le modèle des écoles alternatives. J'avais d'ailleurs fait, la semaine précédente, des démarches pour obtenir des contacts auprès de ce réseau. À ce moment, les membres du comité ne semblaient pas d'emblée avoir fait le lien entre ce modèle et le modèle de l'école alternative, probablement parce que bien qu'ils sussent qu'il existait des écoles alternatives, ils ne connaissaient pas concrètement ce que c'était. Ceci n'apparaît pas dans les données collectées, car nous n'avons pas de vidéos de cette rencontre, mais je me souviens de certaines réactions. J'ai donc proposé, si ça

intéressait le comité, de voir s'il nous serait possible de rencontrer une personne du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) qui pourrait nous en parler davantage et répondre à nos questions. Comme j'ai reçu l'aval du comité, j'ai immédiatement communiqué avec le contact du RÉPAQ que j'avais obtenu pour organiser une rencontre. Lorsque j'ai reçu la confirmation du responsable des communications du RÉPAQ, j'ai écrit un courriel aux membres du comité pour leur annoncer que nous allions recevoir cet invité lors de notre prochaine rencontre du comité prévue le 12 décembre 2017. Même s'il ne s'agit pas d'une stratégie de gestion qui apparaît explicitement dans la littérature, je trouve que de faire venir quelqu'un d'externe pour nous parler, dans ce cas-ci des écoles alternatives, est une bonne idée, car elle me permet notamment de me distancer des propos dont il sera question. Évidemment, cette personne aurait une connaissance approfondie et une crédibilité que je n'avais pas. En plus, si j'avais présenté moi-même le modèle, j'aurais été directement la personne visée s'il n'y avait pas eu d'intérêt de la part des membres du comité, ce qui aurait pu remettre en cause tout le travail de réflexion entamé. De cette manière, je me gardais une sécurité me permettant d'être moi aussi en accord ou en désaccord avec les différents éléments et de pouvoir réagir de manière adaptée en fonction de la réceptivité des membres du comité aux propos tenus. Il s'agit de se garder une possibilité de ne pas brûler une idée, mais d'accepter de faire un pas de recul avant de continuer à avancer quand c'est nécessaire. D'ailleurs, lorsque je discute avec d'autres gestionnaires en éducation, je constate que le recours à une personne externe pour aborder un sujet spécifique est une stratégie largement utilisée. En effet, il s'agit d'un moyen de faire passer des idées de manière plus neutre, en évitant que le message lui-même soit teinté par des conflits internes entre les personnes, qui ne sont pas en lien avec le sujet en question, ou que les employés cherchent l'agenda caché derrière le message en soi. De plus, c'est aussi une manière de fournir des ressources et des appuis crédibles aux yeux des destinataires, tout en permettant aux gens de voir comment on s'y prend ailleurs, qui sont des moyens d'actions susceptibles de favoriser la réussite d'un changement identifiés par Collerette, Lauzier et Schneider (2013).

Ainsi, le 9 janvier 2018 s'est tenue une rencontre dans laquelle nous avons fait un retour sur la rencontre que nous avons eu avec le responsable des communications du RÉPAQ. Nous avons discuté de ce que nous avons trouvé intéressant ou pertinent, voire transposable, dans notre contexte et ce avec quoi nous n'étions pas nécessairement en accord. Il s'est avéré qu'une majorité d'idées ont trouvé un écho positif, tel que la vision axée sur le développement individuel de l'élève, le

respect du rythme d'apprentissage de chaque élève, la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages, l'apprentissage par projets et l'interdisciplinarité, la flexibilité de l'horaire et le double rôle des enseignants (tuteur et expert), soit encore une fois, une discussion centrée sur la pédagogie, un élément fondamental pour les enseignants, selon Fullan et Quinn (2018).

La rencontre du 29 janvier nous a servis à faire le point par rapport à nos réflexions depuis le début de l'année, afin que nous préparions la communication que nous souhaitons faire à l'ensemble du personnel lors de la journée pédagogique du 5 février 2018. Nous voulions tenir les enseignants informés par rapport à la teneur des réflexions du comité pour ne pas prendre les gens par surprise éventuellement, étant donné qu'il s'agirait d'un projet qui pourrait avoir un impact sur l'ensemble de l'école. En ce sens, pour préparer la présentation que j'allais faire à l'ensemble du personnel pour faire état de l'évolution des réflexions du comité le 5 février 2018, j'ai proposé une rencontre spéciale aux membres du comité qui étaient disponibles le 29 janvier 2018 pour qu'ils puissent me conseiller sur la façon dont je devrais, selon eux, livrer le message afin qu'il tienne compte des préoccupations du milieu de manière à rassurer les gens. Ainsi, au-delà de ce qui est explicite à travers l'analyse des données, j'ajouterais que cet exercice préparatoire a été pertinent notamment d'un point de vue ontogénique, car il m'a amenée à peaufiner ma communication d'une vision claire, laquelle j'ai exprimée au nom du comité en utilisant la 1^{re} personne du pluriel, tout en étant à l'écoute du milieu, en rassurant les gens et en valorisant les membres du comité.

D'ailleurs, en guise d'exemple pour démontrer le côté intuitif de mes pratiques de gestion, je n'avais pas planifié cette rencontre de préparation au calendrier, j'ai plutôt simplement eu l'idée de demander l'avis du comité. En effet, j'ai retrouvé ces courriels que j'avais envoyés :

24 janvier 2018

Bonjour,
 Nous avons manqué notre rencontre d'hier! ☹
 J'aurais peut-être aimé vous soumettre le contenu de ce que je voudrais présenter le 5 février, lors de la journée pédagogique, afin de tenir un peu les gens au courant de notre avancement et de nos réflexions. Votre point de vue et votre perspective seraient donc bien appréciés.
 Ainsi, sans faire une vraie rencontre, est-ce qu'il y aurait certaines personnes qui seraient disponibles soit le lundi 29 janvier ou le jeudi 1^{er} février sur l'heure du dîner? On pourrait se voir à mon bureau.
 Je vais attendre vos réponses.
 Merci et bonne journée!

25 janvier 2018

Bonjour à tous,
 J'invite donc ceux qui veulent à venir à mon bureau le lundi 29 janvier de 12 h à environ 12 h 30.
 Je vous présenterai un premier jet et nous ajusterons le tout ensemble.
 Un gros merci!

Le 29 janvier 2018

Bonjour,
 Voici le ppt que je présenterais le 5 février (avec les modifications apportées après ce midi).
 Si vous avez des commentaires, n'hésitez pas!
 Un gros merci!

Dans un autre ordre d'idée, la relecture de ces courriels, un matériel qui, je le rappelle, n'a pas fait l'objet d'une analyse par codage, démontre également de l'écoute et de l'ouverture « si vous avez des commentaires, n'hésitez pas! » et le fait qu'ils soient tenus en compte « avec les modifications apportées après ce midi », la recherche d'une vision commune « de notre avancement et de nos réflexions », l'instauration d'un climat de collaboration « nous ajusterons le tout ensemble » et la valorisation des personnes « votre point de vue et votre perspective... ». L'utilisation de verbes au conditionnel et d'adverbes modalisateurs « j'aurais peut-être aimé » ou «...seraient donc bien appréciés » suggèrent un souhait tout en ne mettant pas de pression « J'invite donc ceux qui veulent venir... ». Nous pouvons donc remarquer, comme c'est le cas dans ces courriels, que le ton de la communication exprime de l'ouverture et que le conditionnel est utilisé pour indiquer qu'il s'agit d'une idée qui pourrait être applicable, tout en laissant la possibilité à d'autres idées éventuelles de devenir de meilleures solutions.

Après la présentation du 5 février à l'ensemble du personnel, réalisée par moi, mais dont le contenu avait été approuvé par les membres du comité, trois enseignantes se sont manifestées pour rejoindre le comité. Les membres du comité en place ont accepté l'ajout de ces nouveaux membres.

Ceci nous a amenés à accueillir ces nouveaux membres à notre rencontre du 13 mars 2018. J'ai donc demandé d'abord à ces enseignantes nouvellement membres d'expliquer les raisons qui les avaient amenées à vouloir se joindre au comité. J'ai ensuite demandé aux membres du comité initial de présenter un résumé de notre démarche. J'aurais pu faire cette présentation, mais je trouvais plus pertinent de la faire faire par les membres du comité pour différentes raisons. D'abord, parce que je souhaitais laisser plus de place aux autres, plutôt que de prendre le temps de parole. Ensuite, parce

que je souhaitais prendre connaissance de la perspective des membres du comité sur la démarche que j'ai menée jusqu'à maintenant. Enfin, je souhaitais m'assurer que tous se soient approprié les idées, question de donner, par le fait même, l'impression qu'il s'agissait d'une émergence du comité. Bref, c'est une manière de solliciter la collaboration, ce qui correspond à un moyen d'action favorable selon Collerette, Lauzier et Schneider (2013). Ainsi, une personne a proposé de faire le résumé. Un autre membre a complété par la suite. L'ajout de nouveaux membres nous a permis de réaffirmer nos idées en tant que groupe et a donné un nouvel élan au développement des idées.

Lors de la rencontre du 17 avril 2018, je souhaitais statuer sur une organisation scolaire. Les enseignants ont tendance à revenir à leurs préoccupations au sein de la classe, mais j'expose clairement que dans un premier temps, il faudrait établir l'organisation scolaire que nous souhaitons, donc de viser le système, comme le précisent Fullan et Quinn (2018), et que, par la suite, ça nous permettrait de travailler par rapport aux stratégies pédagogiques. Je sollicite la participation des personnes en m'adressant à eux de manière inclusive : « il faudrait voir comment on verrait ça ici, concrètement. Qu'est-ce qu'on voit? » « Il faudrait qu'on réfléchisse à comment on verrait cette organisation scolaire là. » Essentiellement, il s'agit, sans que je le nomme explicitement pendant la rencontre, de revenir sur l'étape 9 du premier stimulus, soit de décrire la nouvelle organisation scolaire avec des exemples de situations concrètes. Devant l'absence de réaction, je décide de faire un pas en arrière en présentant différents modèles, malgré que nous ayons déjà discuté de ces modèles. Le respect du rythme (ralentir ou accélérer) est un moyen d'action qui favorise la réussite d'un changement (Collerette, Lauzier et Schneider (2013). Aussi, je fais souvent référence à d'autres écoles pour donner des exemples : Collège Saint-Bernard, École Marie-Anne, écoles alternatives, donc j'amène les gens à voir comment on s'y prend ailleurs, un autre moyen d'action identifiés par Collerette, Lauzier et Schneider (2013). De cette manière, je tente encore une fois de me dissocier des différents modèles existants pour pouvoir les critiquer. En même temps, je souhaite rassurer en démontrant que des modèles existent de manière concrète dans notre système éducatif.

Les rencontres du 1^{er} mai 2018 et 15 mai 2018 ont été des réunions de grandes décisions où nous avons enfin réussi à compléter la 9^e étape. L'objectif était de faire atterrir un projet de changement viable, de manière cohérente, tant sur le plan des idées théoriques que sur le terrain, ce qui représente en soi le défi de l'ouvrage de Fullan et Quinn (2018). Comme il s'agissait de prendre des

décisions, le directeur général de l'école a voulu participer, à titre d'invité, à ces deux rencontres, question d'être au courant des échanges et même de prendre part aux décisions. Il a été bien accueilli par le comité et aucune personne n'a remis en question sa présence qui semblait s'être naturellement justifiée par le caractère décisionnel de ces deux rencontres. J'oserais même prétendre que j'ai l'impression que sa présence a pu être rassurante pour les membres du comité, étant donné que, comme il prenait part aux discussions, les décisions qui allaient être prises au terme de ces rencontres ne pourraient pas se voir réfuter par une quelconque autorité par la suite.

Nous avons donc réussi à définir l'ensemble des éléments constitutifs de cette nouvelle organisation scolaire afin de cristalliser les idées que nous avons émises depuis le début de nos réflexions de manière concrète et détaillée. Le facteur temps nous a incités à trancher, car si nous voulions lancer ce projet de manière officielle dans deux ans, soit pour la rentrée 2019-2020, il fallait maintenant être en mesure de présenter cette offre éducative dans le cadre de notre processus d'admission qui a lieu l'année précédente, pour une année pilote. Ainsi, nous avons abordé chacune des caractéristiques et nous en sommes même venus à utiliser le vote pour trancher, plutôt que de prendre le temps de chercher le consensus comme nous le faisons depuis le début, notamment en ce qui concerne le nom et le contexte du projet pilote (niveau(x) et profil). D'ailleurs, toujours pour accélérer la prise de décision, j'ai utilisé le courriel pour émettre une proposition. J'avais commencé en lançant l'idée qu'il faudrait réfléchir à un nom, le 2 mai 2018, puis deux jours plus tard, j'ai proposé par courriel le nom de « formule FLEX ». J'ai cependant précisé que tous étaient invités à proposer des idées : « Encore une fois, c'est une idée parmi tant d'autres... n'hésitez pas à partager les vôtres. Comme je le disais, on en parle le 15 mai. »

Le 22 mai 2018, j'ai présenté à l'ensemble du personnel le concept de la formule FLEX, mais en prenant la peine d'utiliser des temps de verbes au conditionnel, en utilisant les mots « réponses provisoires » dans le diaporama, pour laisser aux gens l'impression que, bien que ceci s'en venait concrètement, tout n'avait pas été décidé avant de leur en avoir parlé; ils pouvaient encore réagir.

Le 23 mai 2018, lors d'une rencontre d'information pour les futures élèves préadmisses pour l'année 2019-2020 et leurs parents, j'ai présenté essentiellement les mêmes informations que celles présentées la veille au personnel, mais cette fois-ci en utilisant un ton assuré, sans utiliser le

conditionnel. L'objectif de cette présentation était d'annoncer la formule FLEX pour que des élèves et leurs parents choisissent de s'y inscrire. L'emploi de nuances et du conditionnel aurait pu insécuriser les personnes, alors qu'il fallait, sans les convaincre nécessairement, à tout le moins leur présenter une offre éducative concrète, viable et solide.

En somme, les données organisées en fonction des caractéristiques de l'organisation scolaire constituent un matériau qui relate, à l'aide de traces recueillies au fil du temps, l'évolution du développement des différentes caractéristiques de la formule FLEX qui correspondent à celles des modèles éducatifs innovants et performants qui émergent ailleurs dans le monde. Ces dernières pourront éventuellement être confrontées aux perceptions à posteriori des personnes qui se sont impliquées dans le développement de la formule FLEX. Nous pouvons également constater que plusieurs pratiques de gestion qui favorisent la réussite d'un changement ont été utilisées. Observons maintenant les mêmes événements de la démarche, mais cette fois-ci sous l'angle des obstacles et des facteurs de réussite d'un changement.

4.2. Contenu des événements en lien avec les obstacles et les facteurs de réussite d'un changement, selon une dimension chronologique

Pour poursuivre cette analyse préliminaire, toujours dans une perspective chronologique, il s'avère pertinent d'identifier les obstacles (résistances) et les facteurs de réussite (ou leviers pour limiter les résistances) décelables à travers la simple description des événements. En effet, cette observation macro, pourrait déjà apporter des éléments de réponse aux objectifs spécifiques suivants :

- 2- Identifier les obstacles pris en compte dans la gestion du changement.**
- 3- Identifier les facteurs de réussite (ou les leviers pour limiter les résistances).**

À travers la description des événements, il est possible d'identifier différentes pratiques de gestion mises en place pour élaborer et implanter la formule FLEX, telles que des présentations, des rencontres du comité, des courriels envoyés, etc. Il s'agit d'un résumé très global, mais traçant les grandes étapes de la démarche réalisée en 2017-2018, en précisant la fréquence par l'entremise des dates, tout en recensant les diverses traces qui ont été collectées. Dans la colonne *Description*, le

contenu général de l'évènement permet de faire certains liens avec les obstacles et les facteurs de réussite. Comme la grille de codage a été construite en prenant appui sur le cadre théorique, dans la prochaine section, les liens avec celui-ci sont donc faits par ricochet. C'est-à-dire que pour ne pas alourdir le texte en ajoutant les références, l'utilisation des codes de la grille implique l'appui au cadre théorique.

Prenons l'exemple de la présentation en assemblée générale du 23 août 2017, présenté dans le tableau 17 ci-dessous. À travers « je présente la problématique de l'accompagnement personnalisé à l'ensemble des enseignants » il est possible d'identifier un lien avec le code **[CommunicationVision]** qui est défini comme étant un facteur de réussite par le fait d'« informer les gens sur les faits qui appuient notre analyse de la situation ». Lorsqu'on visionne la vidéo, il est clair que le code **[LégitimitéChangement]** s'applique, ce dernier étant défini notamment par « mettre en relief les dysfonctionnements de la situation actuelle, identifier des problèmes réels ou concrets rencontrés par les personnes au quotidien ». Ensuite, dans « je propose la formation d'un comité d'idéation sur cette thématique avec les enseignants volontaires », on peut comprendre que le fait de mettre sur pied un comité signifie que nous y accordons de l'importance, donc **[Priorité]**, et que **[Équipe]** se perçoit dans le fait de vouloir former un comité pour « trouver des solutions en équipe » et avec des volontaires dans « choisir des personnes qui souhaitent changer (qui sont motivées par l'idée du projet de changement) ». Enfin, **[CrédibilitéLeadeur]** transparait à travers le fait d'« être structuré, préparé et organisé » (voir le support visuel) et de « participer en tant que partie prenante au projet de changement » en annonçant que j'animerai ce comité.

Tableau 17 Extrait du tableau « Codification du contenu des évènements selon une dimension chronologique »

Date	Évènements	Traces recueillies	Description	Liens avec la grille de codage
23 août 2017	Présentation en assemblée générale	✓ Vidéo - 12 min ✓ Présentation PowerPoint	Je présente la problématique de l'accompagnement personnalisé à l'ensemble des enseignants. Je propose la formation d'un comité d'idéation sur cette thématique avec les enseignants volontaires. J'utilise un support visuel (PowerPoint).	<ul style="list-style-type: none"> - CommunicationVision - LégitimitéChangement - Priorité - Équipe - CrédibilitéLeadeur

Par conséquent, le fait d'établir des liens entre les évènements et les codes qui constituent la grille de codage nous permet une première identification des obstacles et des facteurs de réussite ou des leviers pour limiter les résistances qui ont été pris en compte dans la gestion du changement.

D'un premier coup d'œil lorsque nous regardons l'ANNEXE VII, nous pouvons constater que nous retrouvons, parmi les codes identifiés, essentiellement des facteurs de réussite et très peu d'obstacles. En même temps, comme il s'agit en quelques sortes de la colonne vertébrale de la démarche, donc des actions qui ont été réfléchies et planifiées, il est peut-être normal que les facteurs de réussite ressortent davantage. Comme de juste, les obstacles prévisibles ont dû être pris en compte justement par l'emploi de leviers pour limiter les résistances de manière anticipée. En fait, le seul obstacle identifié est **[ManqueRessources]**, le 15 mai, et il fait référence à un manque de temps, de manière explicite, tel qu'on peut le lire dans la description de l'évènement : « Par manque de temps dans l'échéancier (contrainte du processus d'admission) ». Les obstacles restants, quant à eux, sont probablement perceptibles plus dans les détails, qui pourront éventuellement être découverts par l'analyse de verbatims par exemple, plutôt que dans l'organisation générale de la démarche, à laquelle un seul résumé sommaire nous donne accès.

Quoi qu'il en soit, il est intéressant de faire une analyse de l'évolution dans le temps des facteurs de réussite observés et des relations potentielles entre ceux-ci. Voici, sans égard à l'ordre dans lequel ils sont présentés, une énumération de certains constats.

- Le code **[CrédibilitéLeadeur]**, défini comme étant :
 - « Fournir des appuis crédibles aux yeux des personnes : être structuré, préparé et organisé, réaliser des recherches, des études et documenter, participer en tant que partie prenante au projet de changement
 - Personnalité : avoir de l'énergie, sourire, avoir du courage/audace, avoir du leadership
 - Rôle : avoir un pouvoir décisionnel » se retrouve pratiquement à toutes les étapes de la démarche. »
- À vrai dire, comme il s'agit d'évènements instigués et planifiés par le leader, la récurrence de ce code n'est pas surprenante, mais le contraire l'aurait été. Parmi les éléments qui peuvent expliquer la présence de ce code, il y a l'utilisation d'une méthode d'intervention qui a

structuré la démarche, il y a le fait que mes recherches préalables m'ont permis d'avoir une longueur d'avance de sorte que j'avais généralement une réponse aux questions qui étaient soulevées, et enfin, que j'avais une position qui attestait d'un pouvoir décisionnel étant donné l'appui du directeur général qui, lors de ses présences ponctuelles, acceptait et me laissait mon rôle de leader et appuyait ouvertement ma démarche. L'analyse de matériaux moins sommaires permettra sans doute de conduire à des interprétations plus perspicaces et, éventuellement, un décortiquage plus fin de ce code pourra être envisagé.

- **[CommunicationVision]** se définit comme suit :

« Le leader qui communique une vision claire : informer les gens sur les faits qui appuient notre analyse de la situation, examiner l'écart entre les pratiques existantes et celles qui seraient souhaitables, nommer des attentes claires

Vision commune : constater l'adhésion des personnes ».

Ce code est également très présent tout au long de la démarche, particulièrement au début et à la fin de la démarche. En effet, la communication de la vision par le leader est primordiale au début de la démarche (août à novembre). Les étapes où ce code n'apparaît pas se trouvent au milieu, ce qui pourrait laisser entendre que pendant la période de travail ou de remue-méninges avec le comité, d'autres leviers prennent le relais ou deviennent plus importants. Cependant, nous constatons tout de même que le 5 février, soit au milieu de la démarche, ce code apparaît, mais il ne s'agit pas d'une rencontre avec le comité. Il s'agit d'une présentation de l'état d'avancement des réflexions du comité à l'ensemble du personnel, donc de communiquer une vision claire à d'autres interlocuteurs. Enfin, vers la fin de la démarche, nous constatons d'une part que ce code représente l'adhésion des membres du comité autour d'une vision commune, et d'autre part, qu'il évoque la communication d'une vision claire par le leader à l'ensemble des différents acteurs (membres du personnel, futures élèves et leurs parents, conseil d'administration). Le visionnement des vidéos permet également d'apercevoir qu'une stratégie de communication utilisée consiste à exprimer mes idées au conditionnel. De cette manière, au lieu d'y aller avec des affirmations, cela met l'accent sur le fait qu'il s'agit de propositions.

- Le code [**LégitimitéChangement**], défini comme étant :

« Démontrer la légitimité du changement recherché : mettre en relief les dysfonctionnements de la situation actuelle, nommer les motifs, la nécessité, la valeur ajoutée, mettre en valeur les avantages tout en signalant aussi les inconvénients, identifier des problèmes réels ou concrets rencontrés par les personnes au quotidien, s'appuyer sur les fondements pour réduire la présomption liée aux apparences. »

Il se retrouve essentiellement dans la première moitié de la démarche. C'est assez sensé étant donné que cette légitimité est à la base de la problématique initiale et qu'elle devient la raison d'être de la démarche de changement. Il s'avère donc logique que ce code ressorte au début. La seule occasion où nous retrouvons ce code plus tard dans la démarche, c'est à la toute fin, lorsque je présente la formule FLEX au conseil d'administration, étant donné que je justifie ce projet de changement en évoquant sa légitimité.
- À l'inverse, [**Priorité**], soit :

« Faire du changement une priorité : y accorder de l'importance » apparaît principalement dans la deuxième moitié de la démarche. En fait, nous le retrouvons une fois au début, lors du lancement de la mise sur pied du comité, et au milieu de la démarche, lors de la présentation au personnel le 5 février. Sinon, c'est vraiment dans les mois de mai et juin que ce code devient récurrent, car le projet de changement devient de plus en plus concret et son implantation est imminente. Nous constatons, non sans intérêt, que le code [**AppuiDG**] vient généralement en parallèle avec [**Priorité**]. Il va sans dire que la participation du directeur général aux dernières rencontres de l'année « démontre l'appui des instances décisionnelles » et témoigne de « l'expression de cet appui auprès des gens ». Conséquemment, cet appui réaffirme l'importance accordée à ce changement.
- Les codes [**Équipe**], [**RelationsHumaines**], [**Valoriser**] et [**Écoute**] sont intimement liés et omniprésents dans le contexte, par le fait d'avoir choisi de former un comité pour conduire ce changement. D'abord, j'ai « formé une *équipe* » de personnes volontaires et bénévoles, donc « des personnes qui souhaitent changer (qui sont motivées par l'idée du projet de changement » pour « trouver des solutions en *équipe* »). Le mode de fonctionnement sous forme de rencontres a permis d'« entretenir de saines *relations humaines* en privilégiant des

contacts directs et de proximité » et de « *valoriser* les personnes » en « s'adressant à l'intelligence des gens, en les encourageant et en favorisant le développement de l'agentivité individuelle et collective ». Enfin, les seuls moments où l'**[Écoute]** ne ressort pas sont les moments où il s'agit d'une présentation ou de l'envoi d'un courriel, donc d'une communication unidirectionnelle. Sinon, dans chacune des rencontres du comité je tentais d'adopter une posture d'écoute afin de « faire parler au lieu de parler, écouter et comprendre sans jugement, accueillir les inquiétudes des personnes, tenir compte des préoccupations des personnes, faire preuve d'ouverture aux idées des autres et permettre aux gens de se faire leur propre opinion, démontrer de l'empathie ». Évidemment, ce résumé sommaire de la chronologie des événements ne permet pas d'affirmer hors de tout doute qu'il y avait véritablement de saines relations humaines ou de l'écoute active lors des rencontres; l'analyse des verbatims sera nécessaire pour le faire. Pour le moment, admettons seulement que dans la structure de la démarche, la formation d'un comité et la tenue de rencontres ont pu être des leviers pour limiter les résistances.

- Nous observons une autre association entre les codes **[ProjetÉvolutif]** et **[Rassurer]**. Nous pourrions émettre l'hypothèse qu'ils sont liés parce que le premier contribue à l'autre. Je m'explique. Comme « Rassurer les personnes » signifie « diminuer les sources d'insécurité, minimiser les inconnues, valoriser l'erreur en tant qu'apprentissage, mettre à l'avant-plan le concept de l'itération, soutenir les personnes, fournir un appui et un encadrement personnalisé, être confiant et réaliste dans son optimisme (ne pas crier victoire trop vite), prévoir des mécanismes de révision ou de validation », le simple fait de considérer le changement comme « un projet spécifique évolutif » et de « réagir au projet de changement à diverses étapes, monitorer les progrès et rectifier le tir », peut être rassurant. En outre, ces codes apparaissent seulement dans la deuxième moitié de l'année, soit simultanément au moment où le changement devient concret, devient une **[Priorité]**. Ce n'est assurément pas un hasard. D'évidence, il est judicieux de porter une attention particulière pour rassurer les personnes quand le changement devient imminent, car si les réfractaires pouvaient se conforter dans l'espoir que le projet de changement n'aboutisse finalement jamais, plus celui-ci se concrétise, plus il devient insécurisant pour ces derniers.

- Les codes **[Respect]**, **[Curiosité]**, **[Ressources]** et **[Transparence]** semblent apparaître de façon ponctuelle sans nécessairement être directement liés à d'autres codes ni à l'évolution dans le temps.
- Nous pouvons remarquer que l'envoi d'un courriel limite le nombre de facteurs de réussite en comparaison avec les autres événements. À l'inverse, nous notons que ce sont les rencontres du comité qui engendrent le plus de facteurs de réussite.

Cette codification du contenu des événements en lien avec les obstacles et les facteurs de réussite d'un changement selon une dimension chronologique aura été pertinente comme analyse préliminaire, dans un premier temps, pour l'exercice d'appropriation de la grille de codage qu'elle a suscité. Deuxièmement, elle a permis de relever une multitude de facteurs de réussite qui ont été pris en compte dans la structure globale de la démarche. Enfin, elle a fait émerger des interrelations entre certains facteurs de réussite et mis en évidence qu'au cours de la démarche de changement, l'évolution dans le temps a une influence sur certains facteurs de réussite. C'est-à-dire que certains facteurs de réussite ont davantage été utilisés au début de la démarche de changement tandis que d'autres ont été plus fréquents vers la fin.

En définitive, bien qu'approprié en guise d'analyse préliminaire, il reste que le matériau utilisé est un résumé global des événements et qu'il ne s'agit pas d'un texte authentique. De plus, les liens avec les codes de la grille de codage ont été ajoutés, mais sans l'aide du logiciel de codage. Par conséquent, il m'apparaît pertinent, dans le cadre de ce projet d'essai doctoral, d'expérimenter le codage d'un matériau authentique, tout en m'habilitant avec le logiciel QDA Miner. C'est ce que j'explore avec l'analyse du lancement de la mise sur pied du comité d'idéation.

4.3. Analyse du verbatim du lancement de la mise sur pied du comité d'idéation

En guise de familiarisation avec le logiciel de codage QDA Miner, j'ai voulu faire une première analyse du verbatim de la présentation que j'ai faite à l'ensemble des enseignants le 23 août 2017.

Comme premier constat dans l'analyse du verbatim, nous pouvons réaliser que nous retrouvons uniquement des facteurs de réussite et qu'il n'y a aucun code en lien avec les obstacles. Par conséquent, j'en déduis que comme il s'agit d'une brève présentation qui a essentiellement été une communication unidirectionnelle, elle n'a pas pu faire jaillir des obstacles à priori. La présentation avait été préparée à l'avance et avec soin, de manière à soulever des problématiques évidentes et sans contredit partagées par l'ensemble des enseignants en proposant une solution pour y remédier qui incluait les enseignants, mais seulement sur une base volontaire. Ainsi, l'instantanéité de cette annonce n'a pas tellement laissé la possibilité aux gens d'avoir un recul suffisant pour qu'on puisse voir émerger des obstacles potentiels devant l'évidence de la problématique soulevée.

Par rapport à la préparation stratégique de cette communication, nous pouvons relever que je débute en énonçant ma vision, en tant que leader, en informant les gens sur les faits qui appuient mon analyse de la situation, en examinant l'écart entre les pratiques existantes et celles qui seraient souhaitables [**CommunicationVision**], tout en m'assurant de mettre en relief les dysfonctionnements de la situation actuelle, d'en nommer les motifs, la nécessité, la valeur ajoutée, de mettre en valeur les avantages tout en signalant aussi les inconvénients, d'identifier des problèmes réels ou concrets rencontrés par les personnes au quotidien [**LégitimitéChangement**]. Voici les propos que je tiens au début dans l'extrait du verbatim en question :

En fait, pourquoi je vous parle de l'accompagnement personnalisé, parce que je pense que c'est une réalité qu'on vit. Puis c'est une réalité où, de plus en plus, on a des demandes particulières. Les parents, les élèves nous demandent de nous adapter pour leur enfant, parce que leur enfant, c'est le leur (rires). Et cet enfant-là a des besoins qui ne sont pas les mêmes que les autres enfants à côté. Puis, on nous le demande. Il y a effectivement un mouvement plus sociétal, la postmodernité. On arrive dans une société très individualisée, qui se veut très ouverte quand même, mais on focalise beaucoup sur nos propres besoins puis on ne voit pas nécessairement aussi large... qu'à certaines époques, je vous dirais.

Ces demandes d'adaptation là, aux besoins individuels des élèves, ça peut être pour toutes sortes d'élèves. On a des élèves athlètes, on a eu des skieuses. On en a d'autres aussi de toutes sortes de sports. Il y en a qui fonctionnent bien dans notre système, d'autres qui s'absentent tout le temps. Il y a des élèves qui font du ballet, qui sont dans Casse-Noisette ou qui sont acteurs, qui ont des tournages ou sont dans Mary Poppins. Il y a des élèves malades ou bien ils sont hospitalisés momentanément ou ils restent à la maison parce qu'ils n'ont pas la capacité de venir. Je pense qu'on a quand même des idées d'élèves. Que ce soit des problèmes physiques, psychologiques, qui dérangent dans une structure. Des élèves qui sont surdoués aussi. Je pense qu'on les nourrit bien, mais à la limite, ces élèves-là... je sais pas si vous vous rappelez de notre petite Katarina qui

avait sauté sa 3^e secondaire il n'y a pas longtemps. Elle avait très, je veux dire... elle est arrivée en 4^e, elle n'a pas fait sa 3^e secondaire. Elle a pu accélérer son parcours, puis elle avait totalement la capacité de le faire.

De plus, dans cette présentation, je définis déjà les différents rôles de collaboration que j'envisage entre les enseignants et moi. Dans l'extrait ci-dessous, je précise que j'ai besoin d'eux, de leur expertise sur le terrain afin qu'on puisse trouver une solution qui serait satisfaisante pour eux, tandis que de mon côté, je mentionne que mon rôle serait de m'assurer d'entrevoir les marges de manœuvre dont nous disposons à travers le régime pédagogique et dans la loi.

J'ai commencé à réfléchir, mais je pense que quand on est prof, puis qu'on le vit, on le réfléchit encore mieux que si c'est juste moi qui le réfléchis. [...] Je l'ai appelé un comité d'idéation. Parce que c'est de trouver des idées pour sortir de nos réflexes. Pour sortir de ce qu'on pense, puis souvent, justement, moi mon rôle là-dedans, c'est de lire entre les lignes dans le régime pédagogique, dans la loi. Alors, il y a des marges de manœuvres où oui, c'est comme ça pour un groupe, mais est-ce que c'est une possibilité...? [...] La loi nous donne quand même des flexibilités, mais il faut aller... il faut aller creuser, il faut aller les chercher, ça... Alors, moi j'aurai un peu plus cette tête là aussi, puis je pourrai répondre : Ah non, ça, ça ne se fait vraiment pas, ou ça, ça se fait.

Ainsi, je tente de démontrer l'importance, voire la nécessité, de collaborer et d'unir nos forces **[Équipe]** dans la recherche d'une solution en reconnaissant, d'une part, leur expertise **[Valoriser]** et la nécessité qu'ils soient partie prenante pour que celle-ci réponde à leurs besoins et, d'autre part, en assumant mon rôle de directrice des services pédagogiques, notamment au niveau de ma connaissance des contraintes légales **[CrédibilitéLeadeur]** et **[Rassurer]**.

Le graphique de la figure 6 ci-dessous illustre, en termes de nombres de mots associés à chaque code, sous forme de vue d'ensemble, le déroulement de la présentation. Les codes sont triés selon leur apparition dans la présentation. À sa lecture, nous pouvons constater qu'en effet j'accorde beaucoup de temps (de mots) au début de la présentation pour établir ma vision et la légitimité du changement. De plus, j'évoque, assez tôt dans la présentation, le passé avec respect et je prends le temps de valoriser les enseignants en reconnaissant la qualité de leur travail. Ensuite, différents codes apparaissent au fil du temps.



Figure 6. Vue d'ensemble du codage trié par ordre d'apparition

Enfin, ce graphique révèle également que cette présentation se conclut par une intervention du directeur général, qui n'avait pas été prévue au départ par moi, mais qui apporte son appui à ce projet. En fait, ce qui était prévu au départ n'était pas nécessairement qu'il s'adresse aux enseignants, mais surtout qu'il soit présent pendant la présentation afin que les enseignants puissent constater qu'il était au courant de ce projet et qu'il ne s'y opposait forcément pas. Cette intervention spontanée pendant la période de question a simplement mis en évidence son adhésion.

Pour sa part, le graphique suivant indique le pourcentage des mots qui ont été associés aux différents codes.

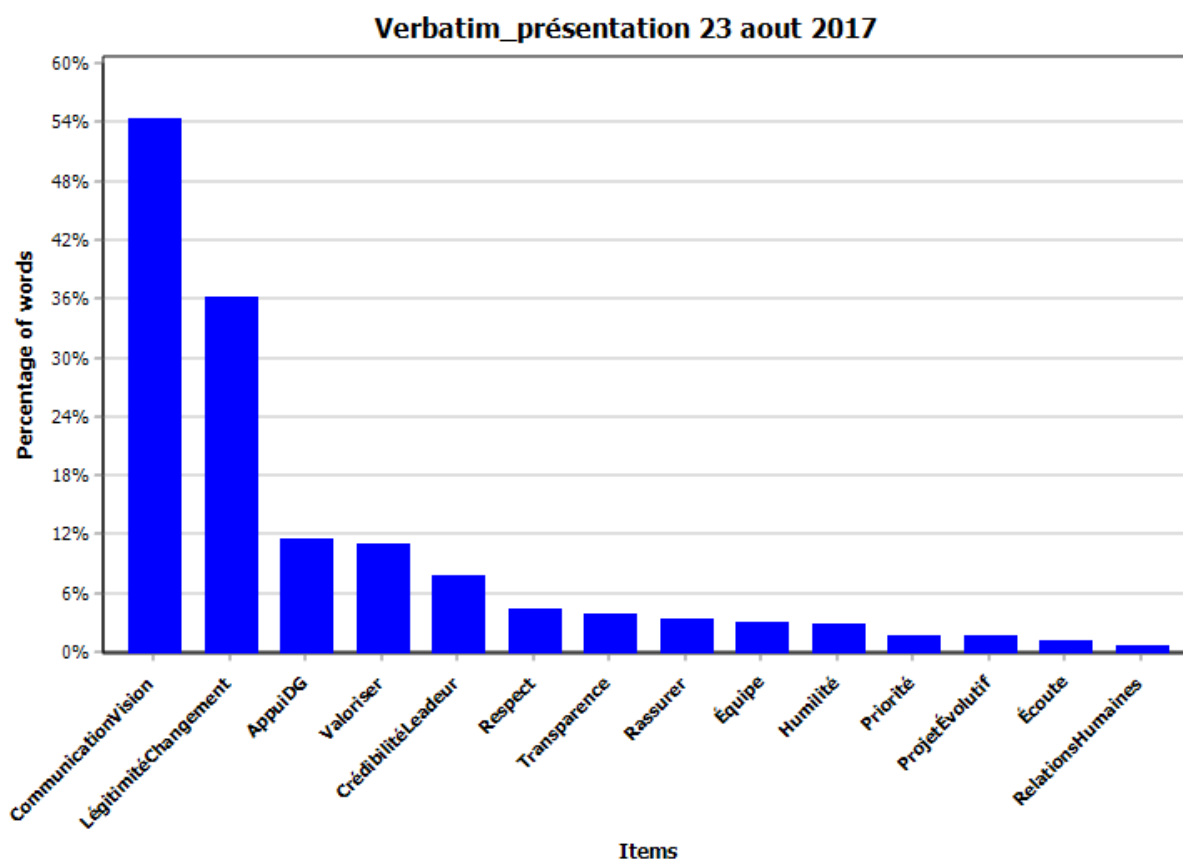


Figure 7. Fréquence des passages codés

Nous pouvons remarquer que le code ayant le plus haut pourcentage (54,5 %) est **[CommunicationVision]** et que le deuxième est **[LégitimitéChangement]** (36 %). Dans le contexte de l'annonce d'un projet de changement, il n'est pas étonnant de retrouver ces deux facteurs de réussite en tête de liste. En effet, comme une des causes fréquentes d'échecs dans la gestion d'un changement est associée à des problèmes de communication, il s'avère judicieux d'accorder, dès le départ, de l'importance à la communication d'une vision claire pour limiter les résistances. De plus, tel que mentionné dans l'analyse au point 4.2, la **[LégitimitéChangement]** est un levier qui est généralement employé au début d'une démarche de changement. Nous pouvons ensuite observer que trois autres facteurs de réussite se trouvent dans l'intervalle entre 6 % et 12 % : **[AppuiDG]**, **[Valoriser]** et **[CrédibilitéLeadeur]**. Enfin, en ordre décroissant, nous notons **[Respect]**, **[Transparence]**, **[Rassurer]**, **[Équipe]**, **[Humilité]**, **[Priorité]**, **[ProjetÉvolutif]**, **[Écoute]** et **[RelationsHumaines]**. L'utilisation de ces leviers pour limiter les résistances a probablement joué un rôle dans cette démarche de gestion du changement, et ce, déjà à partir de cette annonce initiale.

Nous pouvons également constater que j'utilise majoritairement la première ou la troisième personne du pluriel (nous ou on) pour évoquer les pratiques actuelles ou du passé. Il s'agit d'un « nous » qui se veut très inclusif pour renforcer l'idée que nous sommes une équipe et que je fais partie de cette équipe, par exemple « on nous demande de nous adapter », « on en fait de l'accommodement », etc. Il me semble pertinent d'annoncer déjà cette volonté d'inclusion dans l'esprit du travail d'équipe que je leur propose. Cependant, j'emploie plutôt la deuxième personne du pluriel lorsque je valorise le travail des enseignants : « vous vous adaptez, vous le faites, vous donnez des travaux, vous rencontrez l'élève, vous faites un retour avec l'élève ». Il s'agit d'une forme de reconnaissance **[Valoriser]** que je souhaite leur témoigner, sans m'inclure évidemment.

Par ailleurs, un des moments qui m'apparaît important dans cette présentation se trouve vers la fin de la présentation, avant la période de question. Après avoir bien situé la problématique, donné des exemples concrets, valorisé leur expertise, installé une certaine crédibilité quant à mon rôle et évoqué quelques idées, je termine en dévoilant explicitement mon but **[CommunicationVision]** et en proposant un moyen pour y arriver en les incluant dans le processus **[Équipe]** et **[Valoriser]** en réitérant encore la **[LégitimitéChangement]**. Voici l'extrait auquel je fais référence :

Bref, c'est vraiment un comité pour... d'idéation pour réfléchir à l'accompagnement personnalisé. C'est ça le but. Et évidemment, ça serait un comité volontaire, parce que je veux des gens qui ont envie de réfléchir à ça. De réfléchir aux problématiques, puis de proposer des idées, des solutions. Donc, ces idées-là c'est... je veux qu'elles soient développées par les enseignants pour répondre aux besoins des enseignants. Donc c'est par et pour les enseignants. Pour que ce soit viable dans un contexte de vie d'école, pour qu'on puisse répondre aux besoins des élèves.

À la suite de cet extrait, j'explique simplement le mode de fonctionnement du comité et j'ouvre une période de questions ou de commentaires en lien avec ce sujet, avant de poursuivre avec les autres sujets prévus.

En conclusion, cette présentation a été préparée avec attention, car j'étais consciente des enjeux de cette dernière dans la réussite ou l'échec de la mise sur pied du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé. Elle était concise; je ne voulais pas y accorder trop de temps, justement pour ne pas donner l'impression que ce sujet en particulier était plus important que les autres. Elle devait toutefois être suffisamment complète pour annoncer cette orientation à l'ensemble des enseignants

pour ne pas qu'ils soient éventuellement étonnés et pour susciter un engouement afin que des enseignants désirent y participer. Les facteurs de réussite que cette analyse a su révéler n'ont pas été stratégiquement planifiés, leur utilisation est plutôt basée sur mes savoirs d'expérience de gestionnaire à ce moment, dans le sens où la recension des écrits sur la gestion du changement a été réalisée bien après cette présentation. En effet, cette particularité sera abordée dans le chapitre suivant.

4.4. Analyse du verbatim de l'entretien de groupe

L'analyse des données recueillies par le biais de l'entretien de groupe a été réalisée en deux temps, sous des angles différents. D'abord, l'analyse de certaines réponses en particulier m'ont permis d'identifier les éléments de l'organisation scolaire qui ont été pris en compte dans le développement de la formule FLEX du point de vue des participants. Par la suite, le codage du bilan du comité d'idéation et du verbatim de l'entretien de groupe m'a amenée à faire ressortir les stratégies de gestion et les facteurs de réussite ainsi que les obstacles rencontrés, en lien avec ma pratique, qui ont été perçus par les participants à travers le développement de la formule FLEX.

4.4.1 Identification des éléments de l'organisation scolaire

Premièrement, j'ai examiné seulement les réponses écrites des participants aux questions 3 et 4 du bilan du comité d'idéation afin de répondre à l'objectif spécifique suivant :

1- Identifier les éléments de l'organisation scolaire pris en compte dans l'école pour offrir un enseignement personnalisé.

La question 3 amenait directement les participants à identifier les éléments de l'organisation scolaire à travers la description qu'ils faisaient de la formule FLEX. La question 4 est abordée plus tard.

Q3 « Aujourd'hui, comment décririez-vous la formule FLEX ? Quelles sont ses caractéristiques ? »

J'ai donc voulu savoir quelles étaient les caractéristiques qu'ils nommaient d'emblée à travers cette question ouverte afin d'identifier les éléments de l'organisation scolaire qui sont pris en compte, selon eux, pour offrir une structure permettant un enseignement personnalisé.

Ainsi, j'ai codé les réponses des huit membres du comité au regard des onze caractéristiques de l'organisation scolaire. Les codes ont été numérotés de la même manière que les caractéristiques qu'on retrouve dans les tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire à l'ANNEXE VI. Par exemple, la caractéristique 1 qui est définie comme étant : « Horaire flexible pour l'élève : sortir du cadre connu de la grille-matières structurée dans un horaire cyclique établi par l'école pour l'élève », se trouve à être le code « 1-HoraireFlexible ». Voici la liste des codes :

- 1- HoraireFlexible
- 2- RythmeApprentissage
- 3- ApprentissageParProjets
- 4- Interdisciplinarité
- 5- Autonomie
- 6- AménagementsPhysiques
- 7- ÉquipeMultidisciplinaireEnseignants
- 8- Double-rôleEnseignant
- 9- OrganisationMatières
- 10- Niveaux/Profils
- 11- Nom (Formule FLEX)

Toutefois, à la lecture des réponses, nous constatons que les membres ont nommé d'autres caractéristiques, même si celles-ci ne sont pas nécessairement en lien avec l'organisation scolaire. Par conséquent, d'autres codes émergents ont été ajoutés à la grille de codage. Voici ces autres caractéristiques et leurs codes associés : l'enseignement personnalisé ou individualisé [**ÉmergentPersonnalisé**], la collaboration [**ÉmergentCollaboration**], l'élève qui est au centre de ses apprentissages [**ÉmergentÉlèveAuCentre**], la clientèle visée [**ÉmergentClientèle**] et la motivation [**ÉmergentMotivation**]. Ces ajouts sont intéressants. D'abord, la question interpellait les répondants par rapport à leur description de la formule FLEX et ses caractéristiques, sans égard au concept d'organisation scolaire. À savoir, l'enseignement personnalisé ou individualisé est à la base de cette offre éducative qui visait justement à répondre aux besoins personnalisés de chaque élève. Il s'agit en effet d'une caractéristique de la formule FLEX, mais elle s'opérationnalise dans l'organisation scolaire à travers, par exemple un horaire flexible, le respect du rythme d'apprentissage des élèves notamment par l'apprentissage par projets et le développement de l'autonomie. De même, de placer l'élève au centre de ses apprentissages, bien que ce paradigme de l'éducation fasse partie intégrante du Programme de formation de l'école québécoise, devient une caractéristique importante de la formule FLEX. Ces deux éléments (**[ÉmergentPersonnalisé]** et **[ÉmergentÉlèveAuCentre]**) sont interreliés et liés également aux caractéristiques de l'organisation scolaire 2 et 3, soit le rythme

d'apprentissage selon chaque élève : souple et variable pour chacun; et l'apprentissage par projets : élève en action dans ses apprentissages et apprentissage authentique (paradigme de l'enseignement qui fait place au paradigme de l'apprentissage). Il aurait probablement été possible de classer des extraits tels « qui place l'élève au cœur de ses apprentissages » dans **[3-ApprentissageParProjets]**, mais cela aurait induit une interprétation plus large du propos, c'est-à-dire que bien que le fait de placer l'élève au centre de ses apprentissages fasse partie intégrante de l'apprentissage par projets, dans l'extrait, on ne fait pas explicitement référence à l'apprentissage par projets. J'ai donc préféré ajouter des codes émergents pour respecter l'esprit des propos de manière à ne pas les interpréter au moment du codage. Le code **[ÉmergentCollaboration]** ressort assurément parce que dans les discussions du comité, nous avons abondamment fait la distinction entre un enseignement personnalisé de type apprentissage par module, comme nous pouvons retrouver par exemple dans l'éducation aux adultes, et un enseignement adapté à chacun, mais porté par un esprit de communauté et d'entraide entre les pairs, ce deuxième étant privilégié. En ce qui concerne le code **[ÉmergentMotivation]**, il résulte probablement du fait que les répondants tiennent tellement pour acquis que cette formule suscitera la motivation des élèves que cela en devient une caractéristique. Enfin, le type d'élèves à qui s'adresse en particulier la formule FLEX semble être une caractéristique qui a émergé **[ÉmergentClientèle]**. J'ai préféré la distinguer de la caractéristique 10 : Niveaux et profils d'études pour le déploiement du projet pilote, étant donné que celle-ci fait plutôt référence à l'organisation du déploiement de cette nouvelle offre éducative, tandis que l'esprit évoqué dans les réponses renvoie aux particularités des élèves.

Dans la figure 8 ci-après, nous pouvons constater la fréquence de chacune des caractéristiques (initiales et émergentes), en ordre décroissant. Ainsi, l'apprentissage par projets est la caractéristique qui est revenue le plus souvent, avec 14 occurrences; l'enseignement personnalisé ou individualisé a été nommé à 7 reprises; le respect du rythme d'apprentissage des élèves et la flexibilité de l'horaire sont toutes deux identifiées à 5 reprises; etc. Nous pouvons également remarquer que le concept d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants et que l'identification des niveaux ou des profils n'ont pas été nommés.

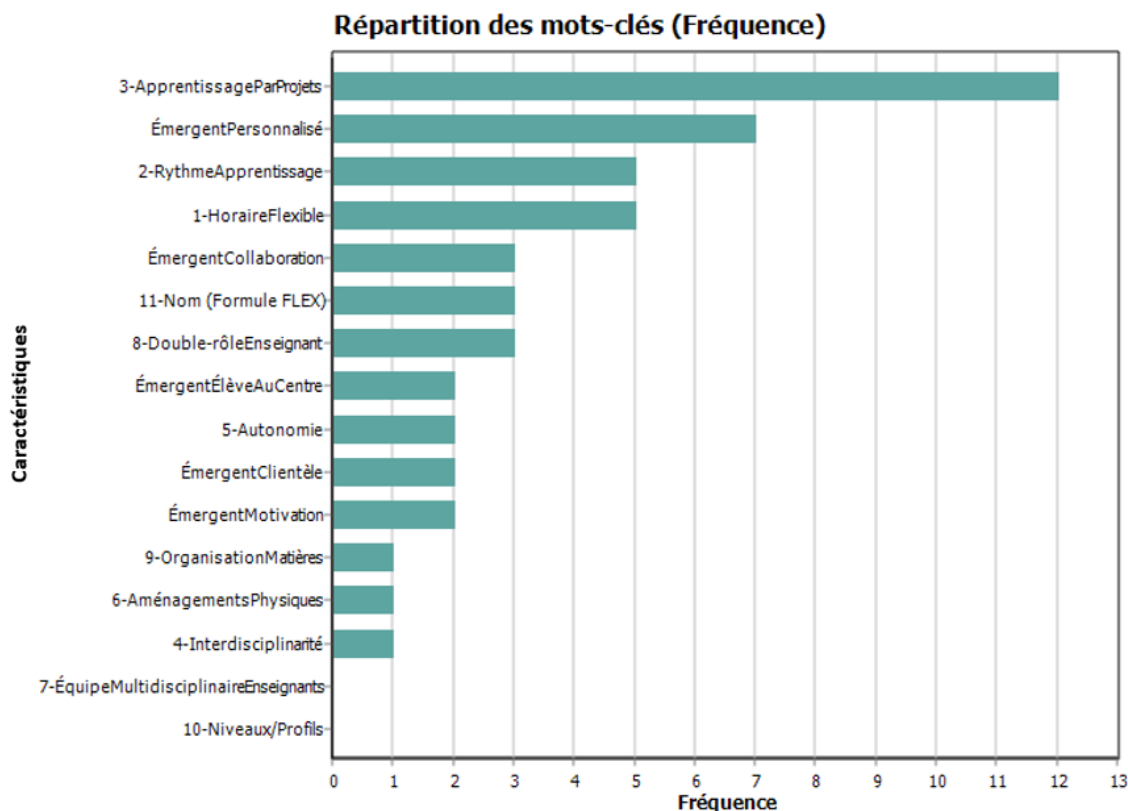


Figure 8. Caractéristiques de la formule FLEX selon les réponses des huit participants au bilan

Le fait que toutes les caractéristiques n'aient pas été nommées par chacun des répondants ne m'apparaît pas surprenant dans le sens où comme il s'agissait d'une question ouverte, chacun a sélectionné ce qui, pour lui, décrivait essentiellement le mieux la formule FLEX, sans en faire nécessairement une description exhaustive. Selon moi, les quatre caractéristiques qui ont été évoquées le plus souvent représentent effectivement les éléments les plus distinctifs de la formule FLEX. En outre, au-delà de la fréquence observable à travers l'analyse du codage, le plus important, à mon sens, réside dans le constat que chacune des descriptions est juste. Certaines sont plus détaillées, d'autres plus générales, mais toutes sont exactes. Ceci démontre une compréhension commune de la formule FLEX. Par ailleurs, cette compréhension est cohérente avec ce que nous retrouvons sur le site Web de l'école. La figure 9 présente un extrait de la page de la formule FLEX sur le site Web du PSMN où nous retrouvons plusieurs des caractéristiques.

Qu'est-ce que la formule FLEX?

Un horaire et une approche flexibles qui s'adaptent au rythme de l'élève :

- L'élève établit son horaire individuel chaque semaine avec son tuteur.
- L'élève choisit les moments et les projets sur lesquels il travaillera chaque semaine et il détermine avec son tuteur des objectifs d'apprentissage réalistes.
- L'élève tient à jour sa progression des apprentissages en respectant le programme de formation du ministère de l'Éducation.
- La formule FLEX est accessible dans les profils **Danse-études**, **Musique-études** et **Éducation internationale**.

Quelle est la pédagogie derrière cette approche?

La pédagogie s'articule autour de l'apprentissage par projets pour couvrir l'ensemble du programme au rythme de l'élève.



Figure 9. Extrait du site Web de l'école sur la page de la formule FLEX
<https://www.psnm.qc.ca/fr/formule-flex1>

Par la suite, à travers les réponses obtenues à la question 4, il a été possible de faire ressortir les ressemblances et les différences que les participants ont identifiées entre leurs idées initiales d'un enseignement personnalisé et le modèle de la formule FLEX que nous avons développé :

Q4 « Quelles **ressemblances** voyez-vous entre vos idées initiales d'un enseignement personnalisé et la formule FLEX actuelle ? Quelles **différences** voyez-vous entre vos idées initiales d'un enseignement personnalisé et la formule FLEX actuelle ? »

L'un des objectifs par rapport à ces deux questions était en lien avec l'un des éléments fondamentaux du Laboratoire du changement, soit celui de l'approche du bas vers le haut (*bottom-up*), c'est-à-dire de l'émergence des idées par les membres du comité. Ainsi, en comparant les ressemblances et les

différences entre leurs idées initiales et le modèle de la formule FLEX actuelle, j'espérais pouvoir faire ces constats.

Pour ce faire, les onze caractéristiques de l'organisation scolaire ont été reprises sous forme de codes devancés d'un R pour identifier une ressemblance, par exemple **[R-HoraireFlexible]**, et d'un D pour identifier une différence, par exemple **[D-HoraireFlexible]**. En ce qui concerne les cinq codes émergents, un seul de ces codes en lien avec les ressemblances a été identifié, soit **[R-ÉmergentPersonnalisé]**, et trois de ces codes en lien avec les différences ont été repérés, soit **[D-ÉmergentPersonnalisé]**, **[D-ÉmergentClientèle]** et **[D-ÉmergentÉlèveAuCentre]**.

Dans la figure 10 ci-après, nous pouvons observer la fréquence des ressemblances des caractéristiques qui ont été évoquées par les participants en bleu et en orange, les différences identifiées entre leurs idées initiales des caractéristiques d'un enseignement personnalisé et celles du modèle de la formule FLEX actuelle.

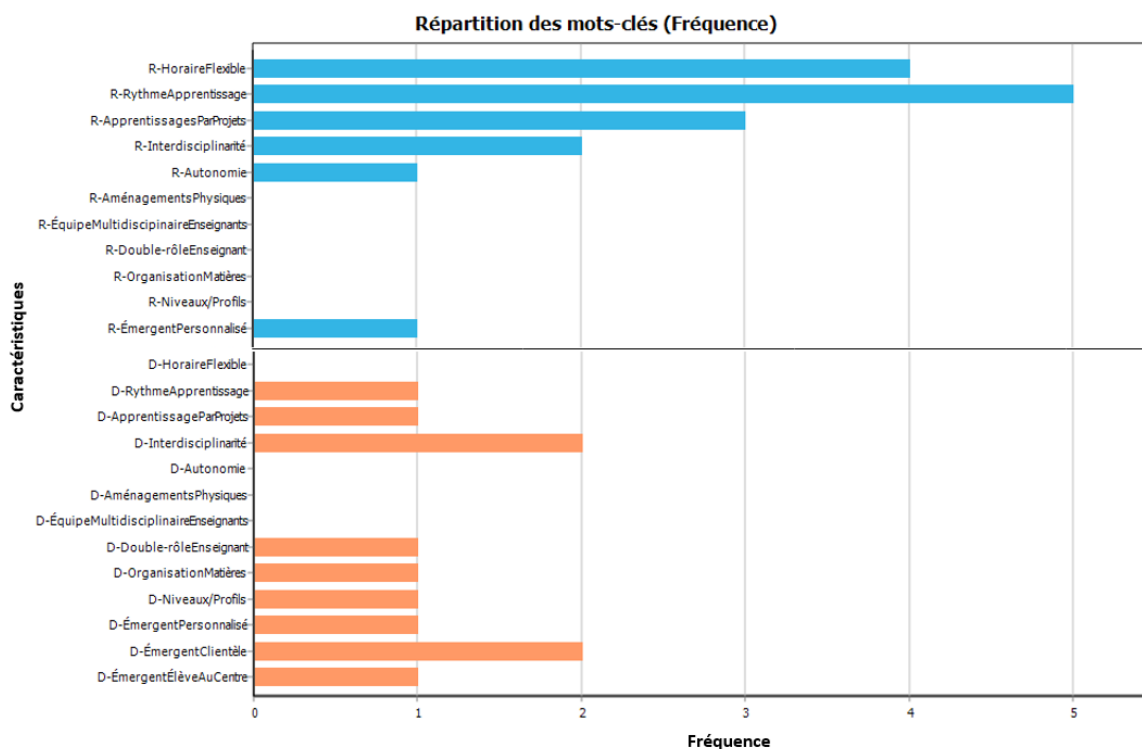


Figure 10. Ressemblances et différences en lien avec les caractéristiques de la formule FLEX selon les réponses des huit participants au bilan

D'abord, nous constatons qu'en fréquence, il y a plus de ressemblances (pour un total de 16) que de différences (pour un total de 11) qui ont été mentionnées. Toutefois, plus de différences ont été identifiées que de ressemblances (9 vs 6 respectivement). Parmi les ressemblances, la caractéristique « Rythme d'apprentissage selon chaque élève » a été répétée à cinq reprises, la caractéristique « Horaire flexible pour l'élève » est revenue quatre fois, etc. Sur les huit répondants, six ont relevé des ressemblances. En ce qui concerne les deux autres, l'un a simplement indiqué « Version améliorée! » (Bilan, répondant #1) sans plus de précisions, tandis que l'autre n'a pas voulu répondre à la question en invoquant :

Pour moi, l'enseignement personnalisé est une approche pédagogique. La formule FLEX est un environnement qui met en place des conditions propices à l'application d'un enseignement personnalisé. On parle ici d'un contenu et d'un contenant... Il est difficile d'en relever des ressemblances ou des différences. (Bilan, répondant #4)

Cette réponse m'a fait réaliser qu'il est vrai que la question n'a pas été formulée correctement et qu'elle pouvait porter à confusion.

Du côté des différences, les deux caractéristiques qui ont été signalées à deux reprises correspondent à l'interdisciplinarité et à la clientèle visée. Par ailleurs, deux répondants n'ont identifié aucune différence et quatre en ont identifié une seule. Toutes les autres différences ont été identifiées par deux répondants.

Au-delà de ces constats de fréquence, il est aussi intéressant de déceler, à travers les réponses obtenues dans la description des ressemblances et des différences de la formule FLEX, sous forme de réponses ouvertes, des marques de fierté et l'expression de certaines déceptions. En effet, nous pouvons lire des passages comme « à mon avis, l'école de demain! » et « version améliorée » (Bilan, répondant #1), « elle est FLEX! » et « la formule actuelle va beaucoup plus loin qu'un simple enseignement personnalisé » (Bilan, répondant #8), qui dévoile de la fierté de la part des participants. D'un autre côté, certains passages évoquent plutôt de la déception, tels que « je croyais que l'on allait laisser plus de place à l'élève dans le choix des activités. Je voyais plus d'options de petites activités variées afin que l'élève puisse maîtriser certaines notions de base avant de faire un gros projet. Je croyais aussi que l'on allait exploiter plus les capsules vidéos » (Bilan, répondant #3) et « au début, je pensais que les élèves en difficulté pourraient bénéficier de la flexibilité de ce programme... » (Bilan, répondant #6). Nous pouvons également remarquer que les marques de fierté viennent de deux des

participants sur les huit (répondants #1 et #8), dont le répondant qui a identifié le plus de différences (répondant #8). De même, les déceptions proviennent de deux autres des participants (répondants #3 et #6). Les quatre autres participants ont répondu aux questions de façon plus neutre, sans faire état d'émotion dans leurs réponses. Il reste hasardeux d'interpréter de quelconque manière ces observations, car les questions n'interpelaient pas les participants à émettre leur opinion. Quoi qu'il en soit, il est intéressant d'observer qu'à travers des questions ouvertes, la personnalité et le rapport au monde des participants peuvent être décelables.

Enfin, l'interprétation de ces résultats ne permet pas de tirer une conclusion en lien avec l'objectif d'y déceler ou non un lien avec l'approche du bas vers le haut. En effet, bien que plusieurs ressemblances aient été identifiées, cela ne démontre pas pour autant que c'est le comité qui a fait émerger le modèle de la formule FLEX actuelle, pas plus que les différences ne peuvent démontrer le contraire. Voyons maintenant ce que nous pourrions tirer de l'analyse des stratégies de gestion ou des facteurs de réussite et des obstacles qui suit.

4.4.2 Stratégies de gestion ou des facteurs de réussite et obstacles

Par la suite, afin d'analyser les stratégies de gestion utilisées et les obstacles rencontrés à travers le développement de la formule FLEX, j'ai effectué le codage du bilan du comité d'idéation et du verbatim de l'entretien de groupe à l'aide de la grille de codage qui se trouve à l'ANNEXE VIII. À cet égard, je tiens à rappeler que les stratégies de gestion du changement employées dans le cadre de la mise en œuvre du comité d'idéation ont été utilisées sur la base de mon expérience, car c'est après coup que j'ai effectué les recherches au sujet de la gestion du changement.

D'ailleurs, au départ, j'avais formulé, dans le cadre de l'élaboration de la maquette pour l'entretien de groupe, des questions précises afin d'obtenir des réponses qui me permettraient d'identifier les obstacles (ou les points négatifs) qui ont nui et les facteurs de réussite (ou les points positifs) qui ont favorisé le développement de la formule FLEX. En effet, les questions Q5 et Q6 s'énonçaient ainsi :

Q5 « *Quels sont, selon vous, les **obstacles** ou les points négatifs qui ont été rencontrés et qui ont nui à la démarche ?* »

Q5-a « *Comment ces obstacles ou ces points négatifs ont-ils été pris en compte ?* »

Q6 « *Quels sont, selon vous, les **facteurs de réussite** ou les points positifs qui ont favorisé le développement de la formule FLEX ?* »

Toutefois, en effectuant le codage de l'ensemble des réponses aux questions du bilan du comité d'idéation, j'ai immédiatement réalisé qu'on retrouvait des facteurs de réussite ou des obstacles dans chacune des réponses, pas seulement dans celles de ces questions spécifiques. Effectivement, comme nous pouvons le constater dans l'extrait capté dans le logiciel QDA Miner à la figure 11, en guise d'exemple, dès la première question, il est possible d'observer la quantité des codes qui ont pu être relevés dans les réponses pour 6 des 8 cas. Les codes en bleu sont des facteurs de réussite et les codes en rouge sont des obstacles.

Par souci de compréhensibilité, dans le bilan du comité d'idéation téléchargé dans le logiciel, pour chaque question que nous retrouvons écrite en caractère gras, les huit participants ont fourni une réponse individuelle. Toutes les huit réponses ont été regroupées sous chacune des questions. Les puces chiffrées identifient chacun des répondants. C'est-à-dire que pour chacune des questions, les réponses « 1. » ont été données par le répondant #1 et celui-ci est toujours la même personne, ainsi de suite pour les huit répondants.

Pourriez-vous décrire comment vous avez vécu cette démarche, à partir de l'annonce originale lors de la journée pédagogique du 21 août 2017 jusqu'à aujourd'hui?

1. J'étais absente lors de la présentation et lorsque mes collègues m'en ont parlé, je ne me suis pas sentie trop concernée au départ, car je croyais que cette formule s'adressait seulement aux élèves ayant un haut potentiel.
2. Je trouve qu'il s'agit d'une idée novatrice qui permet de mettre sur pied un projet qui répond à un besoin de notre clientèle. La démarche était bien structurée, encadrée. Je me suis sentie en confiance tout au long du processus.
3. J'ai trouvé l'idée très inspirante et motivante dès son annonce et j'ai eu envie de m'impliquer dans le processus de développement.
4. Suite à la présentation du projet, ce qui m'a attiré le plus, c'est le fait que l'on allait parler pédagogie. Puis, plus les rencontres avaient lieu, plus le projet prenait une forme attirante particulièrement dans le fait que les contraintes d'organisation scolaire étaient 'abolies'. Ayant travaillé sur un matériel pédagogique assez 'audacieux' qui répondait réellement aux principes pédagogiques de la réforme scolaire des années 2000, je voyais dans ce projet l'occasion de donner le plein potentiel à ces principes de se mettre en place. D'après moi, le plus grand obstacle à cette réforme scolaire a été les contraintes de l'organisation scolaire et la formule FLEX proposait un milieu de vie qui met vraiment l'élève au coeur de ses apprentissages.
5. J'ai intégré le groupe par pur intérêt pour les questions philosophiques au niveau de la pédagogie. J'ai été un observateur plutôt qu'un participant actif lors de la plupart des rencontres. Je trouve intéressant de me questionner sur l'école autrement que ce que j'ai pu vivre à l'époque où j'étais encore étudiant. Enfin, la portée pratique du projet m'a interpellé et la possibilité de pouvoir dépasser les limites du cadre classique de mon enseignement sera, j'en suis sûr, profitable.
6. Premièrement, j'ai été très contente d'avoir l'occasion de travailler sur un programme d'étude différent et axé sur la différenciation pédagogique et les caractéristiques individuelles des élèves. Je me suis portée volontaire tout de suite. Pendant la première réunion, nous avons dressé l'horaire des prochaines rencontres (une rencontre à chaque trois semaines pendant l'heure du dîner). Au début, les discussions ont été axées sur les besoins particuliers des élèves potentiels, l'espace physique requis pour la formule FLEX, l'idéologie pédagogique et la philosophie des membres du comité en lien avec la mission de ce programme, l'exploration des modèles pédagogiques existants en lien avec la réalité sociale et les besoins des élèves qui changent à chaque année. Après trois rencontres, nous avons commencé avoir une vision plus claire et spécifique du programme FLEX. Nous avons commencé à regarder les programmes existants pour s'inspirer en lien avec le fonctionnement, l'horaire journalier



Figure 11. Extrait du logiciel de codage

Pour n'illustrer que quelques exemples de la manière dont le codage a été effectué, l'extrait « je ne me suis pas sentie trop concernée au départ » (répondant #1) a été codé [**Intérêt Divergent**]; l'extrait « je croyais que cette formule s'adressait seulement aux élèves ayant un haut potentiel » (répondant #1) a été codé [**Problème Communication**], étant donné qu'il y a eu une incompréhension de la vision; l'extrait « qui permet de mettre sur pied un projet qui répond à un besoin de notre clientèle »

(répondant #2) a été codé [**LégitimitéChangement**]; et l'extrait « la démarche était bien structurée, encadrée » (répondant #2) a été codé initialement [**CrédibilitéLeadeur**], mais il a été subdivisé pour devenir [**CL Encadrement/Structure**] tel qu'il apparaît à la figure 11.

En effet, l'analyse du codage de l'ensemble du bilan du comité d'idéation et du verbatim de l'entretien de groupe m'a rapidement amenée à diviser certains codes. Le code [**CrédibilitéLeadeur**] s'est avéré trop large dans sa définition, car des éléments très différents se voyaient regroupés sous ce même code. Il a donc été subdivisé en trois sous-catégories, tel que présenté dans le tableau 18.

Tableau 18 *Subdivision du code [CrédibilitéLeadeur]*

CrédibilitéLeadeur	CL Encadrement/Structure	Fournir des appuis crédibles aux yeux des personnes : être structuré, préparé et organisé, réaliser des recherches, des études et documenter, participer en tant que partie prenante au projet de changement
	CL Personnalité/Leadership	Personnalité : avoir de l'énergie, sourire, avoir du courage/audace, avoir du leadership
	CL Rôle/PouvoirDécisionnel	Rôle : avoir un pouvoir décisionnel

Le même phénomène s'est produit pour le code [**CommunicationVision**], qui correspondait à deux facteurs de réussite sécables. Conséquemment, la même opération de subdivision a été effectuée, tel que présenté dans le tableau 19.

Tableau 19 *Subdivision du code [CommunicationVision]*

Communication Vision	Vision/Leadeur	Le leadeur qui communique une vision claire : informer les gens sur les faits qui appuient notre analyse de la situation, examiner l'écart entre les pratiques existantes et celles qui seraient souhaitables, nommer des attentes claires
	VisionCommune	Vision commune : constater l'adhésion des personnes

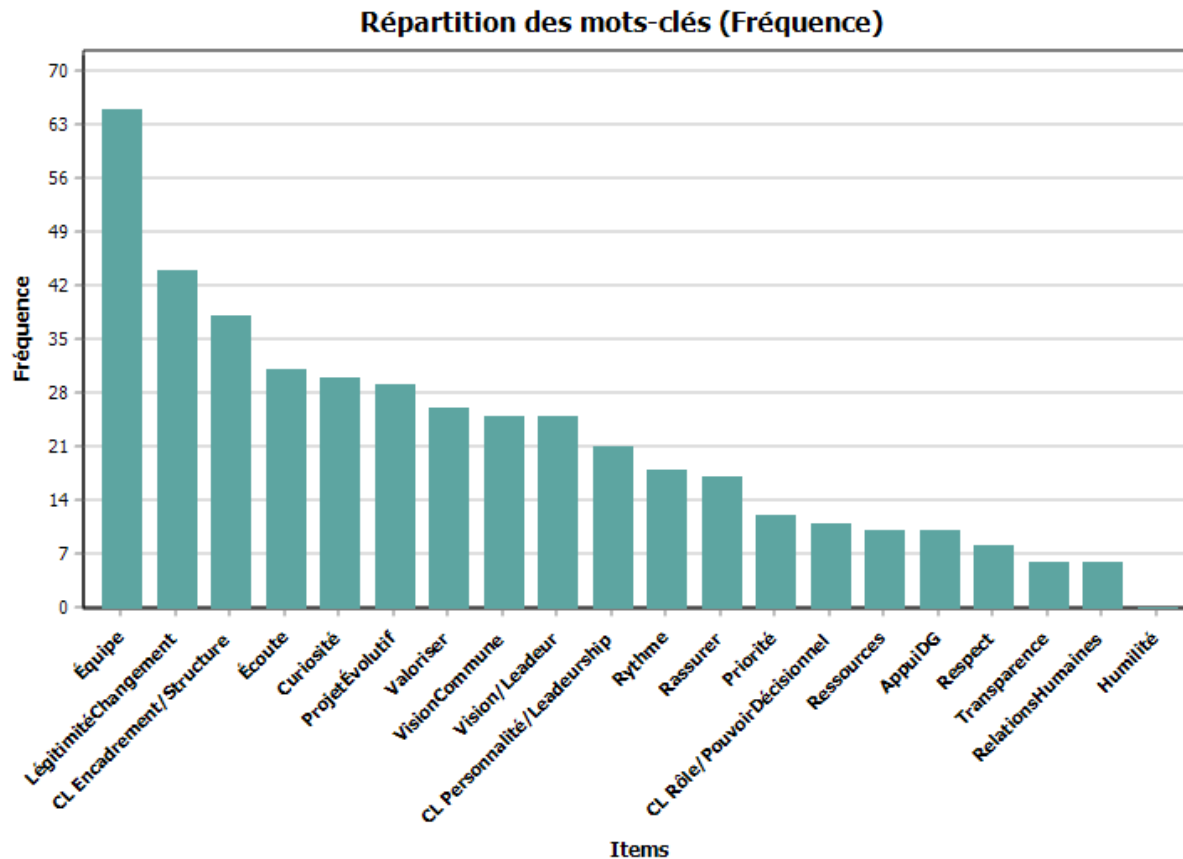
Enfin, un dernier code s'est vu être subdivisé, mais du côté des obstacles cette fois-ci. Il s'agit du code [**ManqueRessources**], qui était défini comme étant le « **Manque de soutien et de ressources** : financières, temps, humaines (investissement colossal d'énergie, charge de travail excessive), de formations ». Dans le contexte, nous devons attribuer ce code aux commentaires concernant les

problèmes de rythme, comme il s'agissait d'un problème relatif au temps et qu'aucun obstacle ne faisait référence au rythme. Toutefois, nous avons jugé pertinent d'extraire les problèmes de rythme par rapport au changement, du manque de soutien et de ressources. À travers les commentaires des participants, ces éléments étaient naturellement distincts et nous sommes d'avis que le rythme dans lequel s'opère un changement aurait dû constituer un obstacle en soi dès le départ, d'autant qu'on les avait séparés dans les facteurs de réussite **[Ressources]** et **[Rythme]**. Quoi qu'il en soit, maintenant que le code a été subdivisé, nous sommes en mesure de l'analyser indépendamment.

Après avoir subdivisé ces trois codes, une analyse de la fréquence de codage des données, soit le bilan écrit du comité et le verbatim de l'entretien de groupe, à l'aide du logiciel QDA Miner nous a permis de constater que 81 % des codes attribués concernaient des facteurs de réussite pour seulement 19 % des codes qui faisaient référence à des obstacles. Ainsi, nous pouvons déjà percevoir un indicateur de succès que nous allons maintenant détailler. Dans un premier temps, nous posons un regard sur les facteurs de réussite, pour ensuite examiner plus en profondeur les obstacles.

4.4.2.1 Stratégies de gestion ou des facteurs de réussite

Par rapport aux facteurs de réussite qui ont été identifiés, l'analyse de la fréquence des différents codes peut s'avérer intéressante pour établir ce qui semble avoir été le plus souvent soulevé par les participants. Dans le tableau 20 ci-dessous, tous les codes représentant les facteurs de réussite ont été répertoriés et placés en ordre décroissant.

Tableau 20 *Fréquence de codage des facteurs de réussite*

D'emblée, nous pouvons constater qu'à l'exception de [**Humilité**], tous les facteurs de réussite ont été relevés, mais que certains ont été identifiés plus fréquemment et d'autres moins. Nous allons tenter, pour chacun des facteurs à tour de rôle en commençant par le plus fréquent, d'interpréter ces résultats en sélectionnant des extraits significatifs afin de faire des liens entre ce qui a été perçu par les participants et les intentions ou les stratégies de gestion employées.

Pour débiter, le facteur de réussite que nous retrouvons le plus fréquemment, soit à 65 reprises, est [**Équipe**], qui est défini de cette manière : « **Former une équipe et instaurer un climat de collaboration** : choisir des personnes qui souhaitent changer (qui sont motivées par l'idée du projet de changement ou qui ont des opinions moins réfractaires), trouver des solutions en équipe ». D'ailleurs, Fullan et Quinn (2018) affirment que « pour changer le groupe, il faut faire appel au groupe » (p.13). De prime abord, le fait d'avoir proposé la formation d'un comité volontaire, et même bénévole, sur la seule base de leur motivation ou de leur conviction individuelle à vouloir s'impliquer

dans un projet de changement a été un facteur de réussite déterminant. À l'instar de Colletterte, Lauzier et Schneider (2013) qui préconisent la constitution d'un comité composés de supporteurs, l'un des participants l'a explicitement nommé : « Le volontariat était essentiel à ce projet. Les gens devaient se sentir interpellés et non le faire par obligation liée à une rémunération » (Bilan, répondant #3).

Cette stratégie limitait le nombre de participants aux personnes intéressées. L'absence de personnes intéressées aurait été un indicateur qui aurait mérité une investigation quant aux causes potentielles, mais cela n'a pas été le cas. Le climat de collaboration s'est installé naturellement, par le fait que les membres du comité étaient motivés. Plusieurs commentaires font référence à l'implication des membres, par exemple : « La motivation de chaque membre du comité » (Bilan, répondant #1), « l'engagement des membres du comité » (Bilan, répondant #3), « l'implication et la passion des membres impliqués » (Bilan, répondant #6), « l'enthousiasme de chacun » (Bilan, répondant #8), « on a fini par former un noyau » (Bilan, répondant #8), etc. En outre, dans la manière de formuler leurs réponses, les participants utilisent abondamment la 1^{re} personne du pluriel pour parler du développement de la formule FLEX : « nous avons commencé... » (Bilan, répondant #2 et #6), « nous avons analysé... travaillé... établi... » (Bilan, répondant #2), « nous avons imaginé... » (Bilan, répondant #8) « nous en sommes venus... » (Bilan, répondant #3), etc. Nous pouvons en déduire qu'un certain sentiment d'appartenance au comité s'est développé.

Le code **[LégitimitéChangement]** est également ressorti 44 fois. Il s'articule comme suit : « **Démontrer la légitimité du changement recherché** : mettre en relief les dysfonctionnements de la situation actuelle, nommer les motifs, la nécessité, la valeur ajoutée, mettre en valeur les avantages tout en signalant aussi les inconvénients, identifier des problèmes réels ou concrets rencontrés par les personnes au quotidien, s'appuyer sur les fondements pour réduire la présomption liée aux apparences ». Déjà, l'importance de légitimer le changement proposé, soit le développement d'une organisation scolaire plus souple qui permettrait de répondre aux besoins personnalisés des élèves, a été nommée par plusieurs auteurs : Inchauspé et Ayotte (2005), Bentley et Miller (2006), l'Institut du Québec (2017), Fullan et Quinn (2018), Harari (2018) et Allaire *et al.* (2021). À l'instar de ces derniers, il est logique de croire que comme les répondants étaient les membres du comité, il aurait été improbable qu'ils se soient portés volontaires pour participer à un comité pour lequel ils ne voyaient

pas eux aussi de légitimité dans le changement proposé. De plus, plusieurs des discussions qui ont eu lieu lors des rencontres du comité portaient sur la démonstration de la légitimité du changement, ne serait-ce que par l'utilisation du 1^{er} stimulus du Laboratoire du changement qui impliquait nécessairement la mise en relief des problématiques dans le passé et au présent pour nous conduire à expliciter une situation optimale dans le futur dans laquelle les problèmes seraient résolus. La question de la légitimité du changement a été omniprésente tout au long de la démarche. L'échantillon des répondants est par conséquent biaisé, par rapport à si c'était l'ensemble du personnel qui avait été interrogé. Toutefois, dans les commentaires recueillis, nous pouvons percevoir que les membres du comité sont conscients et lucides par rapport au fait que cette légitimité du changement n'est pas nécessairement partagée par l'ensemble des enseignants. Par exemple, dans l'entretien de groupe, nous retrouvons des extraits tels que : « Il y a comme une scission entre les anciens et les modernes », « en même temps, les anciens, puis pas les anciens « ancienneté », mais les anciens « anciens modèles pédagogiques », traditionnels, parlent fort et ont beaucoup de poids ». Bref, même si ce code est fréquent et même si, lors de l'annonce de la mise sur pied du comité d'idéation, la problématique soulevée semblait recevoir l'approbation des enseignants, la solution proposée ne fait visiblement pas l'unanimité chez l'ensemble du personnel.

En ce qui concerne la crédibilité du leader au regard de l'encadrement et de la structure, soit le code **[CL Encadrement/Structure]**, il se retrouve en troisième position avec 37 occurrences. Au départ, le choix d'utiliser une méthode d'intervention s'appuyait sur la recommandation de différents auteurs : L'Hostie (1997), Evans *et al.* (2012) et Hamilton *et al.* (2013). Par ailleurs, cette structure m'a apporté de la crédibilité en tant que leader et les commentaires sur la manière dont j'ai dirigé le comité étaient positifs.

Voici quelques exemples de commentaires tirés des réponses des participants en lien avec différents aspects qui touchent l'encadrement et la structure par rapport au pilotage du comité :

- la préparation des rencontres : « moi, ce que j'ai trouvé tellement utile, c'est les ordres du jour avant chaque rencontre qui présentaient aussi une progression des points à discuter... » (Entretien de groupe), « elle a su structurer sa démarche notamment en appuyant sur des cadres théoriques et en se basant sur une approche « scientifique » rigoureuse » (Bilan, répondant #2)...

- l'organisation des rencontres : « l'organisation a été impressionnante » et « Mme Valence a su organiser les discussions et les activités pour qu'on soit efficaces et productifs » (Bilan, répondant #6), « On avait un ordre du jour. On discutait de tout ça, puis ensuite, pour la prochaine rencontre, elle faisait un compte-rendu de la rencontre et puis, aussi, elle réussissait à faire un résumé précis de ce qui avait été dit » (Entretien de groupe)...
- l'utilisation de Google Drive : « l'utilisation de Google Drive a permis de centraliser les travaux du comité » (Bilan, répondant #2), « si on avait manqué une réunion, pour une raison X ou Y, on pouvait aller dans le Drive pour avoir accès à ce qui avait été discuté, puis même, à la limite, on pouvait voir la vidéo des discussions » (Entretien de groupe)...
- l'animation des rencontres : « Mme Valence a bien animé les discussions » (Bilan, répondant #1), « Jessika a animé d'une main de maître ce comité » (Bilan, répondant #2), l'animatrice du comité qui faisait le lien entre nos synthèses et l'avancement du projet. (Bilan, répondant #5)
- les recherches : « elle a fait beaucoup de recherches aussi au préalable » (Entretien de groupe).

En ce qui concerne la réalisation de recherches préalables, il est vrai que j'en ai fait abondamment et que j'ai proposé aux membres du comité diverses lectures, présenté divers modèles éducatifs, invité une personne externe et organisé la visite d'une école afin de fournir des appuis crédibles, tout en me permettant d'alimenter ma vision en amont. Ces recherches sont un moyen d'action favorisant la réussite d'un changement selon Collerette, Lauzier et Schneider (2013).

Sinon, j'ai tout de même été étonnée de découvrir que les membres du comité ont, par exemple, mentionné que je préparais des ordres du jour. Contrairement à d'autres comités que j'anime, comme le comité pédagogique où je prépare consciencieusement un ordre du jour que je rends public à l'avance et que j'envoie systématiquement par courriel aux participants avant la rencontre, pour le comité d'idéation, je ne rédigeais pas d'ordre du jour. Au début des rencontres, je faisais généralement un retour sur les points dont il avait été question lors de la réunion précédente, puis proposais simplement verbalement les différents points de discussion que nous pourrions aborder. J'avais en tête un cadre édicté par l'utilisation du Laboratoire du changement, par exemple pour la rencontre du 10 octobre 2017, j'avais prévu faire l'utilisation du premier stimulus, mais je n'avais pas rédigé un ordre du jour. Il y avait, en général, beaucoup d'improvisation, dans le sens où je me

donnais la liberté de nous laisser porter par nos échanges, de rebondir par rapport à un sujet, de faire des apartés, de laisser les discussions bifurquer au besoin, etc. Ainsi, tel que décrit par Soparnot (2004 et 2009), dans un modèle de changement conduit ou guidé (*bottom-up*), le processus d'émergence exige de la part du gestionnaire une flexibilité, une tolérance à l'imprévisibilité. En ce sens, même si j'avais au départ l'idée d'une certaine orientation, en mon for intérieur, je ne m'obligeais pas à garder strictement ce cap, car je ne voulais surtout pas brusquer les gens. À raison, Collerette, Lauzier et Schneider (2013) précisent que le respect du rythme est important et qu'il faut le ralentir ou l'accélérer selon les besoins. Le code **[Rythme]** a d'ailleurs été identifié à 18 reprises. Un des participants a d'ailleurs mentionné : « Moi je trouvais qu'il y avait juste le bon équilibre entre structure et flexibilité parce que, comme tu le disais, c'était nos discussions qui nous amenaient quelque part, mais on a toujours eu l'impression qu'elle avait une vision puis que c'était pour déboucher sur quelque chose » (Entretien de groupe).

Par ailleurs, quand je lançais des idées pour tester leur ouverture, je le faisais en campant l'idée dans un monde imaginaire et hypothétique, dans un monde idéal affranchi de contraintes pragmatiques, tel que Virkkunen et Newnham (2013) le proposait à l'étape 7 (Modèle/Vision dans le Futur) de la représentation de l'analyse et de la conception du Laboratoire du changement : « Vision de la structure du système de l'activité avec laquelle les contradictions actuelles seraient évitées » (p. 13). En effet, de cette manière, il était toujours possible, si je percevais de l'instabilité chez certaines personnes ou un inconfort trop sérieux, de rétracter l'idée en revenant dans la réalité. Je faisais des recherches pour ma curiosité, pour m'inspirer et j'utilisais ces exemples d'ailleurs pour en être détachée de manière à pouvoir les critiquer, voire les déconstruire pour mieux les reconstruire. On remarque d'ailleurs que les codes **[Curiosité]** et **[ProjetÉvolutif]** ont été repérés respectivement 30 et 29 fois. Les idées progressaient graduellement.

Au fil des discussions, j'essayais plutôt de lire les gens afin de cerner où en était l'état de leur réflexion, d'écouter leurs préoccupations afin d'en déceler les fondements pour ensuite anticiper des avenues potentiellement acceptables. Les individus n'étaient pas tous au même endroit, mais il fallait avancer au rythme du groupe. Cette écoute **[Écoute]** a été remarquée, si on se fie au fait que ce code a été identifié 31 fois. D'ailleurs, Scott et Aiken (s.d.), affirment que « la plus grande partie de

l'énergie dépensée à vouloir communiquer serait bien plus efficace si on la passait à écouter, au lieu de parler » (p. 4).

Au chapitre de la communication, je reviens aux propos de Collette, Lauzier et Schneider (2013) qui s'appuient sur plusieurs auteurs (Chreim, 2002; Collette, 1998; Collette, Legris et Manghi, 2006; Da Cunha et Orlikowski, 2008; Ford et Ford, 1995; Giroux, 1998; Lewis, 2000b; Whelan-Berry et Somerville, 2010) pour avancer que la cause la plus fréquemment citée pour expliquer un échec serait liée à des problèmes au niveau de la communication. Pour Bareil (2008), des problèmes de communication peuvent causer l'échec d'un changement et Gagnon (2012) identifie parmi les facteurs critiques de succès d'un changement, la communication, la définition d'une vision claire et la transparence. Dans le cas présent, les codes **[VisionCommune]** et **[Vision/Leadeur]** ont été identifiés à plusieurs reprises, soit chacun à 25 reprises. Si je fais un lien entre ces codes et celui de **[Écoute]**, car plusieurs auteurs (Collette, 2009; Collette, Lauzier et Schneider, 2013; Kelada, 2016; Scott et Aiken, s.d.) précisent que le concept de communication ne se restreint pas à une action unidirectionnelle, mais qu'il engage aussi l'écoute, je résumerais ma stratégie de communication en un équilibre entre le partage de ma vision, l'écoute et le développement d'une vision commune.

En effet, les participants ont relevé « on a toujours eu l'impression qu'elle avait une vision » (Entretien de groupe) en faisant référence à moi, mais également « sans toutefois imposer ses idées » (Bilan, répondant #2), « il y avait de l'écoute » (Bilane, répondant #1) et « elle nous a toujours laissé la parole » (Entretien de groupe). Puis, la vision commune s'est développée, comme le témoignent certains commentaires tels que « Ensuite, pour mieux définir là vers où nous souhaitons aller » (Bilan, répondant #2) et « Chaque rencontre a mené à une idée plus claire de ce qu'on voulait offrir » (Bilan, répondant #6). Pour Evans, Thornton et Usinger (2012), il s'agit d'une force positive lorsque tous les membres d'une organisation partagent la même vision, tandis que Fullan et Quinn (2018) identifient, comme premier moteur en action, l'orientation ciblée, qui implique une vision partagée qui, au fur et à mesure, évolue. Dans le même sens, L'Hostie (1997) fait référence à la délibération comme processus d'échange menant à l'arrimage des visions initiales en une vision consensuelle. Pour y arriver, l'écoute et l'ouverture aux idées des autres sont des éléments nécessaires.

De surcroît, l'écoute s'étendait également à ce qui pouvait se dire à l'extérieur du comité et les participants étaient invités à rapporter les préoccupations qui pouvaient être exprimées par le milieu. C'est-à-dire que nous encourageons les enseignants à nous transmettre les commentaires qui pouvaient être émis par l'ensemble des enseignants de manière à être à l'écoute de tous, pas seulement des membres du comité. L'un des membres l'a mentionné lors de l'entretien de groupe : « M. Petit ou Mme Valence, ils le disent : s'il y a quelque chose, on sait qui a quelque chose qui se dit dans la salle des profs, alors venez nous voir » (Entretien de groupe). Par ailleurs, lors de la présentation du 5 février 2018 au sujet de l'avancement des réflexions du comité à l'ensemble du personnel, j'ai également démontré l'utilisation d'autres stratégies de gestion telles que : la **[Transparence]** vis-à-vis de l'ensemble du personnel en dévoilant l'état d'avancement des travaux du comité d'idéation plutôt que d'omettre d'en tenir informé l'ensemble du personnel; l'importance de ce projet de changement **[Priorité]** en annonçant que nous projetions une nouvelle offre éducative; et l'appui des instances décisionnelles **[AppuiDG]** en présentant lors d'une assemblée générale officielle en présence du directeur général.

En résumé, je n'avais pas de planification stricte établie, je me laissais davantage porter dans une direction en attendant de voir jusqu'où il serait possible d'aller, mais en étant alerte et prête à saisir toutes les opportunités. L'exemple de la préparation de la présentation du 5 février va dans le même sens; je rappelle que je n'avais pas planifié une rencontre de préparation au calendrier pour discuter de cette présentation, mais j'ai eu l'idée de demander l'avis du comité la semaine précédente. Bref, je crois que les membres du comité ont perçu plus d'organisation de ma part que j'ai eu, de mon côté, l'impression d'en planifier. Quoi qu'il en soit, mon expérience en gestion a certainement contribué au fait que j'étais à l'aise de piloter un tel comité sans ressentir le besoin d'investir beaucoup de temps dans sa préparation pour avoir l'air d'être structurée dans ma démarche.

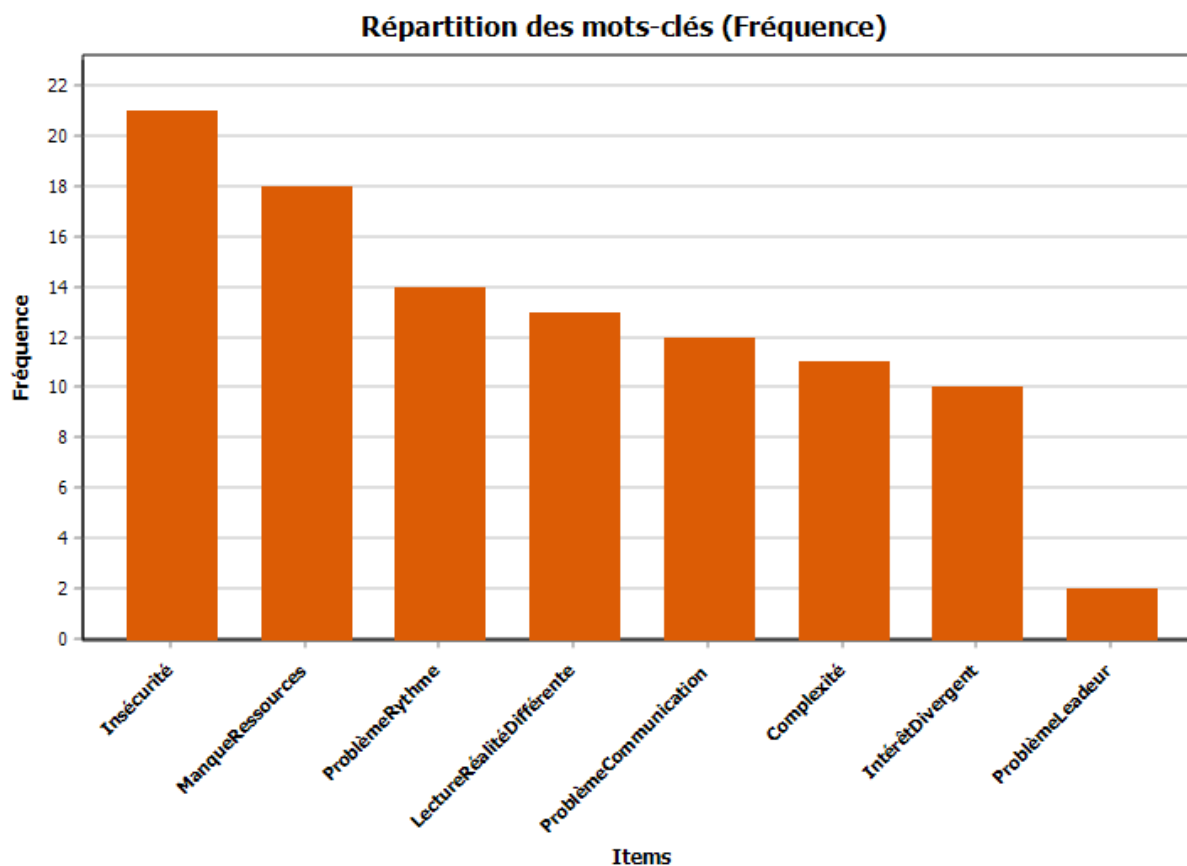
Nous pouvons donc remarquer que l'utilisation de facteurs de réussite est pratiquement omniprésente. De même, le visionnement de l'ensemble des vidéos des rencontres du comité d'idéation nous amène à tirer des conclusions similaires. L'ensemble des facteurs de réussite sont utilisés comme leviers pour limiter les résistances tout au long des discussions. Dès qu'une préoccupation est soulevée, elle est accueillie, puis un des leviers (adaptés à la situation) est utilisé pour tenter de fournir un élément de réponse ou une solution potentielle à cette préoccupation.

Enfin, l'analyse de la fréquence des facteurs de réussite pourrait s'avérer plus ou moins significative, en ce sens que ceux-ci ont été utilisés dans le contexte de ce changement en particulier. Dans un autre contexte, les préoccupations auraient pu être toutes autres et les leviers appropriés auraient pu apparaître dans un ordre fréquentiel différent. À l'instar de plusieurs auteurs (Collerette, 2009; Collerette, Lauzier et Achneider, 2013; Kelada, 2016; Evans, Thornton et Usinger, 2012; L'Hostie, 1997; Soparnot, 2004 et 2009), et si je me fie également à mes savoirs d'expérience, je crois que ce qui est important dans la gestion d'un changement est essentiellement que le gestionnaire soit ouvert et à l'écoute, qu'il soit alerte afin de savoir quels sont les leviers appropriés pour chacune des situations, qu'il soit vif d'esprit et habile pour les utiliser et j'ajouterais qu'il ne soit pas catégorique dans ses déclarations comme s'il n'y avait qu'une option possible, qu'une vérité. En fait, Collerette *et al.* (2003b) dans Gagnon (2012) signalent que le défi de la mobilisation appartient au gestionnaire et que c'est à lui de recourir aux moyens propices pour permettre au personnel de s'appropriier le changement. Par conséquent, au-delà de la fréquence, c'est probablement plus la justesse de l'utilisation de leviers adaptés qui favorise la gestion d'un changement.

Par ailleurs, l'intérêt d'avoir préféré analyser les deux documents qui font partie du bilan du comité d'idéation plutôt que l'ensemble des matériaux authentiques (vidéos, courriels, etc.) réside dans le fait que l'analyse met en évidence les éléments qui ont davantage marqué les gens à travers le projet de changement. Le fait d'avoir nommé ou fait référence davantage à ces éléments peut nous amener à en déduire que ceux-ci ont eu plus d'impact sur les participants, et conséquemment, que la fréquence revêt alors une certaine valeur, en particulier si un autre changement similaire devait avoir lieu dans le même milieu.

4.4.2.2 *Obstacles*

En ce qui concerne les obstacles qui ont été identifiés, nous avons d'abord procédé au même exercice, soit l'analyse de la fréquence des différents codes pour avoir une idée des obstacles rencontrés dans ce contexte de changement du point de vue des membres du comité d'idéation. Dans le tableau 21 ci-dessous, tous les codes représentant les obstacles ont été répertoriés et placés en ordre décroissant, le plus fréquent étant **[Insécurité]** avec 21 occurrences, suivi de **[ManqueRessources]** avec 18 occurrences, puis de **[ProblèmeRythme]** avec 14 occurrences et ainsi de suite.

Tableau 21 *Fréquence de codage des obstacles*

Ce qui nous intéresse en particulier par rapport à l'analyse des obstacles consiste à les associer aux facteurs de réussite qui peuvent avoir un impact direct pour les surmonter, plutôt que de simplement les identifier. En effet, cet exercice s'avère pertinent étant donné que dans l'exercice de ses fonctions, un gestionnaire a tout intérêt à aller au-delà du repérage des obstacles pour piloter la gestion d'un changement, car il doit également tenter de les contourner, de les amoindrir ou de les annihiler. Conséquemment, comme cet essai s'inscrit dans le paradigme de la pratique professionnelle, les résultats obtenus ont été mis en corrélation avec les stratégies employées sur la base de mes savoirs d'expérience, puis discutés en lien avec le cadre théorique.

D'abord, le code **[Insécurité]**, qui serait la principale cause de résistance au changement selon Bergeron (2006), se définit ainsi : « **Inconfort au niveau professionnel** : perte de contrôle, passage

entre compétent et incompetent, peur de sortir de sa zone de confort, peur de ne pas réussir ou de faire des erreurs. **Insécurité** : craintes diverses, incertitude, peur de perdre, peur de l'échec, peur du jugement des autres ». D'entrée de jeu, nous constatons que les membres du comité d'idéation n'ont pas exprimé d'insécurité de leur part, ils ont essentiellement fait état des insécurités que pouvaient ressentir leurs collègues ne faisant pas partie du comité. Ce constat est corroboré par les extraits suivants : « plusieurs [...] ont eu l'impression que la création s'est faite dans leur dos » (Bilan, répondant #3), « ils ne savent pas à quoi s'attendre » (Entretien de groupe), « ça a fait peur à des gens » (Entretien de groupe) ou de manière plus générale « le changement a toujours fait peur » (Bilan, répondant #1) ou « les changements font peur » (Bilan, répondant #4). En effet, selon Brassard (1996) dans Collerette, Lauzier et Schneider (2013), les individus craignent souvent que leurs intérêts soient menacés par le changement. Les leviers qui empiriquement peuvent avoir un impact sur l'insécurité sont les suivants : **[CommunicationVision]**, **[Rassurer]**, **[Écoute]** et **[Transparence]**. Tous ces leviers ont été utilisés au fil des discussions qui ont eu lieu avec le comité et il semble qu'ils aient été efficaces, étant donné que les membres du comité n'ont pas exprimé d'insécurité. En ce qui concerne les autres membres du personnel, j'ai tenté d'appliquer les mêmes leviers, mais seulement à quelques occasions, notamment lors d'assemblées générales qui ont eu lieu les 23 août 2017, 5 février 2018 et 22 mai 2018. De plus, le directeur général et moi avons tenu une rencontre de partage le 28 mai 2018 où toutes les personnes qui voulaient venir discuter de la formule FLEX, poser des questions, émettre leurs commentaires ou leurs opinions étaient invitées à venir le faire directement en personne auprès de la direction. Une douzaine de membres du personnel se sont présentés à cette rencontre; quelques personnes ont posé des questions, certains ont émis des commentaires ou exprimé des inquiétudes et d'autres sont seulement venus écouter les échanges. Bref, des actions ont été réalisées afin de réduire les insécurités, mais de toute évidence si l'on se fie aux extraits tirés du bilan du comité d'idéation cités précédemment, elles n'ont pas été en mesure de les éliminer toutes.

Bareil (2008) et Collerette, Lauzier et Schneider (2013) identifient comme cause d'échec ou d'obstacles, certains éléments en lien avec le manque de ressources : contraintes financières, manque de soutien ou formation inadéquate, technologie et aménagements physiques inadaptés, etc. Les extraits en lien avec le **[ManqueRessources]** se divisent en deux sous-catégories. Premièrement, certains des commentaires évoquent le manque de temps de rencontre du comité et la disponibilité des membres du comité : « le travail à temps plein en parallèle vient nuire à l'avancement efficace de la démarche » (Bilan, répondant #4), « le fait que les rencontres se fassent

sur l'heure du midi. On manquait de temps pour approfondir les sujets de discussion. Les gens du comité n'étaient pas toujours disponibles » (Bilan, répondant #8). Les leviers qui pourraient y être associés sont **[CL Encadrement/Structure]** et **[Ressources]** étant donné que la manière dont ce problème aurait pu être amené réside d'une part dans l'organisation d'un calendrier, ce qui a été fait et même nommé par les participants : « je pense que le fait qu'on ait des réunions prédéterminées à des moments fixes basés sur les disponibilités de la majorité, ça faisait en sorte qu'on savait exactement. On a su dès le début de l'année quand allaient être les réunions » (Entretien de groupe). D'autre part, il aurait été préférable d'arriver à dégager du temps afin que les rencontres puissent être intégrées dans l'horaire, et même rémunérées dans la charge de travail, sans devoir impacter l'heure du diner des membres du comité. Pour remercier les gens, en guise de petite douceur, du café et un dessert étaient servis lors des rencontres, car elles avaient lieu sur l'heure du diner. Toutefois, aucun membre n'a fait mention de ce point dans le bilan.

Deuxièmement, d'autres commentaires font plutôt référence à l'espace physique : « manque d'espace » (Bilan, répondant #3), « avant d'avoir l'espace physique pour l'absorber » (Entretien de groupe); à la charge de travail des enseignants « les gens perçoivent ça comme un ajout de tâches de travail » et « le fait que ça donne plus de job, c'est un classique là pour être résistant » (Entretien de groupe); et à l'aspect financier « puis y'a le point de vue monétaire aussi » (Entretien de groupe). Les leviers associés sont **[Ressources]**, **[Rassurer]** et **[AppuiDG]**, car il est primordial de rassurer les gens sur le fait que les ressources nécessaires seront dégagées. L'implication sporadique du directeur général, notamment lors des moments où des décisions devaient être prises, a été bénéfique et verbalisée par l'un des participants lors de l'entretien de groupe :

À partir du moment où justement... [le DG] est venu, participait aux réunions, il disait : oui, ok, bon on met ça en forme, on a du budget, on met tel pourcentage de profs pour ça, on peut libérer ça! Là, ça devient... on sait vraiment que ce n'est pas juste : bon, là il va falloir que j'aille discuter avec la direction générale puis qu'on essaie de faire bouger les choses. Non, le directeur général était là, il était d'accord, il était impliqué dans le processus.

Concrètement, les ressources financières ont effectivement été dégagées. Avant même de mettre sur pied le comité d'idéation, je savais qu'un agrandissement de l'école était prévu et qu'il pouvait inclure les espaces physiques nécessaires et adaptés. D'ici à la construction, il fallait trouver des espaces et les rénover, ce qui a également été fait. En ce qui concerne les charges de travail des enseignants, des libérations ont été accordées aux enseignants impliqués pour la préparation de la formule FLEX, à

raison d'une journée par cycle de trois semaines pendant une demi-année, et le calcul de la charge de travail associée à la formule FLEX a été explicité aux enseignants et accepté par ceux-ci. La surcharge financière générée par l'ajout de rémunération en salaire d'enseignants, soit l'équivalent de 50 % de tâche supplémentaire par groupe FLEX, a été en partie absorbée par les parents de la formule FLEX, avec le principe de l'utilisateur payeur. L'objectif étant surtout que les autres enseignants (non impliqués dans la formule FLEX) n'aient pas l'impression d'en faire les frais collatéralement. Bref, le contexte était favorable, notamment parce que la santé financière de l'école a permis au conseil d'administration d'être en mesure d'approuver le déploiement des ressources nécessaires à la viabilité de la formule FLEX.

En ce qui concerne l'obstacle **[Problème Rythme]**, notamment identifié comme étant l'une des causes d'échec d'un changement par Bareil (2008), encore ici, les commentaires recensés font majoritairement état de la rapidité du changement aux yeux du personnel ne faisant pas partie du comité d'idéation. En effet, plusieurs commentaires se retrouvant sous le code **[Rythme]** indiquent que les membres du comité appréciaient le rythme « je trouve que le rythme était correct; ni trop rapide ni trop lent » (Bilan, répondant #1), même si certains ont fait état de leur étonnement par rapport à sa rapidité lors de l'entretien de groupe : « on n'a pas senti que le rythme était trop rapide, mais en même temps, des fois, je me disais... Ah! Mon Dieu! », « je ne pensais pas que ça serait aussi rapide ». Il semble toutefois que cette rapidité a pu être un élément de motivation « c'est agréable de voir que ça avance. Tu es motivé à revenir la fois d'après parce que ça avance » (Entretien de groupe). D'un autre côté, pour les personnes à l'extérieur du comité, le rythme était rapide, comme le témoignent certains extraits de l'entretien de groupe : « pour les autres, ça allait vite? Oui, c'est ça », « je pense qu'il y a une partie de la résistance, au fait, qui vient de la rapidité à laquelle toutes les ressources ont été mobilisées pour mettre sur pied ce projet-là », « en deux ans les ressources sont là [...] tout a été comme Paf! Paf! Paf! Paf! ». Bref, le respect du rythme de chacun n'est pas évident, car il est différent d'une personne à l'autre « il y en a qui trouve que ça va trop vite. Mais pour ceux qui sont dedans, on trouve ça le fun » (Entretien de groupe). Il faut probablement tenter de viser un entredeux et rassurer les gens **[Rassurer]**. Dans ce cas-ci, un des éléments favorables a été que le changement a touché directement uniquement les personnes qui le souhaitaient, soit les enseignants qui étaient prêts à se lancer dans cette nouvelle aventure. Sans surprise, il s'est avéré que les trois

premiers enseignants à s'impliquer dans cette implantation graduelle étaient des membres du comité d'idéation.

L'obstacle [**LectureDifférenteRéalité**] se définit ainsi : « **Lecture de la réalité différente** : ne voit pas la valeur ajoutée, gain à court terme pas nécessairement évident, manque de légitimité par rapport au changement, impression que le changement est centré sur l'apparence plutôt que sur la substance ». Les leviers associés à cet obstacle peuvent être variés, selon le contexte. Par exemple, s'il s'agit d'un manque de légitimité par rapport au changement, l'une des causes d'échec identifiée par Bareil (2008), les leviers décrits dans [**LégitimitéChangement**] sont certainement les plus appropriés. Dans le cas présent, les deux éléments qui ont été interprétés différemment par rapport à l'objectif réel sont 1) que les priorités ne sont pas mises aux bonnes places « il y en a qui ont des demandes depuis plusieurs années qui sont adressées et qu'on n'écoute pas, puis là tout d'un coup, on arrive avec ça » (Entretien de groupe); 2) que je pilote ce projet à des fins personnelles « comme si elle se servait peut-être de l'école pour son projet de doctorat personnel » (Entretien de groupe). Premièrement, il est vrai que les priorités de chacun divergent en fonction de leur lecture de la réalité. Selon Collerette, Lauzier et Schneider (2013), la gestion de la canalisation de l'énergie pour éviter l'éparpillement généré par toutes les demandes représente justement l'un des défis dans une organisation ayant le profil d'excellence. Ainsi, ils recommandent, comme les besoins de chacun ne sont pas tous identiques, de rester aligné sur le plan stratégique de l'organisation pour établir les priorités. La formule FLEX figurait dans les objectifs du plan stratégique. Deuxièmement, une des stratégies utilisées a été de former un comité de gens volontaires [**Équipe**] qui avaient une lecture similaire de la réalité et avec qui des contacts directs et de proximité permettraient d'entretenir de saines relations humaines [**RelationsHumaines**] en toute transparence [**Transparence**] (Collerette, 2009; Collerette, Lauzier et Schneider, 2013; Kelada, 2016; Scott et Aiken, s.d.; Gagnon, 2012). Ces volontaires, tels des alliés, ont pu me tenir informée de ces interprétations, ce qui m'a permis de rectifier le tir à certains moments. Ainsi, lors de la rencontre du 5 février 2018, j'ai pris la peine d'expliquer à l'ensemble du personnel [**Vision/Leadeur**] que je n'avais pas instigué ce projet à l'école dans le but de soutenir mes études, mais bien au contraire, que c'était parce que j'avais souhaité mener rigoureusement cette réflexion, qui découlait d'une problématique du milieu, que mes études doctorales représentaient, pour moi, un moyen de m'en assurer. Cette précision quant à la posture

de mes études en lien avec l'école était nécessaire pour que les membres du personnel qui ne font pas partie du comité d'idéation comprennent les visées et objectifs réels.

Pour ce qui est des problèmes de communication [**ProblèmeCommunication**], abordés précédemment et appuyés par une myriade d'auteurs (Chreim, 2002; Collerette, 1998; Collerette, Legris et Manghi, 2006; Da Cunha et Orlikowski, 2008; Ford et Ford, 1995; Giroux, 1998; Lewis, 2000b; Whelan-Berry et Somerville, 2010; dans Collerette, Lauzier et Schneider, 2013 ; Bareil, 2008; Gagnon, 2012; Kelada, 2016; Scott et Aiken, s.d.), les solutions consistent à communiquer abondamment et clairement, dans le but de développer une vision commune. Pour l'essentiel, les commentaires indiquent que cet obstacle a surtout été relevé au début de la démarche. Par conséquent, les leviers utilisés, décrits précédemment, semblent avoir été efficaces.

À l'égard de l'obstacle [**Complexité**], étant donné la nature du changement, nous aurions pu nous attendre à découvrir davantage de commentaires à cet effet. Ce code se définit ainsi : « **Complexité des problèmes à résoudre** : découragement anticipé, inaccessibilité d'une solution, sentiment d'efficacité professionnelle peu élevé pour la complexité. » Certains extraits évoquent des éléments de la complexité, tels que « ça me semblait très avant-gardiste et expérimental » (Bilan, répondant #8), « certaines personnes sont plus réfractaires à l'implantation de cette formule étant donné l'ampleur du changement » (Bilan, répondant #1). Très peu d'indices explicites se trouvant dans le matériel codé nous permettent d'y associer des leviers. Pourtant, en me basant sur mes savoirs d'expérience, j'aurais cru que de fournir des appuis crédibles en réalisant des recherches, des études et de documenter [**CL Encadrement/Structure**]; d'examiner l'écart entre les pratiques existantes et celles qui seraient souhaitables [**VisionLeadeur**]; ou encore, de permettre aux personnes de voir comment on s'y prend ailleurs [**Curiosité**] auraient été des leviers pouvant limiter les résistances. Devant cette absence de liens explicites dans les réponses des répondants, j'avance l'hypothèse que l'utilisation du Laboratoire du changement, en développant l'agentivité des membres du comité (Eri, 2013; Virkkunen, 2006; Engeström, 2007; Sannino et Engeström, 2017), a généré en eux un sentiment d'efficacité professionnelle suffisamment élevé. De plus, l'utilisation du premier stimulus a peut-être réussi à encadrer suffisamment les discussions réflexives en lien avec la complexité de manière à éviter le découragement ou l'impression d'inaccessibilité d'une solution.

À propos de l'intérêt personnel divergent [**IntérêtDivergent**], soit le désir de préserver l'état d'inertie ou de ne pas avoir le goût de changer, les extraits se résument essentiellement au fait que certaines personnes sont réticentes, par exemple : « les personnes qui sont plus résistantes, pour ma part, je ne trouve pas que c'est surprenant » (Entretien de groupe) ou « Non, mais les réticents, c'est parce qu'ils parlent fort » (Entretien de groupe). Or, dans le contexte, tel que mentionné précédemment, comme le changement s'applique seulement aux personnes volontaires [**Équipe**], les personnes réticentes ne sont pas affectées directement.

Le dernier obstacle [**ProblèmeLeadeur**] fait référence au manque de confiance, à la crédibilité du leader qui est remise en cause, au manque d'expertise (ou non-reconnaissance de l'expertise) ou à des expériences antérieures malheureuses. En effet, selon Bareil (2008), l'historique négatif des changements passés, l'absence de confiance envers le gestionnaire, un leadership ambivalent ou déficient ou un problème de structure de pilotage sont toutes des causes d'échec possibles. À ce sujet, seulement deux commentaires ont été associés à ce code, les voici : « Je crois que la démarche était peut-être un peu trop guidée (biais) par la direction pédagogique » (Bilan, répondant #5) et à la question *Comment ces obstacles ou ces points négatifs ont-ils été pris en compte?* La réponse : « Ils ne l'ont pas été... était-ce vraiment négatif? » (Bilan, répondant #5). Tandis que nous recensons 69 commentaires en lien avec la crédibilité du leader. Nous pouvons en déduire que, dans le présent contexte, cet aspect n'a pas été un obstacle. Toutefois, je tiens à rappeler que les données analysées proviennent uniquement des réponses des membres du comité d'idéation qui ont choisi de s'impliquer dans un comité que j'animais. Par conséquent, nous supposons que ces personnes devaient avoir un biais favorable à mon égard si elles se sont portées volontaires.

En résumé, l'analyse des données, l'interprétation des résultats et la discussion au regard des stratégies de gestion du changement ou des facteurs de réussite en lien avec l'entretien de groupe ont permis, dans un premier temps, de faire ressortir les stratégies qui ont été employées en les identifiant dans les commentaires émis par les membres du comité d'idéation. Dans un deuxième temps, les obstacles qui ont été observés et révélés par le biais du codage des données ont été associés aux leviers qui ont été utilisés, ou non, pour tenter de les surmonter. Pour la suite de l'analyse, de l'interprétation et de la discussion, changeons d'angle pour examiner maintenant l'utilisation du Laboratoire du changement.

4.4.3 Utilisation du Laboratoire du changement

D'abord, je rappelle que j'ai choisi le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention afin de m'appuyer sur un cadre théorique pour conduire ce projet de changement. Je me suis intéressée au départ au Laboratoire du changement, simplement parce que je souhaitais apporter un changement. Par la suite, j'ai apprécié le concept du Laboratoire du changement par le fait qu'il était inclusif, en ce sens qu'il impliquait les personnes directement touchées par la problématique observée au quotidien, dans ce cas-ci les enseignants, à chercher des solutions.

À ce moment, je propose de faire un retour sur l'ensemble de la démarche qui a eu lieu pendant l'année scolaire 2017-2018, afin de répondre à l'objectif spécifique suivant :

5. Analyser l'utilisation du Laboratoire du changement pour développer une nouvelle organisation scolaire plus souple afin de développer un modèle d'enseignement personnalisé.

Pour situer la démarche par rapport à la séquence prototypique de l'apprentissage développemental de Virkkunen (2006) (réf. figure 5), nous avons été en mesure de réaliser les étapes 1 à 4 pendant l'année 2017-2018, soit le questionnement sur les pratiques actuelles; l'analyse historique et empirique des causes systémiques des problèmes rencontrés dans l'activité; la modélisation d'une nouvelle solution; et l'examen du nouveau modèle. Bien que nous ayons annoncé l'implantation du projet pilote, celui-ci n'aura pas été implanté au terme de cette année scolaire. L'année 2018-2019, qui ne fait pas partie de l'objet de cette recherche, a donc servi à peaufiner le modèle en faisant encore des allers-retours entre les étapes 3 et 4 tout en faisant de la prospective en lien avec l'étape 5, soit l'implémentation du nouveau modèle. Enfin, c'est seulement en 2019-2020 que nous avons pu officiellement accéder à l'étape 5, puis aux étapes 6 et 7, soit la réflexion sur le processus et la généralisation et la consolidation du nouveau modèle. Actuellement, en 2021, nous sommes encore à l'étape 7 du processus de consolidation, car le modèle implanté continue de se peaufiner et en parallèle un nouveau comité FLEX 2.0 a vu le jour cette année afin d'entamer une réflexion sur la manière dont la formule FLEX pourrait se vivre en 4^e et 5^e secondaire. Bref, il s'agit d'un projet de transformation d'envergure qui se sera échelonné sur plusieurs années, mais dont l'objet d'étude s'intéresse seulement à la première année.

Dans les prochaines lignes, je propose de faire un retour sur l'utilisation de la méthode du Laboratoire du changement durant l'année 2017-2018 en analysant ces quatre éléments qui font partie intégrante des assises de cette méthode, soit 1) l'approche du bas vers le haut, 2) l'utilisation des stimuli, ainsi que 3) les principes de l'abstrait au concret et 4) ceux de la double stimulation. Pour éviter ici la redondance, le rappel des définitions de chacun de ces éléments sera fait en introduction de chaque section.

4.4.3.1 Approche du bas vers le haut

D'abord, je réitère que je préfère naturellement, de par ma posture épistémologique ancrée dans le socioconstructivisme, opter pour une pratique managériale qui se veut accueillante et à l'écoute du milieu, valorisant davantage l'approche du bas vers le haut (*bottom-up*) qui favorise l'adhésion des personnes impliquées en leur influant une vision d'avenir de l'organisation (Soparnot, 2004) plutôt qu'une approche plus directive du haut vers le bas (*top-down*). Ainsi, mon objectif, en choisissant la méthode d'intervention du Laboratoire du changement, était de faire émerger les idées par les enseignants à partir d'une problématique observée. En effet, comme j'avais pu déceler, à travers des commentaires récurrents recueillis informellement à travers les années, que la problématique de la nécessité de personnaliser l'accompagnement pour certains élèves qui vivent des situations atypiques pouvait être lourde pour les enseignants, j'ai voulu proposer une façon de s'y attarder de manière collective. J'aurais pu choisir de définir le concept de la formule FLEX seule, car j'avais une idée en tête dès le départ, puis l'implanter dans le milieu en parallèle à la structure actuelle. Or, je souhaitais amener les gens à réfléchir à la situation, à nommer les problématiques tout en se sentant écoutés, à faire émerger des idées, à proposer des solutions et à identifier les contraintes potentielles, d'où l'objectif de former un comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé. Selon Fullan et Quinn (2018), le premier moteur en action pour la gestion d'un changement en éducation implique la mise en commun d'une vision partagée, évolutive et ancrée dans la pratique enseignante, tandis que le deuxième moteur en action est la culture collaborative dans le processus de changement.

Évidemment, comme j'avais un peu d'avance sur la recherche de solutions, étant donné que j'y avais moi-même réfléchi préalablement avant de former le comité d'idéation, je n'ai pas été en mesure d'attendre que les solutions émergent. En effet, dès la fin de la deuxième rencontre du comité d'idéation, qui a eu lieu le 24 octobre 2017, au moment où nous en sommes à l'étape 8 du premier

stimulus, je présente déjà l'idée générale d'une nouvelle organisation scolaire, en décrivant plusieurs des caractéristiques de ce qui deviendra éventuellement la formule FLEX. Voici le verbatim de cet extrait en question :

Puis si, admettons, on sortait du cadre d'un horaire? Puis qu'on y va justement avec des situations authentiques, puis des situations interdisciplinaires, puis des situations où tout est décloisonné. Puis que l'élève fait des projets décloisonnés, mais authentiques, donc, il doit aller chercher ses ressources dans tout pour être capable de faire état de quelque chose. Donc, on n'a pas un horaire avec des périodes puis des heures, parce qu'il y a des élèves pour qui... les maths ça leur prendrait quinze heures par semaine, tandis que le français, ils l'ont... ils n'ont pas besoin d'exercices de grammaire. Mais l'élève pourrait donc à ce moment-là mettre ses énergies où elle en a le plus besoin. Si elle adore le français, mais qu'elle est bonne là-dedans, mais qu'elle en fasse aussi, là c'est l'estime de soi que ça va aller chercher. Puis, au bout du compte, on regarde une année scolaire comme une année scolaire, pas comme un horaire du lundi au vendredi avec P1 à P5, mais qu'on dit, notre objectif, c'est qu'à la fin de cette année, l'élève a vu tout ça, qu'elle est apte à passer à un autre niveau. Puis... donc, on ne fait plus d'horaire, on ne fait plus ça, on organise une espèce de gros casse-tête de projets. C'est l'élève qui va se chercher là-dedans... « Il y a des choses que tu dois faire en équipe, tu dois même chercher ton équipe, il y a des choses que tu fais individuellement, tu as des comptes à rendre sur certaines choses, tu as des personnes pour t'accompagner, tu as... euh... » Les profs ont encore des horaires. Puis là, mais l'élève sait que si, admettons, dans le cadre de son projet, elle accroche sur un truc qui est plus scientifique, elle regarde l'horaire du prof puis elle sait qu'il y a un prof de sciences qui est disponible là pour l'aider. Alors là l'élève va chercher son aide, mais ce n'est plus le prof qui donne le cours, le prof est là pour accompagner... toutes les élèves. Puis là, à la limite... dans les écoles alternatives il y a toujours quand même un tuteur parce qu'un élève pourrait, admettons, ne rien faire de l'année, puis à la fin de l'année on se rend compte que... parce que ça reste des adolescents... mais (rires)... mais en même temps, admettons qu'un prof a huit élèves... [intervention inaudible d'une participante] Non, non, mais admettons qu'un prof est le titulaire/tuteur de huit élèves, puis là il regarde son plan de match : « toi tu vas travailler sur quoi cette semaine? C'est quoi tes projets, qu'est-ce que tu as choisi, ok ça tu vas le faire avec... » Pour le global. Puis, ensuite, les profs sont spécialistes aussi de... donc toi, ce n'est pas toi qui vas aider en sciences, mais tu vas être capable, un peu comme un projet personnel, de dire à ton élève : « bon là tu vois, tu n'es pas rendu où est-ce que toi-même tu avais déterminé que tu allais être rendu. Est-ce que tu as besoin d'aide? » Puis là tu le diriges... pour qu'il aille chercher les ressources dont il a besoin. Mais est-ce que... est-ce qu'un modèle comme ça c'est viable?

Peut-être ai-je été impatiente en proposant déjà une idée de modèle? À mon sens, j'ai plutôt présenté rapidement les idées que j'avais, mais de manière à ce qu'elles se fassent confronter. Pour ma part, cette démarche était sincère, en ce sens où je souhaitais réellement que mes idées soient soumises à la critique, à une remise en question par les enseignants sur le terrain et qu'elles soient validées ou invalidées, le cas échéant. J'ai donc encouragé les enseignants à faire ressortir les

obstacles à la solution que je proposais et je recherchais ouvertement les confrontations et les critiques en utilisant des mots comme : « Est-ce que c'est viable? » puis « Je suis là pour que vous me disiez qu'est-ce que vous voyez qui accrocherait [...] Si vous avez des idées. N'hésitez pas non plus à réfléchir avec d'autres personnes pour aller chercher des... idées ou des obstacles... »

Par conséquent, j'ai interrogé directement les membres du comité par rapport à leur perception, à savoir si les idées qui définissent la formule FLEX ont émergé du comité par les membres du comité (dont moi) ou si elles ont été instiguées ou dirigées par moi. Cette perception est importante pour faire la distinction entre les fondements du Laboratoire du changement qui est de faire émerger les solutions par le milieu (du bas vers le haut) par rapport à celle de la mobilisation (du haut vers le bas). La question Q2-b de la maquette de l'entretien de groupe s'articulait ainsi :

Q2-b « Pouvez-vous décrire de quelle manière les membres du comité ont participé à l'émergence des idées? (instigateurs des différentes idées, rôle de l'animatrice du comité, consensus du comité, etc.) »

Une des réponses résume bien l'essentiel de l'ensemble des réponses qui se trouvent dans le bilan du comité d'idéation (Répondant #2) :

Nous avons travaillé en équipe [...] Puis, confrontant les différents modèles [...] nous avons établi ce que serait la formule FLEX. Évidemment, l'animatrice a su par son questionnement guider la discussion sans toutefois imposer ses idées et elle a amené le groupe à établir un consensus.

À l'instar de plusieurs auteurs (Soparnot 2004, 2009; Bush, 2008 dans Eger et Egerova, 2016; Evans, Thornton et Usinger, 2012; L'Hostie, 1997), l'établissement d'une vision partagée au sein d'une équipe est important.

Cependant, un des participants a répondu à contresens des autres : « L'orientation du comité était surtout assurée par l'animatrice [...] Les membres donnaient leurs conseils [...] Je ne sais pas s'il y a un véritable consensus dans le comité » (Bilan, répondant #5). Afin de confronter davantage les participants à ce sujet, lors de l'entretien de groupe, l'animatrice Roseline Garon, y est revenue en mentionnant :

D'une part, ce que j'entends c'est que vous aviez une grande liberté pour dire les choses, les idées, formuler vos idées et tout ça, mais... et vous disiez qu'elle animait sans imposer

ses idées, mais, pour avoir vu une des vidéos, elle était très claire son idée, puis elle vous l'avait dit dès la première rencontre. [...] Vous dites, vous sentiez qu'elle n'imposait pas ses idées, mais, par ailleurs, bon c'est quand même ses idées qui sont passées.

À cette affirmation, certains participants réitèrent qu'ils n'ont pas eu l'impression qu'il s'agissait d'une imposition, tandis qu'un des participant dit : « Puis, est-ce qui a eu imposition de ses idées? Oui, absolument. Puis, est-ce que c'est mal? Non, je ne pense pas parce qu'on partageait ces idées-là... ». Enfin, un participant conclut en déclarant : « En fait, quand on parle de son idée, celle de Mme Valence, oui c'est son idée, mais elle n'est pas l'auteure de son idée [...] ce qu'elle a dans tête, ce sont des principes pédagogiques [...] ce n'est pas quelque chose qui vient d'elle purement et simplement là ». Par ailleurs, je suis tout à fait d'accord avec cette dernière affirmation, étant donné que ces idées étaient le fruit de recherches que j'avais réalisées. D'ailleurs, Fullan de Quinn (2018) établissent, comme troisième moteur efficace du changement en éducation, l'enrichissement de l'apprentissage afin qu'il réponde mieux aux besoins actuels des élèves.

Ainsi, même si certains pourraient avoir l'impression qu'il s'agit davantage d'un projet de changement où j'ai mobilisé les enseignants autour d'idées que j'avais émises, je reste convaincue qu'il s'agit d'un travail de réflexion collective. Tel que le mentionnait Soparnot (2009), le gestionnaire doit guider par l'énoncé de ses intentions, de sa vision, en autant que la finalité ne soit pas préalablement établie. Pour ma part, j'avais sincèrement une posture d'ouverture face à l'émergence d'autres solutions. En tant que membre du comité, j'ai participé à l'évocation d'idées, qui semble-t-il, se sont avérées suffisamment bonnes pour que le comité les entérine. J'ai aussi la conviction qu'en tant que gestionnaire, il est normal, voire souhaité, que j'établisse ma vision, que je sois visionnaire et proactive, plutôt que de rester à la remorque et d'être réactive. Par conséquent, l'important, à mon sens, était que je demeure réceptive à d'autres avenues, car je n'avais pas la prétention de détenir la seule vérité possible.

Dans les faits, j'ai pu être témoin de l'évolution de la pensée collective du groupe. En guise d'exemple, même si je n'ai pas la trace sur vidéo, j'ai été marquée par le souvenir qu'à un moment donné, un des membres, en relisant les notes collectives qui avaient été prises lors des réflexions préliminaires (10 octobre 2017 et 24 octobre 2017), a mentionné qu'il se souvenait que « telle idée » était la sienne, mais qu'il n'était plus de cet avis, et donc, qu'on pouvait l'éliminer dans le document

« Résumé des réflexions préliminaires », soit le 22 novembre 2017. À l’instar de L’Hostie (1997), la transformation des visions individuelles initiales en une vision de groupe partagée résulte de l’activité de délibération qui est en elle-même productrice de changement. Comme autre exemple, nous pouvons constater que l’utilisation des mots comme « votre idée » et « ce que tu avances » pour indiquer que la proposition venait de moi, au 24 octobre 2017, s’est transformée en une énumération des idées retenues par le comité à la 1^{re} personne du pluriel (nous) ou par « le comité » propose...

En fin de compte, je présume que le modèle que j’ai décrit le 24 octobre 2017 semblait viable concrètement du point de vue des enseignants et qu’il répondait à la problématique de départ. Sinon, tout porte à croire que les enseignants auraient proposé d’autres solutions. Puis, au fil du temps, les membres du comité se sont graduellement approprié le modèle pour qu’il devienne celui du comité. Toutefois, certaines inquiétudes ont persisté pour certains enseignants, notamment pour l’un des membres les 17 avril 2018 et 15 mai 2018 où il a exprimé des craintes à l’égard de l’application concrète, soit le matériel pédagogique, et du concept global de la formule FLEX. Quoi qu’il en soit, les membres du comité ont validé l’ensemble des caractéristiques qui définissent aujourd’hui la formule FLEX avant que celles-ci n’aient été présentées à l’ensemble du personnel, puis ensuite publiquement aux futures élèves et à leurs parents. Évidemment, je garde tout de même l’impression que des membres du personnel qui ne font pas partie du comité peuvent croire que la formule FLEX reste mon idée, étant donné que j’ai mené cette réflexion en animant le comité d’idéation.

4.4.3.2 Utilisation des stimuli

Le Laboratoire du changement prévoit l’utilisation des deux outils de réflexion identifiés comme étant le premier stimulus, soit la représentation de l’analyse et de la conception (réf. tableaux 8 et 9), et le deuxième stimulus, soit le triangle du modèle de la théorie de l’activité (réf. figure 4). En ce qui concerne l’utilisation des stimuli du Laboratoire du changement, il est important de préciser que j’avais, au départ, l’intention d’utiliser la méthode d’intervention du Laboratoire du changement dans son intégralité, ce qui ne s’est pas réalisé. En effet, j’ai proposé l’outil du premier stimulus aux membres du comité. Nous l’avons utilisé et il a bien servi notre réflexion en nous amenant à contextualiser de manière globale notre problématique en l’analysant sous les neuf angles commandés par cet outil (réf. ANNEXE III). Collerette (2009) appuie également le principe des échanges sur la compréhension des problèmes et sur les préoccupations par rapport aux

changements envisagés. Par la suite, j'ai présenté le deuxième stimulus aux membres du comité. Nous avons discuté de notre compréhension du modèle de la théorie de l'activité en tentant de le personnaliser à notre contexte, pour finalement en arriver à ne pas y trouver d'utilité. Les enseignants avaient l'impression qu'ils avaient suffisamment réfléchi et que les réponses apportées par le premier stimulus étaient satisfaisantes pour qu'on puisse commencer à bâtir quelque chose de concret. Je n'ai donc pas insisté et j'ai abandonné l'utilisation cet outil du Laboratoire du changement à ce moment, faisant ainsi preuve de souplesse en lien avec le caractère imprévisible d'un processus de changement du bas vers le haut (L'Hostie, 1997; Soparnot, 2009). En définitive, j'ai seulement utilisé le premier stimulus de cette méthode d'intervention.

Dans la maquette de l'entretien de groupe, les questions Q2 et Q2-a, à propos de la méthode, avaient pour objectif de valider si les participants avaient trouvé pertinent d'utiliser le Laboratoire du changement, notamment l'outil du premier stimulus, soit le tableau établissant les *modèle/vision*, *idée/outil* et *miroir/situation* tout en contextualisant ces éléments dans le temps (passé, présent, futur). J'étais également curieuse de savoir s'ils avaient conservé un souvenir de l'abandon de la méthode d'intervention du Laboratoire du changement en cours de route, lorsque j'ai constaté leur manque d'intérêt pour le deuxième stimulus, soit le triangle du modèle de la théorie de l'activité. Voici un rappel de ces questions :

Q2 « *Pouvez-vous décrire comment se sont développées les idées qui ont mené à ce qu'est devenue la formule FLEX ?* »

Q2-a « *Qu'est-ce que vous pensez de la manière (ou de la méthode) qui a été utilisée pour faire émerger le concept de la formule FLEX ?* »

Les participants ont émis relativement peu de commentaires explicites par rapport à la méthode en tant que telle. Un seul participant a évoqué l'utilisation d'une méthode à deux reprises (Q2-a et Q7) : « Méthode rationnelle, relativement simple à comprendre parce qu'elle a été bien expliquée, vulgarisée » et « elle a su structurer sa démarche notamment en appuyant sur des cadres théoriques et en se basant sur une approche « scientifique » rigoureuse » (Bilan, répondant #2). Ce même répondant a décrit avec précision, en réponse à la Q2, les étapes du premier stimulus :

Nous avons commencé par analyser la situation actuelle ce qui nous a permis d'émettre le constat suivant : système éducatif (expérience pratique) qui ne répond pas aux besoins des élèves de l'ère postmoderne. Ensuite, nous avons tenté d'expliquer ce constat en analysant le modèle actuel, puis celui du passé. Ensuite, pour mieux définir là vers où

nous souhaitions aller, nous avons analysé la vision éducative du passé. Bref, l'analyse de l'évolution du modèle éducatif (passé, présent et futur) en passant par le modèle de l'école alternative nous a aidé à définir et à proposer une solution à la problématique du départ.

Aucun participant n'a fait allusion au nom de la méthode ni aux mots premier et deuxième stimulus, mêmes si ces termes étaient explicites au cours de la démarche et que les sources sont toujours accessibles dans le Google Drive du comité d'idéation. Personne n'a fait référence à la tentative d'utilisation ou à l'abandon du deuxième stimulus. Quoi qu'il en soit, les participants ont fait des commentaires appréciatifs, majoritairement positifs, par rapport à la méthode : « j'ai adoré » (Bilan, répondant #1), « je crois que c'était la meilleure façon de faire » (Bilan, répondant #3), « c'est une bonne façon de procéder » (Bilan, répondant #4); à l'exception d'un participant (répondant #5) : « je suis d'un naturel moins géométrique... ». À l'instar d'Evans *et al.* (2012), l'utilisation d'une méthode s'est avérée bénéfique. On pourrait émettre l'hypothèse que l'utilisation du Laboratoire du changement s'est intégrée sans que les participants n'y accordent une attention particulière en se laissant plutôt porter à travers cette démarche. D'ailleurs, une participante (répondant #2) a mentionné que « la démarche était bien structurée, encadrée. Je me suis sentie en confiance tout au long du processus ». Maintenant, nous pourrions nous demander si les principes du Laboratoire du changement ont, quant à eux, été respectés.

4.4.3.3 Principe de l'ascension de l'abstrait au concret

Pour commencer, je rappelle que le principe de l'ascension de l'abstrait au concret est d'amener l'équipe à discuter des fondements et de l'origine du problème, plutôt que de se limiter aux symptômes visibles. Par conséquent, l'utilisation du premier stimulus, tel que décrit précédemment, a mis de l'avant ce principe en amenant l'équipe à modéliser le concept du passé au futur. Bien que Sannino et Engeström (2017) mentionnent que l'analyse historique d'une situation en favorise une compréhension dans toute sa complexité, nous constatons que les participants ont surtout été marqués par l'idée de faire abstraction des contraintes. En effet, ils ont émis des commentaires tels que : « nous avons imaginé une école idéale. Nous nous sommes ensuite interrogés sur la possibilité de réaliser ce milieu d'éducation idéal » (Bilan, répondant #8), puis « je crois que le fait que l'on parte avec l'idée que tout est permis ou que l'on part à neuf, rapidement les contraintes que nous

rencontrons dans notre enseignement sont ressorties » (Bilan, répondant #4). Bref, même si les membres du comité n'ont pas évoqué explicitement, dans le cadre du bilan du comité d'idéation ou de l'entretien de groupe, l'impact ou l'apport des réflexions autour des fondements de la problématique, nous pouvons tout de même conclure que ce principe a été honoré à travers les discussions qui ont eu lieu et qu'il a donc contribué au développement de la formule FLEX. Observons maintenant ce qui en est pour celui de la double stimulation.

4.4.3.4 Principe de la double stimulation

Le principe de la double stimulation fait référence au processus de développement de l'équipe, par les membres de l'équipe, à travers le projet de changement. Le deuxième stimulus, qui n'a pas été utilisé, amène en principe l'équipe à examiner son processus de développement, notamment en prenant du recul et en s'autoobservant par le biais de traces collectées au fil de la démarche. Ainsi, les membres deviennent eux-mêmes des objets d'étude pour eux-mêmes. Dans ce cas-ci, les traces écrites qui ont été collectées ont été utilisées dans le cadre de la réflexion collective et ont pu amener les participants à prendre conscience de l'évolution de l'équipe. Toutefois, même si des traces vidéo ont été collectées tout au long du processus, celles-ci n'ont pas été visionnées par le groupe pour que les membres eux-mêmes puissent en faire une analyse collective. En fait, les membres du comité avaient accès à certaines vidéos, mais c'était seulement pour pallier les absences, ainsi elles ont été visionnées essentiellement par les membres qui s'étaient absentés d'une rencontre. Bref, il s'agit d'une adaptation de la méthode originale, car ces données auraient dû être utilisées comme un miroir de la situation réelle et faire l'objet d'une analyse par le groupe lors de séances subséquentes (Virkkunen, 2006).

Selon ma lecture de la situation, j'é mets deux hypothèses par rapport au fait que les participants n'ont pas été interpellés par le deuxième stimulus. Premièrement, le processus était peut-être trop long. En effet, après avoir pris le temps de réfléchir pendant quelques séances, à travers l'utilisation du premier stimulus, les participants semblaient démontrer leur désir de travailler sur du concret. Deuxièmement, les participants semblaient essentiellement intéressés à chercher des solutions pratiques qui répondraient à la problématique plutôt que d'investir du temps pour poser consciemment un regard métacognitif sur leur propre développement à travers le processus de changement.

Malgré tout, cette opportunité de développement professionnel signifiante, gratifiante et authentique a produit des retombées concrètes, soit la mise en œuvre de la formule FLEX, tout en tissant des liens entre les membres du comité. À cet effet, plusieurs commentaires témoignent de la complicité qui s'est développée : « à sa manière, chacun faisait profiter le groupe de ses expériences personnelles, de ses visions de l'éducation » (Bilan, répondant #3), « le comité a su s'inspirer et tirer profit des expériences et expertises de chacun » (Bilan, répondant #2), « je crois que la force de cette équipe, c'est sa complémentarité » (Bilan, répondant #8) et « on a fini par former un noyau » (Bilan, répondant #8). D'ailleurs, en plus d'un sentiment de fierté par rapport à la formule FLEX, une fierté par rapport aux membres eux-mêmes a été exprimée : « le suivi, le sérieux et l'implication des membres étaient impressionnants » (Bilan, répondant #5). De même, nous pouvons dégager de l'extrait suivant du verbatim de l'entretien de groupe qu'une confiance entre les membres de l'équipe s'est établie :

Ces trois personnes qui sont dans la pièce présentement, qui ont carte blanche présentement, j'ai vraiment l'impression que Mme Valence leur fait entièrement confiance puis que c'est là que ça va vraiment se jouer. Parce que moi la structure... mais la pédagogie puis la façon de le vivre au jour le jour...

Cette affirmation fait la démonstration que la méthode employée a permis le développement des capacités de changement des individus, telles les conclusions de l'analyse comparative de plusieurs modèles de gestion du changement de Soparnot (2004). Dans le même sens, Autissier et Moutot (2003) ainsi que Brassard (2003) s'appuyant sur Lessard et Brassard (1997) et Demers (1999), indiquent que la conduite d'un changement ne doit pas se limiter au changement lui-même, mais qu'il faut se préoccuper du développement des personnes pour leur donner la capacité de changer en développant notamment leur autonomie. En outre, Sannino et Engeström (2017) mentionnent que le développement de l'agentivité des individus génère un sentiment de contrôle sur le changement, tandis que Wise et Jacobo (2010) constatent que les efforts communs dans un processus de transformation favorisent les initiatives et l'engagement. Plus précisément dans le monde de l'éducation, Fullan et Quinn (2018) parlent d'instaurer une culture d'épanouissement professionnel et de développement de l'expertise des enseignants à travers le processus de changement, tandis que Botha (2017) suggère le Laboratoire du changement pour engager les enseignants en tant que praticiens compétents.

Ainsi, nous pouvons en déduire que les membres du comité ont également pu se développer à travers le processus et qu'ils en sont même arrivés à manifester que le plus important restait encore à venir et que c'était maintenant eux qui prendraient les rênes pour la suite. Il s'agit exactement de l'expression de ce principe tel que le décrivait Engeström (2007) : « la double stimulation vise à rendre les sujets maîtres de leur propre vie » (p. 363). D'ailleurs, un des membres a évoqué le fait qu'« une autre équipe aurait peut-être imaginé un projet totalement différent » (Bilan, répondant #8).

Bref, malgré le fait que la méthode du Laboratoire du changement n'ait pas été utilisée dans son intégralité, les principes généraux ont tout de même été respectés et les membres du comité ont apprécié la démarche. L'un d'eux mentionne que « le principe de réflexion collective qui était sous-jacent au comité est devenu très intéressant. Tous les intervenants s'impliquaient dans les réflexions avec leur parcours différent et leur vécu varié » (Bilan, répondant #4). En définitive, l'élaboration graduelle de l'idée de la formule FLEX par l'ensemble des membres du comité d'idéation témoigne du respect de la zone proximale de développement du groupe (Vygotsky, 1978). En tant que groupe, nous sommes arrivés à trouver un consensus pour développer une solution à une problématique qui a mené à une transformation au sein de l'organisation. Cette transformation semble également être portée avec fierté, tant de manière individuelle par les membres du comité que de manière collective en tant que comité qui aura fait une différence.

4.4.3.5 Conclusion et recommandations par rapport au Laboratoire du changement

À la lumière de cette expérimentation de l'utilisation du Laboratoire du changement pour conduire un changement de l'envergure d'une transformation dans un milieu scolaire, je recommanderais cette méthode d'intervention à certaines conditions.

Tout d'abord, du point de vue des enseignantes et des enseignants, cette méthode offre l'avantage de permettre aux participants de se sentir écoutés et d'être impliqués dans la recherche de solutions. Elle amène également les participants à tenir compte des contraintes et de la complexité, tant par l'analyse des transformations qui ont eu cours à travers le temps que des interrelations dans une approche systémique. En outre, même si ce n'était pas le cas dans le présent contexte, je perçois que cette méthode pourrait s'avérer pertinente pour faire adhérer des employés réticents ou récalcitrants

par le fait qu'ils auraient un espace pour s'exprimer, que leurs opinions seraient tenues en compte et qu'ils seraient engagés dans la recherche d'une solution satisfaisante de leur point de vue. Enfin, pour ma part, il me semble que la solution, du moins pour certaines problématiques, celles qui émergent du milieu notamment, doit provenir des personnes qui vivent au quotidien dans l'organisation, afin que les contraintes issues du terrain soient comprises dans le développement de la solution.

En ce qui concerne le gestionnaire, certains éléments seraient à considérer avant de faire le choix de cette méthode d'intervention. D'abord, le gestionnaire ne doit pas avoir peur de l'ambiguïté. Il doit être à l'aise de s'aventurer dans la recherche d'une solution pour laquelle la finalité est imprévisible. Il doit être organisé tout en restant flexible dans son organisation. De plus, il doit être capable de faire preuve d'écoute et d'ouverture. Il doit avoir confiance en son aptitude à lire le milieu et les personnes et en sa capacité à se réajuster, à rebondir et à s'adapter au gré de l'évolution de la vision de l'équipe. Bref, il doit être capable de lâcher prise et de ne pas être en parfait contrôle de la situation. Enfin, il peut choisir d'utiliser le Laboratoire du changement dans sa formule originale en faisant appel à un expert de la méthode ou de se l'approprier afin de tenir le double rôle de praticien gestionnaire et d'expert du Laboratoire du changement, car même si cela ne respecte pas les principes invoqués par cette méthode, cette expérimentation démontre que cela peut mener à un aboutissement concluant.

Pour le gestionnaire qui souhaiterait l'utiliser, la figure 12 présente, de manière légèrement adaptée, la disposition de l'environnement suggéré par Engeström *et al.* (1996) pour l'utilisation du Laboratoire du changement.

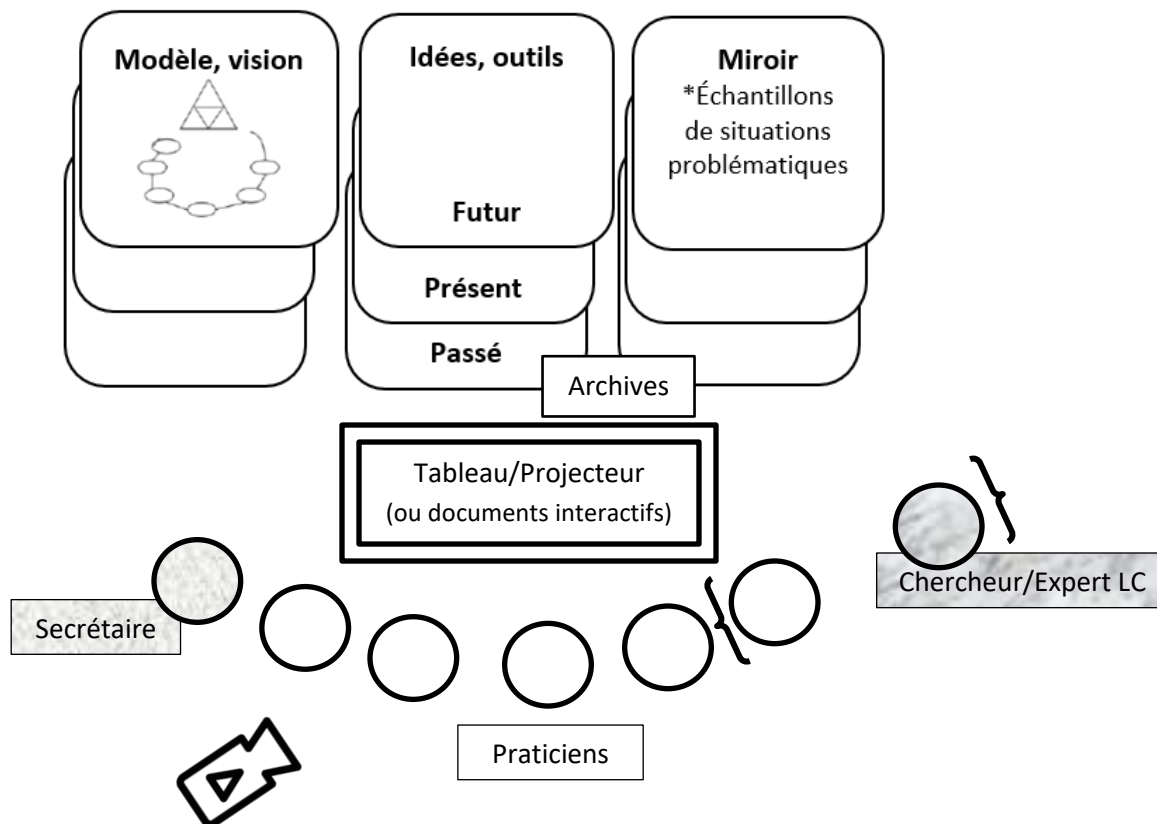


Figure 12. Disposition adaptée de l'environnement suggéré par Engeström *et al.* (1996) pour l'utilisation du Laboratoire du changement (Traduction libre)

Les outils de réflexion sont représentés par les neuf carrés aux coins arrondis dans le haut de la figure qui incluent le modèle de la théorie de l'activité et la séquence prototypique de l'apprentissage développemental. Il s'agit donc des outils et des stimuli pour susciter les discussions, favoriser les confrontations des idées et faire émerger des solutions. En ce qui concerne les archives, plutôt que de placer l'encadré « Archives, Library » dans un espace libre comme dans le modèle d'origine, j'ai préféré rapprocher les archives du passé afin d'illustrer que les celles-ci viennent en support aux échanges par rapport au miroir d'autrefois et à l'évolution dans le temps. Les cercles représentent les personnes, soit les praticiens et l'expert de la méthode (Chercheur/ExpertLC). Les accolades ont été ajoutées par rapport à la disposition originale pour indiquer la possibilité, tel qu'il a été expérimenté dans ce cas-ci, qu'un gestionnaire puisse être à la fois un praticien et l'expert du Laboratoire du changement. Nous remarquons qu'il est également nécessaire de prévoir un ou une secrétaire pour prendre en note le contenu des discussions en plus de prévoir une caméra vidéo pour la captation des échanges. Enfin, au centre, nous retrouvons le support visuel utilisé pour agrémenter le dialogue.

Tandis que dans le modèle original, Engeström *et al.* (1996) indiquent seulement un tableau « Board », j'ai voulu actualiser le schéma en ajoutant, en guise d'exemple, que des documents interactifs pourraient remplacer le tableau, en conservant le principe de support visuel, au-delà du matériel utilisé.

En conclusion, dans le cas présent, l'utilisation partielle du Laboratoire du changement s'est avérée pertinente et cette méthode a mené à l'implantation concrète et réussie d'un changement en éducation. Pour plusieurs raisons, je recommanderais le Laboratoire du changement, mais seulement dans le cas où le gestionnaire se sent capable d'accepter que la finalité puisse être imprévisible et que les solutions seront trouvées par l'équipe. « Le gestionnaire désirant se confronter à ce défi doit être conscient des risques [et] il doit aussi faire preuve d'humilité, en étant conscient des erreurs possibles et, surtout, de passer outre » (Valence, 2021).

Chapitre 5 – LIMITES DE LA RECHERCHE

Toute recherche comporte ses limites et il y a lieu, pour le chercheur, de les relever afin de signaler les faiblesses de sa recherche ou les angles morts qu'il constate en toute lucidité. Dans ce cas-ci, nous pouvons repérer des failles par rapport à l'échantillonnage et en lien avec les données elles-mêmes.

Pour commencer, nous sommes bien conscients que l'échantillonnage est d'une part, limité et d'autre part, sous l'influence d'un rapport d'autorité. En effet, l'échantillon a été restreint aux seuls membres du comité d'idéation, des enseignants volontaires qui ont choisi de s'investir dans ce projet de changement. J'aurais pu demander l'avis de l'ensemble des membres du personnel de l'école pour connaître leur perception de la manière dont j'ai géré ce changement à travers l'implantation de la formule FLEX au PSNM. Toutefois, comme l'objet de cette recherche portait essentiellement sur la gestion du changement par l'utilisation du Laboratoire du changement et que les membres du personnel ne faisant pas partie du comité d'idéation n'avait pas accès au processus de réflexion interne, ils n'auraient pas été en mesure de se prononcer. Cependant, il aurait été fort intéressant de les sonder au sujet de leur perception, voire de leur adhésion, par rapport à l'implantation de la formule FLEX. Mentionnons tout de même qu'une telle investigation a eu lieu en février 2021, mais qu'elle n'a pas fait l'objet d'une analyse dans le contexte de cet essai doctoral. Il y aurait tout lieu de croire qu'une prochaine recherche pourrait porter sur la gestion de l'implantation de la formule FLEX jusqu'à terme, soit jusqu'à ce qu'elle soit déployée de la 1^{re} à la 5^e secondaire. En outre, la formule FLEX en elle-même, pas seulement la gestion de son implantation, pourrait faire l'objet d'une éventuelle étude incluant tant le point de vue des membres du personnel que de celui de la clientèle (élèves et parents). Quoi qu'il en soit, les membres du comité d'idéation ont été aux premières loges pour observer l'objet spécifique de cette recherche et conséquemment, leurs commentaires se basent sur ces observations de proximité.

Par ailleurs, nous ne pouvons passer sous silence le fait que je sois également la supérieure hiérarchique des membres du comité d'idéation. De toute évidence, leur statut d'employés à mon égard peut influencer leurs comportements et leurs attitudes, leurs interprétations des situations et des dialogues ainsi que l'expression de leurs idées ou de leurs opinions. Sans toutefois pouvoir faire autrement, il faut néanmoins garder à l'esprit que les résultats peuvent être biaisés par ce rapport

d'autorité, comme ils peuvent être influencés par l'équipe elle-même et leur rapport, individuel et collectif, avec la hiérarchie.

En ce qui concerne les données, les limites prennent plusieurs formes, tantôt en ce qui a trait à la qualité, tantôt à la quantité. Commençons par la quantité. Paradoxalement, d'un côté, j'ai accès à beaucoup de matériel étant donné que j'ai conservé notamment les traces vidéo des rencontres du comité d'idéation, les traces écrites des réflexions du comité et les traces des diverses communications aux membres du personnel ou à notre clientèle. Toutefois, cette quantité de matériaux, trop exhaustive, m'a amenée à produire des tableaux de résumés incluant certains extraits significatifs, plutôt que d'en faire une analyse rigoureuse par le biais de verbatims et de codage de tous ces matériaux authentiques. De l'autre côté, la quantité des matériaux authentiques se limite quant à eux au verbatim du lancement du comité d'idéation, au bilan du comité d'idéation et au verbatim de l'entretien de groupe. L'analyse par codage a donc été réduite à ces trois éléments, l'un se situant au tout début de la démarche et les deux autres à la toute fin de la période étudiée dans le cadre de cette recherche. Tel que mentionné précédemment, le fait d'avoir toutefois choisi d'analyser les matériaux finaux nous porte à croire que ce qui en ressort représente ce qui a été marquant pour les participants dans cette démarche.

Ensuite, par rapport à la qualité des données et de l'analyse par codage, comme les verbatims ne donnent pas accès aux non-dits, comme le ton de la voix ou le non-verbal des personnes, les données font référence seulement à ce qui a été explicitement nommé. D'ailleurs, dans l'entretien de groupe, les hésitations et les silences n'ont pas été codés étant donné que je n'ai pas eu accès à l'enregistrement audio et que le verbatim auquel j'ai eu accès a été rédigé par une agente de bureau. Cette dernière a donc pu retranscrire les mots entendus avec justesse, mais je ne peux pas attester de la rigueur de l'utilisation des codes comme les points de suspension pour exprimer, par exemple, un silence avec exactitude. Puis, pour ce qui est du bilan, comme il s'agit de textes rédigés par les participants dans un formulaire en ligne, j'ai seulement eu accès aux mots.

Enfin, dans l'analyse de la fréquence des occurrences, j'é mets un bémol en lien avec le choix des questions. En effet, le choix des questions de la maquette de l'entretien de groupe, qui ont finalement été posées dans le formulaire en ligne du bilan, et le choix des questions d'éclaircissement

pour l'entretien de groupe peuvent influencer grandement une analyse par occurrence. Si l'un des éléments nous questionne davantage, il est possible que des questions s'entrecoupent à propos de cet élément. Ainsi, cet élément aurait pu ne pas être si important pour les participants, mais comme ils répondent à des questions précises, ils peuvent mentionner à plusieurs reprises la même chose sans nécessairement qu'elle soit, pour eux, d'importance. Tout comme l'inverse pourrait se produire. C'est-à-dire que si pour l'une des questions la réponse était claire et concise, l'animatrice de l'entretien de groupe a pu ne pas interroger à nouveau les participant par rapport à cet élément qui aurait pu être très important pour ceux-ci. En conséquence, dans le cas présent, les résultats de l'analyse de la fréquence peuvent avoir été biaisés par le choix des questions, mais peut-être pas et peut-être que les participants ont nommé à plusieurs reprises ce qui été plus important pour eux. Bref, nous ne pouvons avoir de certitudes à ce sujet. C'est d'ailleurs pour cette raison, tel que je l'ai mentionné précédemment, que je ne me suis pas limitée à une analyse fréquentielle des leviers ou stratégies favorisant la gestion d'un changement, mais que j'ai voulu les mettre en corrélation avec les obstacles.

Quoi qu'il en soit, malgré les limites que nous pouvons identifier, cette recherche a pu apporter différentes contributions tant pour le domaine de la recherche et des savoirs en gestion de l'éducation que dans le monde professionnel. Nous concluons en abordant ces apports.

CONCLUSION

La genèse de cette recherche découle d'un constat par rapport au manque de souplesse de l'organisation scolaire traditionnelle au Québec. Nous avons constaté que les attentes envers l'école se transforment; les parents exigent que l'école soit flexible et qu'elle s'ajuste pour tenir compte de la situation de leur enfant. Malheureusement, l'organisation scolaire actuelle ne permet pas toujours de répondre adéquatement à ces nouvelles attentes, aux besoins personnalisés des élèves. Une description systémique de la problématique observée par une directrice des services pédagogiques d'une école privée a permis de situer le contexte propre au milieu étudié. Par la suite, le cadre théorique a fait état d'une recension de modèles éducatifs différents qui réussissent le défi de la personnalisation au Québec et ailleurs dans le monde. Ainsi, comme nous avons la conviction que c'est le système qui doit s'adapter aux besoins des individus, nous avons voulu développer une nouvelle organisation scolaire qui répondrait mieux aux besoins personnalisés des élèves.

Comme le passage d'un modèle d'organisation scolaire à un autre constitue un changement, nous nous sommes intéressés au concept de gestion du changement afin d'identifier les résistances au changement pour mieux anticiper les obstacles à prévoir et considérer les facteurs de succès, les moyens d'action et les moteurs efficaces de changement en éducation. Bien entendu, il était important de définir le type de changement envisagé pour guider l'intervention à privilégier et nous avons vu qu'il y avait deux éléments qui catégorisaient le type de changement : sa fonction (le pourquoi) et sa nature (le quoi et son ampleur). Nous avons vu qu'il y avait une différence entre la gestion du changement, qui est plutôt un modèle managérial de pilotage d'un changement dirigé, et la conduite d'un changement, qui amène le gestionnaire à formuler une vision plutôt qu'un objectif et à travailler de concert avec son équipe pour trouver une solution imprévisible au départ. Enfin, nous avons constaté que le gestionnaire avait le choix d'y aller de façon organisée en s'appuyant sur une méthode ou non.

La méthode d'intervention pour gérer le changement de l'organisation scolaire qui a émergé est celle du Laboratoire du changement. En effet, il s'est avéré que cette méthode répondait aux caractéristiques recherchées, soit la remise en perspective des fondements historiques et

contextuels, le développement de l'autonomie et des capacités d'action des praticiens directement impliqués et l'imprévisibilité de la solution dans l'optique de la conduite d'un changement.

Un comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé a donc été mis sur pied et l'objectif de cette recherche consistait à analyser l'élaboration et l'implantation de la nouvelle organisation scolaire (formule FLEX) menées au PSNM. Pour ce faire, plusieurs stratégies d'analyse ont été déployées tout au long de la démarche de changement, soit l'analyse des caractéristiques de l'organisation en lien avec l'évolution des idées à travers la chronologie des évènements; l'analyse par codage du lancement du comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé et du bilan de ce comité sous forme d'entretien de groupe; et l'analyse de l'utilisation du Laboratoire du changement. Il est important de rappeler que l'utilisation du Laboratoire du changement était une première expérimentation pour ma part et que des adaptations ont été apportées à la méthode originale. De plus, les stratégies de gestion du changement employées dans le cadre de la mise en œuvre du comité d'idéation ont été utilisées sur la base de mes savoirs d'expérience, car les recherches effectuées au sujet de la gestion du changement ainsi que les analyses ont été réalisées l'année suivante.

L'analyse des données a permis de relever une multitude de stratégies de gestion employées et de facteurs de réussite pris en compte dans la structure globale de la démarche pour tenter de surmonter les divers obstacles identifiés à travers le codage. L'analyse de la fréquence des différents facteurs de réussite ou stratégies de gestion a pu s'avérer intéressante, toutefois, dans le défi de la mobilisation, la justesse de l'utilisation de leviers adaptés a probablement un impact plus grand que la quantité. En effet, comme il faut tenir pour acquis qu'il y aura nécessairement des résistances à tout changement, il est primordial pour le gestionnaire d'être à l'écoute et à l'affût pour déceler les obstacles, car ils ne sont pas toujours explicites ou évidents. Il ne faut pas non plus s'attarder uniquement aux symptômes visibles, mais il est nécessaire d'investiguer pour mieux comprendre les fondements historiques et contextuels qui peuvent mener à l'expression de certaines résistances afin d'utiliser les leviers appropriés pour les amoindrir. L'interprétation des résultats a mis en évidence que l'évolution dans le temps influence les stratégies utilisées, car certains facteurs de réussites apparaissent davantage au début de la démarche de changement tandis que d'autres ont été plus fréquents vers la fin. D'ailleurs, le respect du rythme des acteurs impliqués constitue un facteur notable. Enfin, parmi les facteurs influents qui sont directement liés au gestionnaire, notons la

crédibilité du leader (ses compétences, son organisation et son pouvoir décisionnel), la communication de sa vision, son écoute, son ouverture et sa capacité d'adaptation. La légitimité du changement aux yeux de l'équipe est également un facteur important.

En ce qui concerne l'utilisation du Laboratoire du changement, cette recherche a su démontrer les avantages de cette méthode d'intervention à travers cette expérimentation concrète. Elle a amené les praticiens à tenir compte des contraintes et de la complexité à travers la recherche d'une solution pour laquelle ils se sont mobilisés. L'implantation a été réussie. Il faut toutefois retenir que pour choisir cette méthode, un gestionnaire doit être à l'aise de guider par l'énoncé de sa vision, tout en étant à l'aise avec l'imprévisibilité de la finalité. Il doit être capable de décoder les non-dits, de rebondir et de lâcher prise par rapport à son contrôle.

Un des apports importants de cet essai est la démonstration de savoirs d'expérience qui se sont avérés en phase avec ce qui se trouve dans la littérature sur les pratiques de gestion du changement. L'analyse de la démarche, par ses divers points de vue et ses multiples outils de collecte, ont mis en lumière comment, concrètement, une direction peut mettre en action des stratégies de gestion recommandées. Par exemple, pour communiquer une vision tout en étant démontrant de l'ouverture, le fait d'exprimer ses idées au conditionnel permet de lancer une idée (en lien avec une vision), en tant que collaborateur au même niveau que les autres, tout en restant réellement ouvert aux autres propositions, car cette idée n'a rien de définitif. Comme autre exemple, le fait de former un comité pour créer un espace de discussion et d'être à l'écoute des personnes permet de mieux saisir les enjeux, de rebondir en valorisant les idées qui sont en cohésion avec les visées et de s'adapter aux propositions et au rythme des personnes. D'ailleurs, l'explicitation de l'aspect temporel du changement constitue également un apport pertinent. Par conséquent, cet essai contribue, pour le monde de la recherche, à démontrer la justesse de la théorie dans la pratique; et pour le monde professionnel, à décortiquer des savoirs tacites et les explicitant d'un point de vue théorique. Elle apporte également des recommandations quant à l'utilisation et même à l'adaptation, jusqu'ici peu usitée, du Laboratoire du changement dans le domaine de l'éducation.

Dans une prospective de recherche, le modèle d'organisation scolaire développé et implanté, la formule FLEX, qui n'a pas été abordé dans cet essai qui portait essentiellement sur la gestion d'un

changement, mériterait d'être étudié, voire expérimenté dans d'autres milieux. En effet, l'intérêt pour ce nouveau modèle a été reçu de manière vive tant par le monde de la recherche en éducation que par le monde scolaire lui-même. En complément, à titre de curiosité, des liens vers deux vidéos qui présentent la formule FLEX se trouvent à l'ANNEXE IX.

BIBLIOGRAPHIE

Société, éducation et organisation scolaire

- Allaire, S., Granger, N., Tremblay, M., Bernatchez, J., Laferrière, T., Leroux, M., Dumoulin, C. et Barma, S. (2021). Une organisation scolaire à repenser à l'école secondaire. *Journal de Québec*.
<https://www.journaldequebec.com/2021/03/22/une-organisation-scolaire-a-repenser-a-lecole-secondaire>.
- Archambault, J., Garon, R., Harnois, L et Ouellet, G. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour)*. Université de Montréal et Une École montréalaise pour tous (MELS).
- Bentley, T. et Miller R. (2006). Personnalisation : bien comprendre les enjeux. *L'école de demain. Personnaliser l'enseignement*. Éditions OCDE. 129-142.
- Blouin, M. (2017, 23 mai). Une école bouscule le modèle traditionnel de l'enseignement. *L'Action*.
<http://www.laction.com/actualites/2017/5/23/une-ecole-bouscule-le-modele-traditionnel-de-l-enseignement.html>.
- Boisvert, Y. (1995). *Post-Modernisme*. Éditions Boréal.
- Cavenaghi, U et I. Senécal (2017). *Osons l'école. Des idées créatives pour ranimer notre système éducatif*. Les Éditions Château d'encre inc.
- Dubois Psaila, G. (2013, janvier). *Référentiel pédagogique pour accompagner l'autoformation assistée*. Travail de recherche réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation (M.Ed.) profil professionnel Intervention pédagogique.
- Fédération des établissements d'enseignement privés (2016, 1^{er} décembre). *L'école privée : Horizon 2025. Exemples d'écoles innovantes et performantes*.
- Gouvernement du Québec. (2017, octobre). *Instruction annuelle 2017-2018. La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*.
https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/14448?docref=0UEZN6KSLgCGB1Y_5yLDZA
- Gouvernement du Québec (2021, 1^{er} avril). *Loi sur l'enseignement privé* (chapitre E-9.1).
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>.
- Gouvernement du Québec (2021, 1^{er} avril). *Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3).
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle2.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfec/secondaire/>
- Gouvernement du Québec (2017, 9 novembre). *Projet de loi no 144 (2017, chapitre 23). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire*.
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2017C23F.PDF>.
- Gouvernement du Québec (2021, 1^{er} février). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (chapitre I-13.3,r. 8).
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>.
- Hamilton, R. J., Farruggia, S. F., Petersen, E. R. et Carne S. (2013). Key competencies in secondary schools: an examination of the factors associated with successful implementation. *Teachers and Curriculum*, 13. <https://doi.org/10.15663/tandc.v13i0.10>
- Harari, Y. N. (2018). *21 leçons pour le XXI^e siècle*. Albin Michel.
- Inchauspé, P. (2010). La réforme de l'éducation : échec, panne ou crise ? *Le Point en administration scolaire*, 13(2), 6-9.
- Inchauspé, P. et Ayotte, G. (2005, octobre). *École éloignée en réseau. Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau*. CEFRIO. <https://cefrio.qc.ca/uploads/Renouvellement-org.-scolaireoct.-05.pdf>.
- Institut du Québec et Credo. (2017, septembre). *Des exemples pour l'école québécoise : étude de cas d'écoles innovantes*.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario – Document de réflexion*. https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf.
- OCDE. (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. Éditions OCDE.
- Proulx, J.-P. (2017). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante, 2^e édition*. Chenelière Éducation.

Tapscott, D. (1999). *Growing up digital: The rise of the net generation*. McGraw-Hill.

Worzel, R. (1999-2000). *The Next 100 years in Education*. F. David Peat Papers.
<http://www.f davidpeat.com/forums/academy/papers28.htm>

Méthodologie

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. APES-ULg.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 133-148.

Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 28-49.

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. *Recherche sociale, 5^e édition. De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec, 53-87.

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2010). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.

Moreau, A., Dedianne, M. C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J. et Terra, J.-L. (2004, 15 mars). Méthode de recherche. S'approprier la méthode du focus group. *La revue du praticien – Médecine générale*, 18(645), 382-384.

Pauzé, R. (s.d). *Présentation du modèle écologique*. Cerfasy. https://cursa.ihmc.us/rid=1RK4QKR2Q-ZSS09F-3148/Extrait_%20cours%20de%20Robert%20Pauz%C3%A9%20PhD.pdf

Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches Qualitatives* 29(1), 129-139.

Gestion du changement

Autissier, D. et Moutot, J. M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement : Comment passer du discours à l'action*. Dunod.

Autissier, D., Moutot, J., Johnson, K. & Metais-Wiersch, E. (2019). *Outil 2. Le modèle de Lewin dans D. Autissier, J. Moutot, K. Johnson & E. Metais-Wiersch (Dir), La boîte à outils de la conduite du changement et de la transformation*. Dunod. 14-17.

Bareil, C. et Savoie, A. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Gestion*, 24(3), 86-94.

- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14(3), 89-105.
- Bergeron, P.G. (2006). *La Gestion Dynamique. Concepts, méthodes et applications*. 4^e édition. Éditeur Gaëtan Morin.
- Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 253-276. <https://doi.org/10.7202/011032ar>.
- Collerette, P. (2009). Comment communiquer le changement?. *Gestion*, 34, 39-47. <https://doi.org/10.3917/riges.344.0039>.
- Collerette, P., Delisle, G., Perron, R. (1997). Le changement organisationnel. *Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Lauzier, M. Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement*. 2^e édition. Presses de l'Université du Québec.
- Couros, A. et Kesten, C. (2003). *Innovation, Change Theory and the Acceptance of New Technologies : A Literature Review*.
- Eger, L. et Egerova, D. (2016). Project risk management in educational organizations : A case from the Czech Republic. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 578-598.
- Eri, T. (2013). The best way to conduct intervention research: methodological considerations. *Quality & Quantity*, 47(5), 2459-2472.
- Evans, L., Thornton, B., et Usinger, J. (2012). Theoretical frameworks to guide school improvement. *NASSP Bulletin*, 96(2), 154-171.
- Fullan, M. (2016). *Find your own Finland*. <https://blog.google/topics/education/find-your-own-finland/>
- Fullan, M. (2016, novembre). *Créer sa propre Finlande*. (Traduction par Denis, M.) <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/02/CTREQ-CAR-Cr%C3%A9er-sa-propre-Finlande-21727.pdf>
- Fullan, M. (2018) *Conférence : CAR; Collaborer apprendre réussir*. <https://www.youtube.com/watch?v=ftEnKf4BPs8&list=PLAbFBvHRvwqVaWvu5ptT32x1D4Epm2D6i&index=3>
- Fullan, M., et Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence. Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

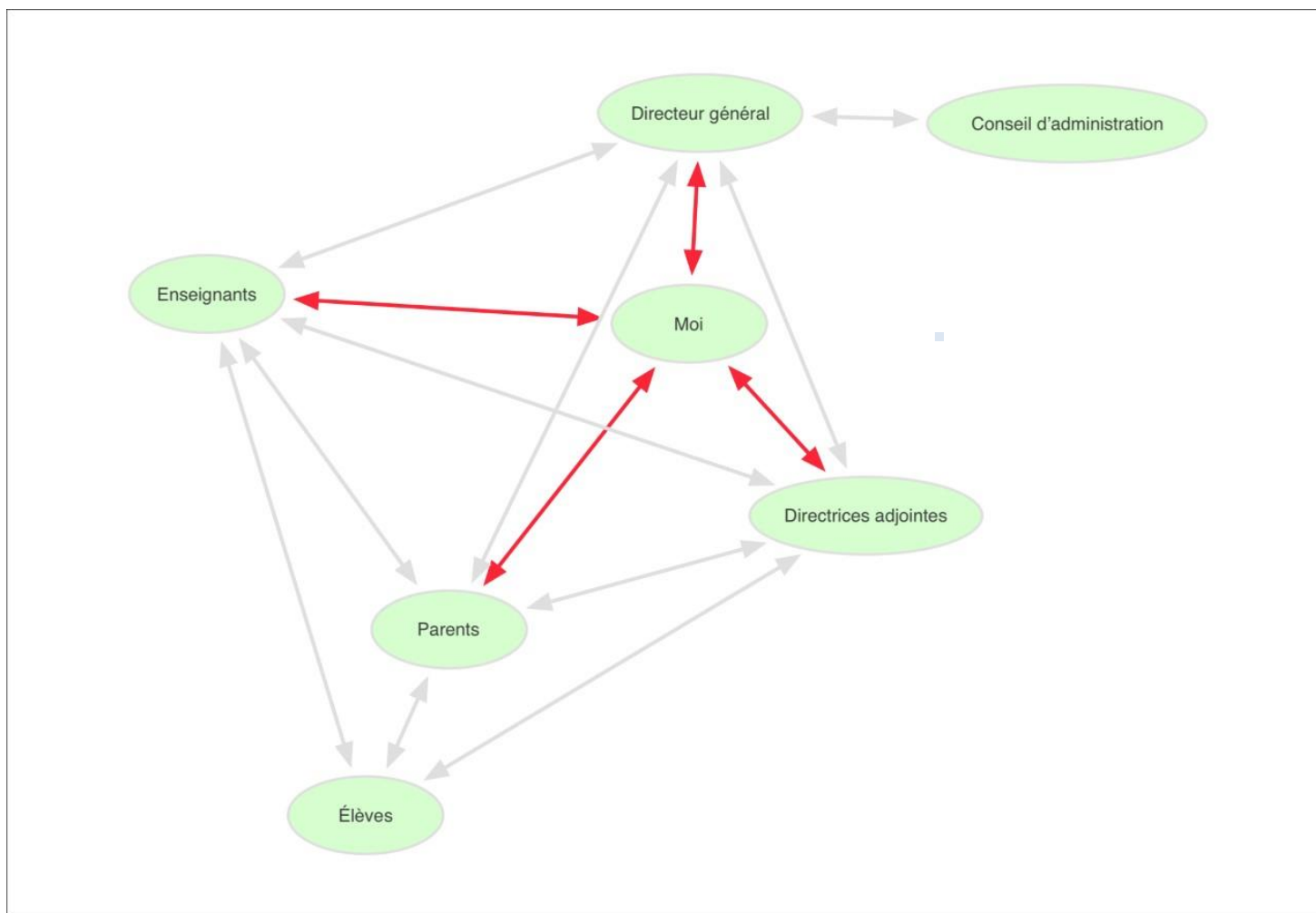
- Fullan, M., Quinn, J. et Adam, E. (2018). *La cohérence. Guide pour passer à l'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *Réussir le changement. Mobiliser et soutenir le personnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Isern, J., Pung, C. (2006, juin). Organizing for successful change management: A McKinsey global survey. *The McKinsey Quarterly*.
- Kelada, I. (2018, 25 avril). *La gestion du changement et de la résistance* (atelier de formation).
- Kotter, J. (1995, mars-avril). *Leading Change: Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business Review.
- Lainey, P. (2008). *Le leadership organisationnel. De la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.
- Laprée, R. (2006). *8 clés pour réussir vos réunions*. Les Éditions LOGIQUE.
- Lewin, K. (1952). *Group Decisions and Social Change* dans G. E. Sevanson, T. M. Newcomb et A. L. Hartley, *Readings in Social Psychology*. Holt. 459-473.
- L'Hostie, M. (1997). Les pratiques de délibération : un processus mobilisateur et producteur de changement. *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Les Éditions LOGIQUE. 235-256.
- Scott K., Aiken, C. (s.d). The Inconvenient Truth About Change Management. Why it isn't working and what to do about it. *McKinsey & Company*.
<http://www.aascu.org/corporatepartnership/McKinseyReport2.pdf>.
- Soparnot, R. (2004). L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement. *Gestion*, 29(4), 31-42. <https://doi.org/10.3917/riges.294.0031>.
- Soparnot, R. (2009). Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement. *Management & Avenir*, 28(8), 104-122.
<https://doi.org/10.3917/mav.028.0104>.
- Visinand, M. (2003). Le rôle attendu des professionnels RH lors d'un changement organisationnel, mémoire de maîtrise, Montréal, HEC Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard.
- Wise, D. et Jacobo, A. (2010, avril). Towards a Framework for Leadership Coaching. *School Leadership & Management*, 30(2), 159-169. <https://doi.org/10.1080/13632431003663206>.

Laboratoire du changement

- Botha, L. R. (2017). Changing educational traditions with the change laboratory. *Education as Change*, 21(1), 73-94.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Oriental-Konsultit.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. et Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Engeström, Y. (2007). *Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation* dans Daniels, H., Cole, M. et Wertsch, J.V., *The Cambridge Companion to Vygotsky*, 363-382. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Sannino, A. et Engeström, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning*, 47(1), 80-96.
- Valence, J. (2021). Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)*, 3(1), 10-25.
http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2021/05/Revue_ERAdE_Vol3_No1_Valence.pdf
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *@ctivités*, 3(1), 19-42.
- Virkkunen, J. et Newnham D. S. (2013). *The Change Laboratory – A tool for Collaborative Development of Work and Education*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Virkkunen, J. et Schaupp, M. (2011). From change to development: Expanding the concept of intervention. *Theory & Psychology*, 21(5), 629-655.

ANNEXE I

Carte euristique des liens du microsystème (rouge) et du mésosystème (gris)



ANNEXE II

Liste des écoles de la recension de la FÉEP – Horizon 2025

École	Élèves	Caractéristiques	Autres
USC Hybrid HS É-U	14 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage personnalisé et mixte (en classe avec enseignant et libre à l'élève) Technologie 1:1 Espaces innovants Le même tuteur durant 4 ans 	<p>9th Grade : Know Yourself 10th Grade : Know Your Community 11th Grade : Know Your Nation 12th Grade : Know Your World</p>
Essa Academy UK	900 élèves 11 à 16 ans	<ul style="list-style-type: none"> Pas de livres Tablettes 1:1 Apprentissage et curriculum personnalisé Élèves regroupés par niveau de compétence 	<p>In using & developing innovative learning environments our students are given the power, confidence & freedom to learn and be creative according to their individual needs & potential. Est passée de 28 % à 100 % de réussite en deux ans. Endroit prisé pour le tourisme pédagogique.</p>
Alt School É-U Réseau de 4 écoles	4 à 13 ans	<ul style="list-style-type: none"> Développement personnalisé du plein potentiel de l'enfant Approche en T : large spectre, mais un sujet plus approfondi Flexible et centré sur des objectifs personnels Posture de recherche et innovation continue 	<p>What made AltSchool stand out most is how forward-thinking they are about what these kids are going to face when they finish their education.</p>
Carpe Diem É-U Réseau de 6 écoles	11 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage mixte sur place à son rythme <ul style="list-style-type: none"> Apprentissage en ligne en Laboratoire Ateliers en classe Un tuteur par élève 	<p>We educate students with knowledge. We empower students with character. We equip students for college, career and life.</p>
Escolas Lumiar - Institute Brésil Réseau de 3 écoles	0 à 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage par projets Centré sur l'acquisition de compétences Évaluation par observation, interaction, dialogue Moitié du personnel : tuteur qui suit les élèves dans leurs projets Moitié du personnel : expert de compétences qui planifie les projets et soutien les élèves 	<p>Une des 12 écoles les plus innovantes au monde selon UNESCO, Stanford University et Microsoft.</p>
High Tech High É-U	3 500 élèves 5 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage par projets (PBL) Personnalisé, authentique Multidisciplinaire Design collaboratif École de formation continue pour les enseignants 	<p>-Visitor : "Do you have homework?" -Student: "No." -Visitor : "Then what do you do at night when you are at home?" -Student : "I finish my projects."</p>
Florida Virtual School É-U	Dizaine de milliers d'élèves partout dans le monde 5 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Personnalisé, à chacun son parcours Uniquement et complètement en ligne 150 cours disponibles et accessibles 24/7 Enseignants accompagnateurs au besoin en 1:1 	<p>L'école a reçu 75 prix d'excellence de différentes organisations. Named one of the Coolest Schools in America by Parent and Child Magazine.</p>
Big Picture Learning É-U, CAN, AUS, Italie & Pays-Bas Réseau de plus de 100 écoles dont 65 aux États-Unis	11 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Curriculum ancré dans la « vraie vie » Élève en stage Élève en charge de son plan individuel d'apprentissage avec ses parents, ses enseignants et ses mentors de stage 	<p>One student at a time. Ont reçu le support présidentiel ainsi que celui de la fondation Bill and Melinda Gates</p>

École	Élèves	Caractéristiques	Autres
Design Tech High School É-U	275 élèves (bientôt 550 élèves) 15 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Personnalisé, l'élève va à son rythme Centré sur les compétences du 21^e siècle : collaboration, communication, créativité, pensée critique Résolution de problèmes réels avec une approche de <i>design thinking</i> adaptée de Standford University - Insitute of Design 	<i>Design Tech High School makes students innovation-ready.</i>
Quest to Learn É-U	150 élèves 11 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Ludification (Game Based Learning) Créativité et résolution de problème à travers des missions Progression calquée sur le jeu vidéo Mission finale : collaborative 	<i>What if we could build a school where students are excited about learning, solving problems and facing complex challenges? 97 per centile au pays pour l'engagement des élèves</i>
Kunskapsskolan Suède & UK Réseau de 36 écoles	11 000 élèves 12 à 19 ans	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage personnalisé En ligne : à la maison ou dans les espaces d'apprentissage fournis Élève en charge de son plan d'apprentissage Maths et langues ; le reste du curriculum est multidisciplinaire et vu par thématique 	<i>That is education for the 21st century</i>
Athenian School É-U Réseau de 100 écoles dans 6 pays	480 élèves provenant de 12 pays 11 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissages à long terme, pas à court terme Apprentissage dans l'action, expériences concrètes et immersives, activités réelles 	<i>Life is an adventure of intellectual exploration and meaningful contribution. We believe the best way to master academic subjects is to experience their application first hand. It's school as it should be.</i>
Steve Jobs Schools Pays-Bas, Afrique du sud Réseau de 26 écoles	Groupe d'élèves dont l'âge peut varier de 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> Tablette numérique 1:1 Par modules facultatifs sauf : mathématique, lecture et compréhension de texte Parents et élèves déterminent le programme, la planification du contenu, de l'horaire et des vacances scolaires Pas d'enseignants, mais des « coaches » et des spécialistes 	<i>Steve Jobs Schools make 10 promises to every child.</i>
Acton School É-U, Amérique centrale, Malaisie, CAN,... Réseau de 34 écoles	6 à 18 ans Groupes multiâges	<ul style="list-style-type: none"> Liberté dans l'apprentissage et support de la communauté Primaire : Learn to learn. Learn to do. Learn to be. Secondaire : Word hard. Have fun. Find a calling. 	<i>Joy + Rigor = Mastery A School FOR the 21th century</i>
Escuela Karol Cardenal de Cracovia Chili	925 élèves 4 à 13 ans	<ul style="list-style-type: none"> Déclaré « république indépendante » démocratiquement menée par un gouvernement d'élèves Département de santé, de l'éducation, de la justice, de la force policière, de la banque... 	<i>Pour une implication maximale des élèves à la vie de l'école et des apprentissages multiples dans l'action</i>
Khan Lab School É-U	4 à 13 ans	<ul style="list-style-type: none"> Relié à Khan Academy Approche de recherche-action pour le développement de pratiques d'apprentissage personnalisé et d'innovation en éducation Année plus longue, journée plus longue Mixité dans l'âge des élèves : regroupés par habiletés Approche d'apprentissage par projets 	<i>Everyone's a teacher. Everyone's a student.</i>
School of One É-U	1 500 élèves 11 à 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> Programme de mathématiques implanté dans six écoles Plan personnalisé d'apprentissage (préférence et habileté) généré par un algorithme Élève fonctionne à son rythme en suivant son plan 	<i>Named one of the "100" best innovations of 2009 by Time magazine and the "future of education" by the Teachers College.</i>

École	Élèves	Caractéristiques	Autres
Discovery 1 Nouvelle-Zélande	200 élèves 5 à 13 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Suit le curriculum national, mais l'élève fait son propre plan • Élève en charge de son apprentissage, l'enseignant est en support • Tâches obligatoires et ateliers facultatifs offerts par les parents ou la communauté • Possibilité de rester à la maison 	<i>Children at D1 see the inner city as their classroom. They eat in cafes, exercise in The Square, play in parks, and learn alongside business experts. Our children send a powerful message to the wider community: "We are here and we belong".</i>
Moses Brown É-U	765 élèves 2 à 18 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Fondé en 1784 – Virage en 2009 • <i>Expert Thinking Model</i> : Apprentissage par problèmes • iLab pour les projets collaboratifs • Ingénierie, design, codage • Expériences multiâges 	<i>Today's children – tomorrow's leaders – are going to need a particular set of skills and values in order to lead lives of success and purpose in a rapidly changing world. At Moses Brown, we believe in bringing the world to our classrooms and our classrooms to the world.</i>
One School House É-U		<ul style="list-style-type: none"> • Cours en ligne • Approche personnalisée pour tous • Online School for Girls • Online School for Boys • Online Independant School • Independant School Professional Development • Approche constructiviste 	<i>We use established and emerging technology tools to move pedagogy from teacher-driven or student-centered to learner-driven. We are not afraid to experiment.</i>

ANNEXE III

Étapes 1 à 8 du premier stimulus du Laboratoire du changement

Document/outil utilisé pour la réflexion du 22 novembre 2017

Résumé des réflexions préliminaires

Comité d'idéation sur l'accompagnement personnalisé
22 novembre 2017

1- Miroir/Présent

Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves

1. Nombre d'élèves trop élevé dans chaque classe qui ne permet pas un enseignement personnalisé
2. Contrainte du nombre d'élèves dans la classe dans le choix de cours ou les classements
3. Conflit d'horaire qui empêche les élèves d'accéder à leurs choix de cours
4. L'aménagement des locaux conçus pour des cours magistraux
5. Accompagnement des élèves dont la réalité ne leur permet pas une fréquentation scolaire régulière selon le modèle en place
6. L'importance accordée à l'évaluation sommative au détriment des élèves vivant des particularités sur le plan affectif, personnel, de la santé mentale et de la progression individuelle des apprentissages

2- Idée/Présent

Analyse de l'organisation des services éducatifs actuelle et identification des problématiques

1. Contraintes reliées à la grille-matière (heures de cours par cycle et nombre d'unités à obtenir pour le DES)
2. Contrainte du cheminement imposé selon résultats académiques
3. Décalage entre l'enseignement par compétences et le bulletin chiffré
4. Imposition de l'examen ministériel menant à un enseignement axé sur la réussite de l'examen
5. Contraintes de classement liés à l'âge, au code postal et au revenu

3- Miroir/Passé

Exemples des situations d'autrefois

L'enfant n'était pas au centre du noyau familial dans les familles nombreuses.

La vie était communautaire tant à la maison qu'à l'école.

Les parents et les élèves n'accordaient pas autant d'importance à l'école (et aux études supérieures).

Le taux de décrochage était plutôt élevé et ce n'était pas une préoccupation pour la population à cette époque.

4- Idée/Passé

Identification des périodes et des points marquants de l'organisation des services éducatifs à travers le temps

Nous sommes passés de l'école de rang facultative (multi-niveaux) à un système éducatif obligatoire en 1943.

Le rapport Parent (1963-1964) propose un modèle éducatif pour répondre aux besoins de l'industrie de l'époque. Il rend les études supérieures plus accessibles.

Le renouveau pédagogique, réforme du programme de formation entrée au secondaire en 2005, propose un programme centré sur l'élève et sur l'apprentissage par compétence. La population, incluant les professionnels de l'enseignement, n'a pas bien reçu cette transformation. Le ministère a écouté la population et a fait quelques pas en arrière pour satisfaire les gens.

5- Modèle/Passé

Modélisation des caractéristiques de la vision éducative dans le passé

L'oeuvre éducative était portée par les congrégations religieuses.
Le système voulait former des élèves qui allaient être heureux dans un monde en plein essor industriel.
Le système voulait que les élèves performant et pensent moins à la diversité des métiers et professions.
Les études supérieures étaient réservées à une élite fortunée..

6- Modèle/Présent

Modélisation de la vision éducative actuelle et identification des changements qui ont eu lieu

Comme il s'agit d'un passage obligatoire, tout le monde passe par le contexte scolaire, donc tout le monde a une opinion personnelle.
Comme il y a une résistance aux changements (naturel humainement), donc on reproduit le modèle plutôt que de le changer.
Le contenu de formation (programme) a changé avec le renouveau pédagogique, mais le contenant (organisation scolaire) est resté le même.

7- Modèle/Futur

Modélisation de la vision éducative dans laquelle les problèmes seraient surmontés

Modèle faisant preuve de souplesse : un parcours différencié.
L'élève choisit les dossiers sur lesquels il travaille selon une progression des apprentissages.
Il fait des choix personnels, cependant certaines choses peuvent lui être imposées pour assurer son bon cheminement.
Le conseiller pourra le guider dans son cheminement.
L'élève doit être conscient des apprentissages qu'il doit acquérir.
Mettre en contexte l'élève : lui expliquer ce qui est attendu de lui dans une certaine période de temps.
Développement de boîtes à outils comprenant plusieurs compétences. Proposer des défis où il utilisera différents outils et développera des compétences académiques, méthodologiques et personnelles.
La maturité intellectuelle guiderait l'échéancier de l'élève (période de 12 à 17 ans).
L'élève part du point A pour se rendre au point B en prenant une période de temps sur mesure.
Parcours différents selon le cheminement de l'élève.
Il faut tout de même qu'il y ait une contrainte de temps.
Variétés des dossiers sur lesquels les élèves travaillent au niveau du type de difficulté.
Moins d'élèves par conseiller.

8- Idée/Futur

Recherche d'une organisation scolaire qui permettrait d'offrir des parcours personnalisés aux élèves

L'élève doit avoir accès à plusieurs ressources en étant guidé par un conseiller qui a une vision plus globale du cheminement : experts selon les matières.

Les dossiers seraient identifiés selon des noms en représentant des situations multidisciplinaires.

Lorsqu'il considère avoir terminé son dossier, il doit le soumettre à quelqu'un qui pourra effectuer un contrôle sur son travail.

La maturité intellectuelle guiderait l'échéancier de l'élève (période de 12 à 17 ans) : Niveau primaire, secondaire, collégial, universitaire ne comprenant pas d'années scolaires précises.

Le concept de doubler une année sera donc absent.

L'élève part du point A pour se rendre au point B en prenant une période de temps sur mesure.

Au bout d'un certains nombres de dossiers, il pourrait y avoir un projet intégrateur plus personnalisé pour l'élève.

Cela lui permet de s'organiser, de chercher des ressources.

L'élève doit avoir facilement accès à la personne ressource afin de le guider et de le soutenir dans son cheminement.

Conseiller qui suit le cheminement à partir de grilles.

Le conseiller établit l'échéancier avec l'élève. Il y aurait des dates de rencontre et d'évaluation de son cheminement pour faire le point sur le processus de l'élève afin de réévaluer l'échéancier.

Le conseiller suivrait un groupe multi-niveaux.

La sanction du ministère est basée sur le portfolio cumulant les projets intégrateurs au cours du secondaire.

ANNEXE IV

Chronologie des traces recueillies

Légende :	Document vidéo	Présentation PowerPoint	Document écrit
-----------	----------------	-------------------------	----------------

Date	Type	Description
23 août 2017	Vidéo - 12 minutes	Présentation de la problématique de l'accompagnement personnalisé à l'ensemble des enseignants par moi. Proposition de former un comité d'idéation sur cette thématique avec les enseignants volontaires.
	Présentation PowerPoint	Support visuel de la présentation au personnel où je présente la problématique et que je propose la formation du comité d'idéation.
24 octobre 2017	Document écrit	Traces écrites de deux rencontres du comité (10 et 24 octobre) – « Réflexions préliminaires » Utilisation du premier stimulus du Laboratoire du changement : une page de notes pour chacune des étapes 1 à 8 de l'outil.
	Vidéo - 1 heure	Rencontre du comité d'idéation du 24 octobre où nous discutons des étapes 6 à 8 du premier stimulus. Je rappelle au début de la rencontre qu'à la dernière rencontre nous avons discuté des étapes 1 à 5. À la fin de cette rencontre, au moment où nous en sommes à l'étape 8, je présente déjà l'idée générale d'une nouvelle organisation scolaire, décrivant plusieurs des caractéristiques, de ce qui deviendra éventuellement la formule FLEX.
22 novembre 2017	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « Résumé des réflexions préliminaires » Utilisation du premier stimulus du Laboratoire du changement : document qui a été complété en équipe pour faire un résumé de ce qu'on veut retenir des discussions du 10 et du 24 octobre. Présentation de chacune des équipes pour en arriver à un consensus pour les étapes 1 à 8.
	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « On imagine... » Utilisation du premier stimulus du Laboratoire du changement : 9 ^e étape
12 décembre 2017	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « Rencontre_Pierre_Chenier_REPAQ - 12 décembre 2017 » Notes prises lors de la visite de Pierre Chénier du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. Présentation des écoles alternatives : de la philosophie et des différentes organisations.
9 janvier 2018	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « École alternative » Discussion entre nous pour commenter la présentation reçue le 12 décembre. Nous relevons ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte et ce qui ne l'est pas.
5 février 2018	Présentation PowerPoint	Support de la présentation au personnel où je présente l'état d'avancement des réflexions du comité d'idéation jusqu'à maintenant.

13 mars 2018	Document écrit	Résumé du focus group du 8 février 2018 réalisé avec les élèves qui ont étudié à Nouvelle-Querbes – « Resume_Rencontre_NouvelleQuerbes »
	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « À discuter... » (version du 13 mars) Liste des sujets à discuter pour pendant la rencontre
	Vidéo - 1 h 5 m	Rencontre du comité d'idéation : mise à jour, lecture d'un texte inspirant, nom du comité, compte-rendu du <i>focus group</i> , etc.
17 avril 2018	Vidéo - 41 minutes (incomplète)	Rencontre du comité d'idéation où, sans le nommer explicitement, nous reprenons la discussion autour de la 9 ^e étape du premier stimulus pour tenter de concrétiser le miroir de la nouvelle situation (exemples de la nouvelle organisation scolaire que nous envisageons). Le DG participe à cette rencontre.
2 mai 2018	Courriel	Courriel que j'ai envoyé pour inviter les membres du comité à réfléchir à un nom pour notre nouvelle offre éducative.
4 mai 2018	Courriel	Courriel que j'ai envoyé pour proposer aux membres du comité une idée de nom que j'ai eu pour notre nouvelle offre éducative.
15 mai 2018	Vidéo - 5 parties Total : env. 1 h	Rencontre du comité d'idéation où nous discutons encore une fois dans l'esprit de la 9 ^e étape du premier stimulus, car nous tentons de déterminer les derniers détails de la manière dont nous voyons l'implantation de cette nouvelle offre éducative. Par manque de temps dans l'échéancier (contrainte du processus d'admission), au lieu de trouver un consensus pour chacun des aspects, nous allons procéder au vote pour certains éléments (niveau pour le projet pilote, nom). Le DG participe à cette rencontre.
17 avril, 1^{er} mai et 15 mai 2018	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « Rencontres avril-mai 2018 » Compte-rendu de l'ensemble des sujets abordés, des résultats des votes et des décisions prises lors des rencontres du 17 avril, du 1 ^{er} mai et du 15 mai.
22 mai 2018	Vidéo – 28 minutes	Présentation à l'ensemble du personnel de l'école, lors d'une rencontre d'information générale, l'état de la démarche qui a été réalisée par le comité d'idéation et la nouvelle offre éducative que nous allons avoir, soit la formule FLEX. Je présente les principales caractéristiques, sous forme de « réponses provisoires » et j'invite toutes les personnes qui le souhaitent à venir en discuter lors d'une rencontre spéciale, ouverte à tous, qui aura lieu le 28 mai.
	Présentation PowerPoint	Support visuel de la présentation à l'ensemble du personnel de l'école.
23 mai 2018	Présentation PowerPoint	Support de la présentation où je présente aux futures élèves qui ont été admises à l'école et à leurs parents la nouvelle offre éducative de la formule FLEX. Je présente les principales caractéristiques et j'invite les personnes intéressées à inscrire à ce projet pilote à remplir un formulaire de mise en candidature.

28 mai 2018	Document écrit	Traces écrites de la rencontre – « Rencontre de partage 28 mai-FLEX » Tous les membres du personnel étaient invités, sur une base volontaire, à venir discuter de la formule FLEX pour s'exprimer ou pour obtenir des réponses à leurs interrogations auprès de la direction. Le document écrit fait état d'un compte-rendu des commentaires, des questions et des réponses dont il a été question lors de cette rencontre.
12 juin 2018	Vidéo - 56 minutes	Rencontre du comité d'idéation où j'ai préparé un ordre du jour avec plusieurs sujets à aborder (sans utilisation d'outil spécifique). C'est la dernière rencontre du comité pour l'année 2017-2018.
	Document écrit	Traces écrites des rencontres du comité – « À discuter... » (version du 12 juin) Compte-rendu de l'ensemble des sujets abordés (retour sur les présentations du 22 et 23 mai, nombre et niveaux pour le projet pilote, processus de sélection des élèves, travaux du Comité d'idéation 2018-2019, organisation du travail de préparation pendant l'année 2018-2019 et sélection des enseignants)
13 juin 2018	Présentation PowerPoint	Support de la présentation où je présente au conseil d'administration l'état de la démarche qui a été réalisée par le comité d'idéation et la nouvelle offre éducative que nous souhaitons avoir, soit la formule FLEX. Je présente les principales caractéristiques. Le projet se voit approuvé par le CA.
11 septembre 2018	Présentation PowerPoint	Présentation qui est projetée lors des Portes ouvertes où sont écrites la majorité des caractéristiques de la formule FLEX.
8 novembre 2018	Présentation PowerPoint	Support de la présentation que j'ai faite pour les candidats intéressés et leurs parents où j'ai décrit l'ensemble des caractéristiques de la formule FLEX.

ANNEXE V

Maquette de l'entretien de groupe

Contexte et finalités

Nous cherchons à analyser comment s'est vécu le développement de la formule FLEX de sa genèse (présentation initiale de l'annonce de la mise sur pied du comité d'idéation, au mois d'août 2017) à sa finalité en tant qu'offre éducative annoncée (caractéristiques de la nouvelle offre pour 2019-2020).

Pour les participants, ce sera l'occasion de faire le bilan de cette démarche qui a été entamée il y a deux ans. Ils pourront s'exprimer librement pour donner leur opinion sur la démarche de ce qui a donné vie à la formule FLEX.

Modalités de l'entretien

L'entretien de groupe aura lieu le jeudi 20 juin à 13 h, à la salle du conseil.

La durée de l'entretien sera d'environ 2 h 30. Ce temps sera comptabilisé dans le nombre d'heures de surveillance d'examens de fin d'année.

L'animation sera assurée par [Mme X], professeure à l'Université de Montréal.

[Mme Y, agente de bureau] prendra les notes pendant la rencontre.

Les personnes convoquées sont les membres du comité d'idéation :

1. [Mme ou M. Z]
2. [Mme ou M. Z]
3. [Mme ou M. Z]
4. [Mme ou M. Z]
5. [Mme ou M. Z]
6. [Mme ou M. Z]
7. [Mme ou M. Z]
8. [Mme ou M. Z]
9. [Mme ou M. Z]

[Mme X, directrice adjointe] sera exclue de l'entretien de groupe afin de ne pas compromettre l'authenticité des réponses que vous pourriez donner, étant donné qu'elle a une position d'autorité.

L'entretien sera enregistré et un verbatim sera transcrit par [Mme Y, agente de bureau] de manière à ne pas permettre l'identification des personnes qui se seront exprimées. L'animatrice de l'entretien de groupe veillera, avant que le verbatim ne soit remis à Jessika Valence, à ce que les propos soient exempts d'extraits trop précis qui pourraient permettre une identification des personnes. L'enregistrement audio qui aura servi à faire le verbatim sera détruit.

Préparation et contenu de l'entretien

Vous êtes invités à revisiter le *Google Drive – Comité d'idéation* afin de vous remémorer les différentes étapes par lesquelles nous sommes passés depuis la mise sur pied du comité en septembre 2017.

Ci-après vous sont présentées les questions qui seront posées au groupe lors de l'entretien. Nous vous demandons, dans un premier temps, de répondre à ces questions de manière individuelle et anonyme en remplissant le formulaire suivant, au plus tard le 16 juin :

<https://forms.gle/rKxusiNv94LauJge7>

L'objectif de ce questionnaire préalable à l'entretien permettra à l'animatrice de se préparer adéquatement afin d'optimiser le temps de discussion en fonction des éléments sur lesquels il sera moins nécessaire de mettre l'emphase et sur les éléments qui méritent d'être éclaircis.

D'autres questions pourraient émerger au fil de l'entretien, selon les réponses obtenues ou les commentaires émis. Vous pourrez également demander l'ajout de questions si vous le souhaitez. Vous pourrez aussi vous exprimer en émettant tout autre commentaire que vous jugerez pertinent.

Q1- Vous avez participé, depuis plusieurs mois, à l'élaboration d'une idée d'organisation scolaire qui mènera en septembre à l'implantation d'un changement important dans votre école. Pourriez-vous nous parler de comment vous avez vécu cette démarche, à partir de l'annonce originale lors de la journée pédagogique du 21 août 2017 jusqu'à aujourd'hui ?

Q1-a Qu'avez-vous pensé de l'idée de vous pencher sur le problème de l'accompagnement personnalisé ?

Q1-b Qu'avez-vous pensé de l'idée du comité d'idéation ? (Idée de former un comité, volontariat, ajout de membres, implication et rôle des membres, animation du comité, utilisation du Google Drive, etc.)

Q1-c Quelles sont les raisons qui vous ont motivés à participer au comité d'idéation ?

*Q2- Pouvez-vous décrire comment se sont développées **les idées** qui ont mené à ce qu'est devenue la formule FLEX ?*

Q2-a Qu'est-ce que vous pensez de la manière (ou de la méthode) qui a été utilisée pour faire émerger le concept de la formule FLEX ?

Q2-b Pouvez-vous décrire de quelle manière les membres du comité ont participé à l'émergence des idées ? (instigateurs des différentes idées, rôle de l'animatrice du comité, consensus du comité, etc.)

*Q3- Aujourd'hui, comment décririez-vous la formule FLEX ? Quelles sont ses **caractéristiques** ?*

*Q4- Quelles **ressemblances** voyez-vous entre vos idées initiales d'un enseignement personnalisé et la formule FLEX actuelle ? Quelles **différences** voyez-vous entre vos idées initiales d'un enseignement personnalisé et la formule FLEX actuelle ?*

*Q5- Quels sont, selon vous, les **obstacles** ou les points négatifs qui ont été rencontrés et qui ont nui à la démarche ?*

Q5-a Comment ces obstacles ou ces points négatifs ont-ils été pris en compte ?

*Q6- Quels sont, selon vous, les **facteurs de réussite** ou les points positifs qui ont favorisé le développement de la formule FLEX ?*

Q7- Au final, que pensez-vous de la manière avec laquelle madame Valence a conduit l'élaboration et l'implantation du changement jusqu'ici ?

*Q8- Avez-vous des **commentaires spécifiques ou généraux** à émettre par rapport à la gestion de ce changement ou à l'implantation de la formule FLEX ?*

ANNEXE VI

Tableaux des caractéristiques de l'organisation scolaire⁴

Caractéristique 1

Horaire flexible pour l'élève : sortir du cadre connu de la grille-matières structurée dans un horaire cyclique établi par l'école pour l'élève

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	[Mme ou M. Z]	Elle propose : si on pouvait ajouter des cours (dans une Grille-matières traditionnelle)
	Jessika Valence	<i>Puis si, admettons, on sortait du cadre d'un horaire [...] Donc on n'a plus un horaire... avec des périodes puis des heures ... au bout du compte, on regarde une année scolaire comme une année scolaire, pas comme un horaire du lundi au vendredi avec cinq P1 à P5, [...] donc on ne fait plus d'horaire. [...]</i>
	[Mme X, directrice adj.]	Elle mentionne qu'elle avait un cours à l'université en fin de semaine où ils devaient en équipe inventer l'école de leur rêve, avec aucune contrainte budgétaire : <i>Intuitivement on n'a pas pensé à faire éclater l'horaire.</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<p><i>Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conflit d'horaire qui empêche les élèves d'accéder à leurs choix de cours</i> <p><i>Analyse de l'organisation des services éducatifs actuelle et identification des problématiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Contraintes reliées à la Grille-matières (heures de cours par cycle et nombre d'unités à obtenir pour le DES)</i> - <i>Le contenu de formation (programme) a changé avec le renouveau pédagogique, mais le contenant (organisation scolaire) est resté le même.</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<p><i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plus grande flexibilité au niveau de l'horaire, ce qui permet à l'élève de mieux gérer son temps et de s'impliquer auprès de sa classe (ex: aider d'autres élèves qui ont plus de difficultés)</i> - <i>Ce sont les élèves qui gèrent leur horaire en fonction des disponibilités (temps libres ou ateliers) des enseignants experts et de leurs projets à accomplir.</i>
17 avril 2018	Jessika Valence	<p><i>J'ai l'impression que la première chose qu'il va falloir changer c'est l'organisation scolaire. Il faudrait qu'on réfléchisse à comment on verrait cette organisation scolaire là.</i></p> <p>Je présente différents modèles d'organisation scolaire, donc d'horaire :</p> <p>École Marie-Anne : les élèves n'ont pas d'horaire, ils travaillent sur des projets.</p> <p>Collège Saint-Bernard : « <i>Les élèves n'ont pas d'horaire, les enseignants n'ont pas d'horaire. [...] À chaque semaine, les cinq profs font leurs horaires à eux. »</i></p> <p>École alternative Le vitrail : <i>L'horaire est fait par l'école, mais c'est seulement l'horaire des profs qui est fait. Les élèves, eux, n'ont pas d'horaire.</i></p> <p>Dans les deux cas : <i>Donc c'est l'élève qui, au début de sa semaine, fait son horaire. Il est au courant de l'horaire des profs, sait quand il va pouvoir avoir accès à une ressource experte, mais ce n'est pas parce que ça adonne que c'est le prof de math qui surveille que l'élève est tenu de faire des math.</i></p>
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	<p>Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1^{re} secondaire :</p> <p><i>Horaire flexible : l'élève établit son horaire chaque semaine</i></p>

⁴ Dans la colonne COMMENT - TRACES, le texte en italique correspond à un extrait intégral, telle qu'une citation tirée du verbatim d'une rencontre du comité d'idéation ou un extrait d'un document écrit (notes du comité, présentation PowerPoint ou courriel). On retrouve également le résumé d'idées qui ont été émises lors d'une rencontre, mais pour lesquelles un verbatim aurait été moins efficace pour communiquer l'idée. À ce moment, le texte n'est pas en italique.

Caractéristique 2

Rythme d'apprentissage selon chaque élève : souple et variable pour chacun

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
23 août 2017	Jessika Valence	Mention d'accélération possible du programme d'étude lors de la présentation.
24 octobre 2017	Jessika Valence	<i>...notre objectif c'est qu'à la fin de cette année, l'élève a fini tout ça. Qu'elle est apte à passer à un autre niveau...</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<p><i>Identification des périodes et des points marquants de l'organisation des services éducatifs à travers le temps :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le renouveau pédagogique, réforme du programme de formation entrée au secondaire en 2005, propose un programme centré sur l'élève et sur l'apprentissage par compétence.</i> <p><i>Modélisation de la vision éducative dans laquelle les problèmes seraient surmontés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Modèle faisant preuve de souplesse : un parcours différencié. L'élève choisit les dossiers sur lesquels il travaille selon une progression des apprentissages. L'élève doit être conscient des apprentissages qu'il doit acquérir.</i> <p><i>Recherche d'une organisation scolaire qui permettrait d'offrir des parcours personnalisés aux élèves :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>L'élève part du point A pour se rendre au point B en prenant une période de temps sur mesure.</i> - <i>Parcours différents selon le cheminement de l'élève.</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<p><i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vision axée davantage sur le développement de l'élève (répondre à ses besoins).</i> - <i>Mettre l'élève au centre de l'apprentissage.</i> - <i>Rythme d'apprentissage sur mesure selon le profil de l'élève.</i> - <i>Avoir une classe à part pour ceux qui ont pris plus d'avance dans leurs apprentissages.</i>
13 mars 2018	Jessika Valence	Exemple concret (tiré du Collège de Montréal) au sujet de la notion du rythme d'apprentissage.
17 avril 2018	Jessika Valence	<p>Je résume un atelier auquel j'ai assisté sur la CUA (conception universelle de l'apprentissage) qui s'articule autour de l'apprentissage en fonction des besoins individuels de chaque élève. En conclusion : <i>Je n'ai pas l'impression qu'on n'est pas à la même place, qu'on n'a pas la même idée ou vision... à moins que vous me disiez le contraire, mais je ne pense pas que le principe... fondamental de l'enseignement personnalisé, on est contre, mais là il faudrait voir comment on verrait ça ici, concrètement. Qu'est-ce qu'on voit?</i></p> <p>Rythme d'apprentissage (secondaire en 4 ans ou 6 ans) Possibilité de stages (partenariat – entreprise/communautaire)</p>
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	<p>Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1^{re} secondaire : <i>couvrir l'ensemble du programme de formation... à son rythme!</i></p>

Caractéristique 3

Apprentissage par projets : élève en action dans ses apprentissages et apprentissage authentique (paradigme de l'enseignement qui fait place au paradigme de l'apprentissage)

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	Jessika Valence	<i>On y va justement avec des situations authentiques ... on organise une espèce de gros casse-tête de projets, puis que c'est l'élève qui va se chercher là-dedans. On a une banque de 20 projets, puis dans les 20, si tu fais celui-là, celui-là, etc. tu vas avoir couvert tout ça.</i>
	[Mme ou M. Z]	Il mentionne que ça pourrait fonctionner si c'était moitié-moitié... par exemple si l'après-midi il y avait des cours magistraux puis l'autre demi-journée il fait des projets.
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<i>Modélisation de la vision éducative dans laquelle les problèmes seraient surmontés :</i> - <i>Développement de boîtes à outils comprenant plusieurs compétences. Proposer des défis où il utilisera différents outils et développera des compétences académiques, méthodologiques et personnelles.</i> <i>Recherche d'une organisation scolaire qui permettrait d'offrir des parcours personnalisés aux élèves :</i> - <i>La sanction du ministère est basée sur le portfolio cumulant les projets intégrateurs au cours du secondaire.</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte :</i> - <i>Fonctionner davantage par projets que par évaluations</i>
13 mars 2018	[Mme ou M. Z] fait un résumé des réflexions du comité	<i>Qu'il va y avoir des projets comme authentiques pour les élèves là. Pour que ça ait comme une raison réelle de faire le projet, pas juste pour une note...</i>
	[Mme ou M. Z] poursuit le résumé	Il mentionne que le programme n'est pas si contraignant, mais que c'est notre interprétation de celui-ci qui nous amène à rester plus traditionnel et que les enseignants devraient passer à un autre niveau, compte tenu de la réalité d'aujourd'hui et non pas de l'ère industrielle.
	Jessika Valence	Notion de créativité... (référence à une vidéo envoyée, Nouvelle-Québec, La pomme) : Lien avec la pédagogie par projet. Nature des projets (plus libres que contraignants avec des consignes).
17 avril 2018	Jessika Valence	Je présente différents modèles de pédagogie par projets (École Marie-Anne, Collège Saint-Bernard)
	[Mme ou M. Z]	Inquiétudes par rapport au matériel pédagogique, aux ressources pour de la pédagogie par projets. Mais ouverture : <i>On peut sortir du cadre examen avec ce type de site là, je trouvais.</i>
15 mai 2018	Jessika Valence	Je reviens avec l'idée des projets
	[Mme ou M. Z]	Il a toujours des inquiétudes par rapport au matériel pédagogique à bâtir.
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1 ^{re} secondaire : <i>Apprentissage par projets</i>

Caractéristique 4

Interdisciplinarité : optimisation de la charge de travail par l'apprentissage interdisciplinaire et apprentissage authentique interdisciplinaire

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	Jessika Valence	<i>On y va justement avec des situations authentiques, pis des situations interdisciplinaires.</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<i>Les dossiers seraient identifiés selon des noms en représentant des situations multidisciplinaires.</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte : - Interdisciplinaire</i>
13 mars 2018	[Mme ou M. Z] fait un résumé des réflexions du comité	<i>...où les groupes sont comme plus décloisonnés, qu'il y a plus d'interaction entre les matières, les différentes matières...</i>
17 avril 2018	Jessika Valence	Je donne l'exemple du Collège Saint-Bernard au sujet de l'interdisciplinarité et de l'école Marie-Anne (projets interdisciplinaires).
15 mai 2018	Jessika Valence, [Mme ou M. Z] et [Mme ou M. Z]	Nous revenons sur la notion d'interdisciplinarité.

Caractéristique 5

Développement de l'autonomie : responsabilisation de l'élève dans ses apprentissages, apprendre à apprendre, développement de compétences métacognitives (se connaître et faire des choix judicieux)

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	Jessika Valence	<i>Par exemple... Tu dois savoir conjuguer au passé, au futur puis au présent à la fin de l'année [...] organise-toi avec ça! [...] Puis que l'élève... fait... des projets décloisonnés, mais authentiques donc doit aller chercher ses ressources dans tout pour être capable de faire état de quelque chose. [...] L'élève sait que si, admettons, dans le cadre de son projet, elle accroche sur un truc qui est plus scientifique, elle regarde l'horaire du prof, puis elle sait qu'il y a un prof de science qui est disponible là pour l'aider. Faque là l'élève va chercher son aide... [...] pour qu'il aille chercher des ressources dont y'a besoin.</i>
	[Mme ou M. Z]	<i>Dans ce que tu avances [elle fait référence à ce que j'ai dit], je trouve qu'on doit chercher plus aussi l'aspect dans tout ce qui est le développement chez l'adolescent, cette forme d'autonomie, mais aussi l'estime de soi, le sentiment de pouvoir changer quelque chose...</i>
	[Mme ou M. Z]	<i>Il mentionne que c'est beaucoup demandé à un élève...</i>
	[Mme ou M. Z]	<i>... il y a le niveau de maturité des élèves [...] En secondaire 1 ou 2, les élèves ne peuvent pas être aussi indépendants que ceux de 4 ou 5...</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<i>[L'élève] fait des choix personnels Lorsqu'il considère avoir terminé son dossier, il doit le soumettre à quelqu'un qui pourra effectuer un contrôle sur son travail. Cela lui permet de s'organiser, de chercher des ressources. L'élève doit être conscient des apprentissages qu'il doit acquérir.</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Développe davantage les aptitudes de la personne que les aptitudes académiques, ce que l'on oublie un peu dans le contexte scolaire traditionnel.</i> - <i>La conscience de l'élève face à son apprentissage développe sa responsabilisation, son autonomie et son développement personnel en s'impliquant plus. Dans notre contexte, nous les tenons peut-être trop par la main par rapport à la méthodologie.</i>
17 avril 2018	Jessika Valence	<i>Je donne l'exemple de la manière dont une élève m'a déjà démontré qu'elle avait été capable, seule, avec comme seule guide la progression des apprentissages de réussir son cours de mathématique de 3^e secondaire en un mois.</i>
22 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	<i>Annonce lors de la rencontre d'information aux parents des futures élèves de la 1^{re} secondaire : développement de l'autonomie de l'élève</i>

Caractéristique 6

Aménagements physiques des lieux d'apprentissage : locaux et lieux physiques (à court terme et à long terme)

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
10 octobre 2017	Enseignants	<i>Deux dimensions doivent être explorées : le curriculum et l'espace physique. Pour motiver certaines élèves, il faut adapter le milieu. Dans une classe assez petite, pour 36 élèves, cela rend la tâche difficile. L'espace physique n'est pas adéquat. L'aménagement des classes n'est pas conçu pour un déroulement d'apprentissage authentique : naturel et dynamique.</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<i>Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves : - L'aménagement des locaux conçus pour des cours magistraux</i>
13 mars 2018	[Mme ou M. Z] fait un résumé des réflexions du comité	<i>Puis aussi comme trouver des façons de réarranger un espace physique aussi pour avoir des opportunités qu'il faut pour le faire.</i>
17 avril 2018	Jessika Valence	Je donne l'exemple de l'école Marie-Anne : deux grandes classes multiniveaux.
	Discussion de groupe	Je fais référence à la nouvelle construction. Espace-temps à venir. On se questionne quant aux locaux disponibles.
1 ^{er} mai 2018	Jessika Valence	Je présente les plans de l'Espace-temps.
15 mai 2018	Jessika Valence	Je statue que ce sera dans l'Espace-temps : espace physique adapté plus la disponibilité d'autres locaux libres ponctuellement (bibliothèque, Alt-o-tech).
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1 ^{re} secondaire : Local <i>Espace-temps</i>

Caractéristique 7

Concept d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants : incluant le ratio d'élèves et le nombre de périodes

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	Jessika Valence	<i>Admettons un prof est le titulaire, tuteur de huit élèves...</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<i>Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Nombre d'élèves trop élevé dans chaque classe qui ne permet pas un enseignement personnalisé</i> - <i>Contrainte du nombre d'élèves dans la classe dans le choix de cours ou les classements</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les tuteurs sont responsables d'environ 7 ou 8 élèves par classe de 36.</i>
13 mars 2018	[Mme ou M. Z] et [Mme ou M. Z]	Elles présentent le modèle du Teamteaching (modèle du Collège Saint-Bernard)
17 avril 2018	Jessika Valence (et [Mme ou M. Z])	Je présente le modèle du Collège Saint-Bernard et je sollicite l'opinion de Denise.
15 mai 2018	Jessika Valence et le DG	Équivalent en tâche d'enseignants : par exemple 4 enseignants à 50 %.
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1 ^{re} secondaire : <i>Équipe multidisciplinaire d'enseignants</i>

Caractéristique 8

Double-rôle de l'enseignant : tuteur et spécialiste

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
24 octobre 2017	Jessika Valence	<i>T'as des personnes pour t'accompagner [...] Tsé les profs ont encore des horaires [...] C'pu le prof qui donne le cours. Le prof est là pour... accompagner toutes les élèves. Puis là, à la limite...puis dans... dans les écoles alternatives, y'a toujours quand même un tuteur. [...] Puis ensuite, les profs sont spécialistes aussi de français [par exemple]. Donc... c'pas toi qui va aider en sciences.</i>
22 novembre 2017	Consensus dans le résumé écrit	<i>Recherche d'une organisation scolaire qui permettrait d'offrir des parcours personnalisés aux élèves :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>L'élève doit avoir accès à plusieurs ressources en étant guidé par un conseiller qui a une vision plus globale du cheminement : experts selon les matières.</i> - <i>L'élève doit avoir facilement accès à la personne-ressource afin de le guider et de le soutenir dans son cheminement.</i> - <i>Conseiller qui suit le cheminement à partir de grilles.</i> - <i>Le conseiller établit l'échéancier avec l'élève. Il y aurait des dates de rencontre et d'évaluation de son cheminement pour faire le point sur le processus de l'élève afin de réévaluer l'échéancier.</i> - <i>Le conseiller pourra le guider dans son cheminement.</i>
9 janvier 2018	Résumé écrit sur l'école alternative	<i>Ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les tuteurs sont responsables d'environ 7 ou 8 élèves par classe de 36. [Et] des enseignants experts...</i>
13 mars 2018	[Mme ou M. Z] fait un résumé des réflexions du comité	<i>Le professeur est plus comme un coach que maître devant la classe.</i>
15 mai 208	Jessika Valence	Je réitère l'idée du double-rôle des enseignants Ajout au rôle du tuteur : celui du rôle de coordonnateur des spécialistes (ex. entraîneurs)
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1 ^{re} secondaire : <i>Chaque enseignant a deux rôles : Tuteur et expert disciplinaire</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suivi personnalisé par le tuteur en collaboration avec l'équipe d'enseignants spécialisés</i> • <i>Enseignants spécialisés : ateliers de contenu notionnel, évaluation des compétences</i>

Caractéristique 9

Organisation des matières : organisation pour les matières de base et possibilités envisageables pour les matières spécialisées (arts, éducation physique)

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
15 mai 2018	Jessika Valence	Je mentionne l'idée des cours d'éducation physique à part Je mentionne l'idée des cours d'arts à part ECR : je mentionne que le cours d'ECR pourrait se donner sous forme de séminaire
22 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	Annonce verbale lors de la rencontre d'information au personnel.

Caractéristique 10

Niveaux et profils d'études pour le déploiement du projet pilote

	QUI et QUAND	COMMENT - TRACES
13 mars 2018	Jessika Valence – en réponse à [Mme ou M. Z]	Marilyne demande si le but est d'offrir une nouvelle organisation scolaire à une proportion d'élèves de l'école ou si nous visions plutôt de changer toute l'école. Ma réponse : <i>on va le déterminer ensemble [...] on avait parlé d'y aller avec des volontaires, avec un groupe ciblé qui pourrait vivre un enseignement différent, ça pourrait être ça et sinon, ça peut être autre chose aussi...</i>
	[Mme ou M. Z]	Idée de la notion que ce serait plus facile avec des élèves plus jeunes que plus vieilles.
17 avril 2018	Jessika Valence – en réponse à [Mme ou M. Z]	Sylvio questionne au sujet de l'accessibilité aux élèves d'Arts-études. Ma réponse : Oui, possiblement. Je mentionne également que j'aurais tendance à partir un groupe en parallèle à notre structure actuelle.
15 mai 2018	Jessika Valence	Notion de projet pilote en 2019-2020 Profil double possible (à l'extrême)
	[Mme ou M. Z]	Denise mentionne qu'elle a des craintes par rapport à un projet pilote à petite échelle
	[Mme X, directrice adj.]	Anne-Marie mentionne qu'il serait intéressant de vivre un projet pilote pour pouvoir apprendre de notre expérience pour apporter des ajustements au besoin
	Le DG	Discussion générale autour du nombre d'élèves et du choix du niveau. C'est mitigé – on tranche : 1 groupe de 1 ^{re} secondaire <ul style="list-style-type: none"> - 1 groupe 1^{re} secondaire : M. Petit - 2 groupes 1^{er} cycle : 4 votes - 1 groupe 1,2,3 : 2 votes - 2 groupes 2^e cycle : 2 votes
22 mai 2018	Jessika Valence, avec le consensus du comité	Annonce lors de la rencontre d'information au personnel : Réponses provisoires... <i>Nombre d'élèves : équivalent à 1 groupe</i> <i>Niveau(x) : à déterminer (1^{re} sec.? 1^{er} cycle?)</i>

Caractéristique 11

Choix du nom : formule FLEX

QUAND	QUI	COMMENT - TRACES
2 mai 2018	Jessika Valence	<p>Courriel envoyé au comité d'idéation</p> <p><i>Bonjour à tous,</i></p> <p><i>En passant, il faudrait peut-être cogiter à un nom pour cette nouvelle offre d'organisation scolaire.</i></p> <p><i>Je vous lance l'idée pour qu'on y pense chacun de notre côté... Nous pourrions brainstormer en groupe la prochaine fois. 😊</i></p> <p><i>Merci et bonne journée!</i></p>
4 mai 2018	Jessika Valence	<p>Courriel envoyé au comité d'idéation</p> <p><i>Bonjour,</i></p> <p><i>Je me suis réveillée avec une idée pour le nom ce matin... Je vous le partage. En fait, il s'agit d'un mot: FLEX.</i></p> <p><i>Et puis, je me disais que comme un élève pour être dans le profil IB ou en danse ou en musique, il ne faudrait pas que ce soit un profil FLEX, mais plutôt un programme ou une formule.</i></p> <p><i>Par exemple, profil Musique-études formule FLEX; profil IB formule FLEX. Mais c'est peut-être long...!?</i></p> <p><i>Encore une fois, c'est une idée parmi tant d'autres... n'hésitez pas à partager les vôtres. Comme je le disais, on en reparle le 15 mai. 😊</i></p> <p><i>Bonne fin de semaine!</i></p>
15 mai 2018	Jessika Valence	<p>Certaines personnes soumettent des idées de nom. Tout le monde émet sa préférence. Le nom que j'ai proposé (formule FLEX) l'emporte par une majorité.</p>
22 et 23 mai 2018	Jessika Valence	<p>Annonce lors de la rencontre d'information au personnel et aux parents des futures élèves de la 1^{re} secondaire pour l'année scolaire 2019-2020.</p>

ANNEXE VII

Codification du contenu des évènements selon une dimension chronologique

Dates des rencontres du comité d'idéation en 2017-2018

12 septembre 2017, 1 heure sur l'heure du diner

10 octobre 2017, 1 heure sur l'heure du diner

*24 octobre 2017, 1 heure sur l'heure du diner

22 novembre 2017, 2 heures en journée pédagogique

12 décembre 2017, midi (visite de Pierre Chénier, du RÉPAQ)

9 janvier 2018, 1 heure sur l'heure du diner

*13 mars 2018, 1 heure sur l'heure du diner

*17 avril 2018, 1 heure sur l'heure du diner

1^{er} mai 2018, 1 heure sur l'heure du diner

*15 mai 2018, 1 heure sur l'heure du diner

*12 juin 2018, 1 heure sur l'heure du diner

Date	Évènements	Traces recueillies	Description	Liens avec la grille de codage
23 août 2017	Présentation en assemblée générale	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vidéo - 12 min ✓ Présentation PowerPoint 	<p>Je présente la problématique de l'accompagnement personnalisé à l'ensemble des enseignants.</p> <p>Je propose la formation d'un comité d'idéation sur cette thématique avec les enseignants volontaires.</p> <p>J'utilise un support visuel (PowerPoint).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CommunicationVision - LégitimitéChangement - Priorité - Équipe - CrédibilitéLeadeur
12 septembre 2017	Rencontre du comité, le midi	Aucune	<p>Il s'agit de la première rencontre du comité d'idéation.</p> <p>Je fais une présentation générale en faisant un retour sur la problématique.</p> <p>À tour de rôle, les membres du comité exposent leur intérêt ou leur motivation à y participer.</p> <p>Nous élaborons un calendrier des rencontres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CommunicationVision - LégitimitéChangement - RelationsHumaines - Écoute - CrédibilitéLeadeur
10 octobre 2017	Rencontre du comité, le midi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Document écrit 	<p>Je présente le premier stimulus du Laboratoire du changement (réf. Tableau 8). Ce premier outil de réflexion est constitué de 9 étapes et consiste à faire une analyse de la situation actuelle, du passé et de la situation future espérée.</p> <p>Un document Slide nommé « Réflexions préliminaires » déposé dans le Drive du comité a été produit pour consigner les traces de l'ensemble des idées émises. Il est divisé de manière à avoir une</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Équipe - CommunicationVision - Valoriser - LégitimitéChangement - Respect - RelationsHumaines

			page pour chacune des étapes de l'outil. Il s'agit d'un document collaboratif et itératif qui est accessible à tous et qui évolue. Lors de cette rencontre, nous avons discuté des étapes 1 à 5 qui représentent l'analyse de la situation actuelle et du passé.	- Écoute
24 octobre 2017	Rencontre du comité, le midi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Document écrit ✓ Vidéo - 1 h 	<p>Je rappelle au début de la rencontre qu'à la dernière rencontre nous avons discuté des étapes 1 à 5.</p> <p>Nous reprenons le document itératif et collaboratif « Réflexions préliminaires ».</p> <p>Nous discutons des étapes 6 à 8 du premier stimulus qui représente la situation actuelle et future espérée.</p> <p>À la fin de cette rencontre, au moment où nous en sommes à l'étape 8, je présente déjà l'idée générale d'une nouvelle organisation scolaire, décrivant plusieurs des caractéristiques, de ce qui deviendra éventuellement la formule FLEX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - LégitimitéChangement - CommunicationVision - RelationsHumaines - Écoute
22 novembre 2017	Rencontre du comité, 2 h prévues dans l'horaire de la journée pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deux documents écrits 	<p>Je rappelle le travail effectué lors des deux dernières rencontres. Je propose qu'on fasse un résumé des réflexions préliminaires. Pour ce faire, j'invite les gens à se mettre en équipe de deux (au choix) pour qu'on se divise le travail. Chaque équipe doit repartir du document « Réflexions préliminaires », reprendre une des étapes (1 à 8), que nous nous sommes réparties selon l'intérêt des gens, pour en faire un résumé dans le document « Résumé des réflexions préliminaires » (réf. Annexe X), un autre document collaboratif et itératif déposé dans le Drive du comité.</p> <p>Ensuite, chaque équipe présente son résumé à l'ensemble du comité pour qu'on en arrive à un consensus pour les étapes 1 à 8. Par la suite, nous entamons la discussion pour l'étape 9 du premier stimulus qui représente la situation future.</p> <p>Nous consignons les réflexions dans un autre document collaboratif et itératif déposé dans le Drive du comité nommé « On imagine... ».</p> <p>Je fais référence aux écoles alternatives qui ont des ressemblances avec les caractéristiques que nous venons de faire ressortir. Le comité démontre un intérêt à en apprendre davantage à ce sujet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - LégitimitéChangement - CommunicationVision - RelationsHumaines - Écoute - Ressources - Curiosité
28 novembre 2017	Courriel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Courriel 	J'envoie un courriel aux membres du comité pour leur annoncer que M. Pierre Chénier du RÉPAQ viendra nous rencontrer le 12 décembre pour nous renseigner au sujet des écoles alternatives et répondre à nos questions.	- CrédibilitéLeadeur
12 décembre	Rencontre du comité,	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Document écrit 	Nous rencontrons Pierre Chénier du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. Ce dernier présente la philosophie et des	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Curiosité

2017	le midi		différentes organisations des écoles alternatives. Nous consignons les traces de cette rencontre dans un document déposé sur le Drive nommé « Rencontre_Pierre_Chenier_REPAQ - 12 décembre 2017 ».	- Ressources - RelationsHumaines
9 janvier 2018	Rencontre du comité, le midi	✓ Document écrit	Nous faisons un retour la rencontre avec M. Chénier pour discuter entre nous et pour commenter la présentation reçue le 12 décembre. Nous relevons ce qui est intéressant ou pertinent dans notre contexte et ce qui ne l'est pas. Nous consignons les traces écrites de nos discussions dans un document nommé « École alternative » déposé dans le Drive du comité.	- CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - LégitimitéChangement - CommunicationVision - RelationsHumaines - Écoute
29 janvier 2018	Courte rencontre informelle, le midi	✓ Présentation PowerPoint	Je rencontre certains membres du comité (qui sont disponibles) pour leur présenter ce que je compte présenter à l'ensemble de l'école pour faire état de l'évolution des réflexions du comité afin d'avoir leurs opinions et leurs conseils.	- Écoute - Transparence - Équipe - RelationsHumaines - Valoriser
5 février 2018	Présentation en assemblée générale	✓ Présentation PowerPoint	Je fais une présentation pour résumer l'état d'avancement des réflexions du comité d'idéation à l'ensemble du personnel lors d'une journée pédagogique. J'utilise un support visuel (PowerPoint).	- CrédibilitéLeadeur - CommunicationVision - ProjetÉvolutif - Priorité - Rassurer - Transparence - AppuiDG
8 février 2018	Entretien de groupe avec les élèves qui proviennent de Nouvelle-Querbes	✓ Document écrit	Je fais un entretien de groupe avec les élèves actuellement au PSNM qui proviennent de l'école alternative Nouvelle-Querbes. Lors de cette rencontre, M. Chénier et la directrice de Nouvelle-Querbes assistent à la rencontre. Les questions visent à connaître la perception que les élèves ont par rapport aux différences entre l'école alternative et le PSNM. La dernière question porte sur leur vision d'une école idéale. La rencontre est enregistrée et un résumé est rédigé et déposé dans le Drive du comité.	- CrédibilitéLeadeur - Curiosité

13 mars 2018	Rencontre du comité, le midi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Document écrit ✓ Vidéo - 1 h 05 	<p>Un document « À discuter... » est déposé dans le Drive du comité. Il liste les sujets à discuter. Il s'agit d'un document collaboratif et itératif.</p> <p>Dans la version du 13 mars de ce document, nous trouvons les sujets suivants : mise à jour (de l'avancement des travaux du comité), lecture d'un texte inspirant, nom du comité (nous remplaçons le mot accompagnement par enseignement), rencontre des élèves de Nouvelle-Querbes.</p> <p>Le résumé de l'entretien de groupe du 8 février 2018 réalisé avec les élèves qui ont étudié à Nouvelle-Querbes « Resume_Rencontre_NouvelleQuerbes » est déposé dans le Drive du comité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - RelationsHumaines - Écoute - Curiosité - ProjetÉvolutif
17 avril 2018	Rencontre du comité, le midi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vidéo - 41 min (incomplète) 	<p>Je présente l'exemple de l'école Marie-Anne à Rawdon et du Collège St-Bernard à Drummondville.</p> <p>Nous discutons de l'organisation scolaire et de sa mise en œuvre potentielle au PSNM. Sans le nommer explicitement, nous reprenons la discussion autour de la 9^e étape du premier stimulus pour tenter de concrétiser le miroir de la nouvelle situation.</p> <p>Nous consignons les traces de nos discussions dans un document nommé « Rencontres avril-mai 2018 » (voir version 17 avril) déposé dans le Drive du comité.</p> <p>Le DG participe à cette rencontre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosité - CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - CommunicationVision - Rassurer - RelationsHumaines - Écoute - ProjetÉvolutif - AppuiDG
1^{er} mai 2018	Rencontre du comité, le midi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Document écrit 	<p>Nous poursuivons la discussion autour de l'organisation scolaire et de sa mise en œuvre potentielle au PSNM. Des idées sont émises et des inquiétudes sont soulevées.</p> <p>Nous consignons les traces de nos discussions dans un document nommé « Rencontres avril-mai 2018 » (voir version 1^{er} mai) déposé dans le Drive du comité.</p> <p>Le DG participe à cette rencontre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - CommunicationVision - Rassurer - RelationsHumaines - Écoute - ProjetÉvolutif - Priorité - AppuiDG
2 mai 2018	Courriel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Courriel 	<p>Courriel que j'ai envoyé pour inviter les membres du comité à réfléchir à un nom pour notre nouvelle offre éducative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Équipe - Valoriser
4 mai 2018	Courriel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Courriel 	<p>Courriel que j'ai envoyé pour proposer aux membres du comité une idée de nom que j'ai eu pour notre nouvelle offre éducative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Transparence
15 mai	Rencontre du	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vidéo - env.1 	<p>Rencontre du comité d'idéation où nous discutons encore une fois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur

2018	comité, le midi	h (5 parties)	<p>dans l'esprit de la 9^e étape du premier stimulus, car nous tentons de déterminer les derniers détails de la manière dont nous voyons l'implantation de cette nouvelle offre éducative et des ressources nécessaires. Par manque de temps dans l'échéancier (contrainte du processus d'admission), au lieu de trouver un consensus pour chacun des aspects, nous allons procéder au vote pour certains éléments (niveau pour le projet pilote, nom, etc.).</p> <p>Nous consignons les traces de nos discussions et des résultats des votes dans un document nommé « Rencontres avril-mai 2018 » (voir version 1^{er} mai) déposé dans le Drive du comité.</p> <p>Le DG participe à cette rencontre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Équipe - Valoriser - CommunicationVision - Rassurer - RelationsHumaines - Écoute - ProjetÉvolutif - Ressources - ManqueRessources - Priorité - AppuiDG
22 mai 2018	Présentation en assemblée générale	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présentation PowerPoint ✓ Vidéo - 28 min. 	<p>Je présente à l'ensemble du personnel de l'école, lors d'une rencontre d'information générale pendant une journée pédagogique, l'état de la démarche qui a été réalisée par le comité d'idéation et la nouvelle offre éducative que nous allons avoir, soit la formule FLEX. Je présente les principales caractéristiques, sous forme de « réponses provisoires » et j'invite toutes les personnes qui le souhaitent à venir en discuter lors d'une rencontre spéciale, ouverte à tous, qui aura lieu le 28 mai.</p> <p>J'utilise un support visuel (PowerPoint).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeader - CommunicationVision - ProjetÉvolutif - Priorité - Rassurer - Transparence - AppuiDG
23 mai 2018	Présentation publique aux futures élèves et leurs parents	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présentation PowerPoint 	<p>Je présente aux futures élèves qui ont été admises à l'école et à leurs parents la nouvelle offre éducative de la formule FLEX. Je présente les principales caractéristiques et j'invite les personnes intéressées à s'inscrire à ce projet pilote à remplir un formulaire de mise en candidature.</p> <p>J'utilise un support visuel (PowerPoint).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Priorité - AppuiDG
28 mai 2018	Rencontre de partage ouverte à tout le personnel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Document écrit 	<p>Tous les membres du personnel sont invités, sur une base volontaire, à venir discuter de la formule FLEX pour s'exprimer ou pour obtenir des réponses à leurs interrogations auprès de la direction.</p> <p>Le document nommé « Rencontre de partage 28 mai-FLEX » fait état d'un compte-rendu des commentaires, des questions et des réponses dont il a été question lors de cette rencontre. Il est déposé sur le Drive du comité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CommunicationVision - Priorité - Écoute - Rassurer - RelationsHumaines - Transparence - AppuiDG

12 juin 2018	Rencontre du comité, le midi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vidéo - 56 min ✓ Document écrit 	<p>Rencontre du comité d'idéation où j'ai préparé une liste des sujets à discuter : retour sur les présentations du 22 et 23 mai, nombre et niveaux pour le projet pilote, processus de sélection des élèves, travaux du Comité d'idéation 2018-2019, organisation du travail de préparation pendant l'année 2018-2019 et sélection des enseignants.</p> <p>Nous consignons les traces des décisions prises pendant la rencontre dans un document nommé « À discuter... » (version du 12 juin).</p> <p>C'est la dernière rencontre du comité pour l'année 2017-2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CrédibilitéLeadeur - Équipe - Valoriser - CommunicationVision - Rassurer - RelationsHumaines - Écoute - ProjetÉvolutif - Ressources - Priorité - AppuiDG
13 juin 2018	Présentation au conseil d'administration	✓ Présentation PowerPoint	<p>Je présente au conseil d'administration de l'école la problématique initiale, l'état de la démarche qui a été réalisée par le comité d'idéation et la nouvelle offre éducative que nous souhaitons avoir, soit la formule FLEX. J'en présente les principales caractéristiques. Le projet est approuvé par le CA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LégitimitéChangement - CrédibilitéLeadeur - CommunicationVision - Ressources - Priorité - AppuiDG

ANNEXE VIII

Grille de codage – Obstacles et facteurs de réussite

Grille de codage – Obstacles et facteurs de réussite

Obstacles (résistances)	
Complexité	Complexité des problèmes à résoudre : découragement anticipé, inaccessibilité d'une solution, sentiment d'efficacité professionnelle peu élevé pour la complexité
Insécurité	Inconfort au niveau professionnel : perte de contrôle, passage entre compétent et incompétent, peur de sortir de sa zone de confort, peur de ne pas réussir ou de faire des erreurs Insécurité : craintes diverses, incertitude, peur de perdre, peur de l'échec, peur du jugement des autres
Intérêt Divergent	Intérêt personnel divergent : désir de préserver l'état d'inertie, pas le goût de changer
Lecture Réalité Différente	Lecture de la réalité différente : ne voit pas la plus-value, gain à court terme pas nécessairement évident, manque de légitimité par rapport au changement, impression que le changement est centré sur l'apparence plutôt que sur la substance
Manque Ressources	Manque de soutien et de ressources : financières, temps, humaines (investissement colossal d'énergie, charge de travail excessive), de formations
Problème Communication	Problème de communication : incompréhension de la vision, du but ou des attentes, sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer, sentiment de ne pas être écouté ou compris, sentiment que les préoccupations personnelles ne sont pas considérées ou examinées avec attention
Problème Leader	Problème de leader : manque de confiance, crédibilité du leader remise en cause, manque d'expertise (ou non-reconnaissance de l'expertise), expériences antérieures malheureuses

Facteurs de réussite (leviers pour limiter les résistances)	
Crédibilité Leader	Fournir des appuis crédibles aux yeux des personnes : être structuré, préparé et organisé, réaliser des recherches, des études et documenter, participer en tant que partie prenante au projet de changement Personnalité : avoir de l'énergie, sourire, avoir du courage/audace, avoir du leadership Rôle : avoir un pouvoir décisionnel
Humilité	Démontrer de l'humilité et de l'authenticité
Communication Vision	Le leader qui communique une vision claire : informer les gens sur les faits qui appuient notre analyse de la situation, examiner l'écart entre les pratiques existantes et celles qui seraient souhaitables, nommer des attentes claires Vision commune : constater l'adhésion des personnes
Écoute	Écouter de manière active et soutenue : faire parler au lieu de parler, écouter et comprendre sans jugement, accueillir les inquiétudes des personnes, tenir compte des préoccupations des personnes, faire preuve d'ouverture aux idées des autres et permettre aux gens de se faire leur propre opinion, démontrer de l'empathie
Transparence	Assurer la transparence : faire preuve de franchise et de sincérité, donner l'heure juste et éviter la langue de bois

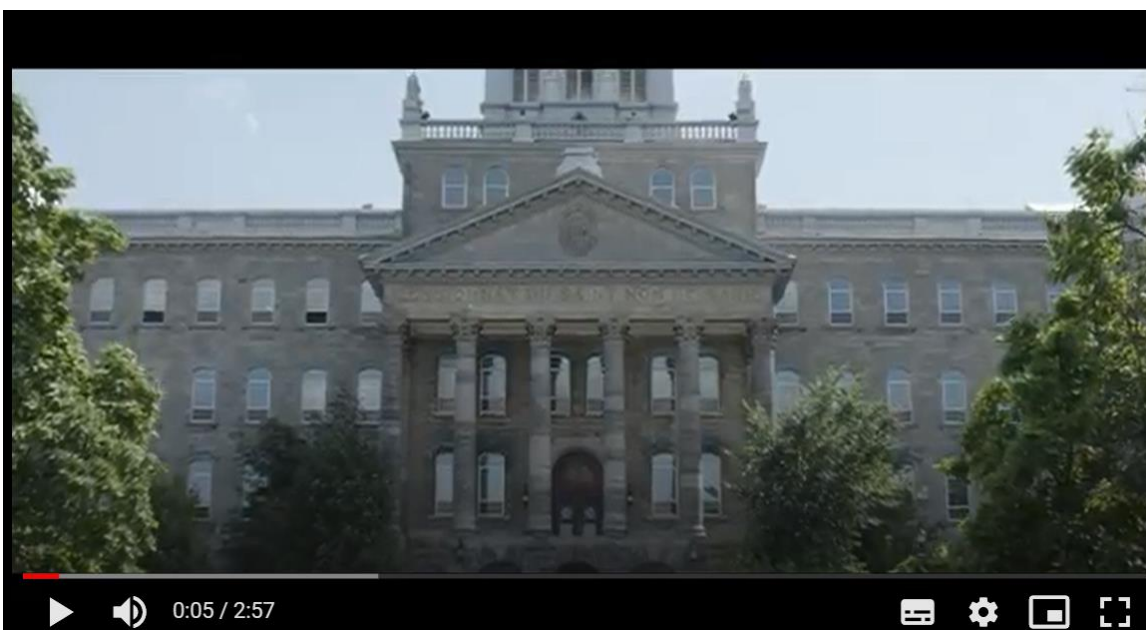
Équipe	Former une équipe et instaurer un climat de collaboration : choisir des personnes qui souhaitent changer (qui sont motivées par l'idée du projet de changement ou qui ont des opinions moins réfractaires), trouver des solutions en équipe
Relations Humaines	Entretenir de saines relations humaines : privilégier des contacts directs et de proximité, adopter une attitude positive, éviter les réactions négatives, respecter les personnes
Valoriser	Valoriser les personnes : reconnaître et renforcer l'expertise des personnes, s'adresser à l'intelligence des gens, encourager, favoriser le développement de l'agentivité individuelle et collective, proscrire la reddition de comptes punitive
Rassurer	Rassurer les personnes : diminuer les sources d'insécurité, minimiser les inconnues, valoriser l'erreur en tant qu'apprentissage, mettre à l'avant-plan le concept de l'itération, soutenir les personnes, fournir un appui et un encadrement personnalisé, être confiant et réaliste dans son optimisme (ne pas crier victoire trop vite), prévoir des mécanismes de révision ou de validation
Curiosité	Piquer la curiosité : encourager ou initier les investigations en nourrissant les personnes (références, réflexion, etc.), permettre aux personnes de voir comment on s'y prend ailleurs
Appui DG	Démontrer l'appui des instances décisionnelles : chercher l'appui de la direction générale et l'expression de cet appui auprès des gens
Légitimité Changement	Démontrer la légitimité du changement recherché : mettre en relief les dysfonctionnements de la situation actuelle, nommer les motifs, la nécessité, la valeur ajoutée, mettre en valeur les avantages tout en signalant aussi les inconvénients, identifier des problèmes réels ou concrets rencontrés par les personnes au quotidien, s'appuyer sur les fondements pour réduire la présomption liée aux apparences
Priorité	Faire du changement une priorité : y accorder de l'importance
Projet Évolutif	Faire du changement un projet spécifique évolutif : réagir au projet de changement à diverses étapes, monitorer les progrès et rectifier le tir
Respect	Respecter la culture de l'organisation : évoquer le passé avec respect, éviter de porter des jugements négatifs sur les pratiques du passé ou par rapport à des jugements de valeur
Ressources	Fournir les ressources nécessaires : dégager suffisamment de temps, fournir les moyens, fournir les ressources financières, fournir les ressources humaines, fournir les ressources technologiques, fournir de la formation, fournir les aménagements physiques adaptés au changement recherché
Rythme	Respecter le rythme des gens et du milieu : prendre le temps et ralentir au besoin, être patient, ne pas prendre trop de temps et garder un rythme motivant pour ne pas donner l'impression que ça n'aboutira jamais

ANNEXE IX

Vidéos de la formule FLEX

1- Présentation de la formule FLEX

<https://youtu.be/BJXl8s7hgiA>

2- Présentation du projet d'agrandissement de l'école pour accueillir la formule FLEX

<https://drive.google.com/file/d/1DE2MMBjOp9eLZydvKWUfX6icLPeJkfe/view>