

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

**Le *Laboratoire du changement* comme
méthode d'intervention pour la gestion
d'un changement en éducation**

Jessika VALENCE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel
(Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint,
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Le *Laboratoire du changement* comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE

Directrice des services pédagogiques, Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Le *Laboratoire du changement* est une méthode d'intervention qui vise à soutenir et à outiller une équipe lors de l'implantation d'un changement. Cette approche amène les praticiennes et praticiens impliqués directement à analyser une problématique vécue pour construire de nouvelles solutions, tout en développant leurs propres capacités de changement à travers le processus de transformation. Cette méthode d'intervention implique un apprentissage individuel et collectif, le développement d'une vision partagée et une rétroaction continue, pour faciliter l'implantation d'un changement selon les écrits scientifiques. Cet article présente succinctement la démarche et les principes du *Laboratoire du changement* à partir d'un cas réel de gestion d'un changement réalisé par un gestionnaire en éducation. Il s'agit d'un article de vulgarisation qui pourra inciter un gestionnaire en éducation à se familiariser avec cette méthode et, potentiellement, à développer sa propre expertise en vue de la mettre en pratique éventuellement.

MOTS-CLÉS

laboratoire du changement, méthode d'intervention, gestion du changement, gestion en éducation, organisation scolaire

1. INTRODUCTION

L'éducation est en constante évolution pour s'adapter au monde actuel. « Change constitutes an integral component of the educational landscape » (Evans, Thornton et Usinger, 2012, p. 154). « Changer les éléments de l'organisation, c'est changer des habitudes, des routines, des pratiques qui ne sont pas nécessairement dénuées d'intérêt. Aussi, on ne change pas pour changer » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 9), mais on change par nécessité ou pour améliorer une situation. Ainsi, tout gestionnaire en éducation, dans le cadre de sa pratique aura, un jour ou l'autre, à gérer un changement. Cet article propose une méthode d'intervention intéressante pour réaliser la gestion d'un changement, applicable par un gestionnaire en éducation; il s'agit du *Laboratoire du changement*, développé par le Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) de l'Université d'Helsinki en Finlande dans le milieu des années 1990. Ainsi, la démarche et les principes du Laboratoire du changement seront présentés succinctement, mais propre à un contexte d'application concret dans une école, soit le développement d'une nouvelle organisation scolaire en réponse à une problématique soulevée par le milieu.

2. DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE OBSERVÉE DANS LE MILIEU

En tant que directrice des services pédagogiques d'une école secondaire privée pour filles, j'ai pu observer que plusieurs parents font 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 privés du Québec, j'ai réalisé qu'il ne s'agissait pas d'une situation isolée, mais plutôt généralisée.

Certaines écoles ont comme politique de refuser généralement toute demande qui sort du cadre régulier de l'organisation scolaire. Or, à notre école, nous souhaitons plutôt répondre aux besoins personnalisés. Nous choisissons de nous mettre dans la posture de l'élève. Se 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 conflit d'horaire, l'élève est contrainte de suivre un cours d'anglais régulier, moins adapté à ses compétences.

Le cadre actuel de l'organisation scolaire au Québec ne nous semble pas adéquat. 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, loin 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 Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie sont constamment enclins à 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 enseignantes, enseignants et les directrices et directeurs adjoints 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 enseignantes et 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 enseignantes et 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 enseignantes et enseignants. Elles requièrent un certain investissement de temps, voire une générosité de la part d'enseignantes et 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 reliées au cadre de l'organisation scolaire du système éducatif actuel constituent un obstacle à l'optimisation de l'enseignement pour le personnel enseignant et, par conséquent, à l'apprentissage des élèves.

3. REGARD SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL

À partir de notre observation sur le terrain, nous sommes en mesure de 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. 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 eux, 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 » (Institut du Québec, 2017, p. 22). La personnalisation de l'apprentissage permettrait alors aux élèves de réaliser leur plein potentiel.

En nous 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, une idée a surgi : concevoir, au-delà des approches pédagogiques centrées sur l'élève, une organisation scolaire propre à répondre aux besoins personnalisés des élèves.

4. PROPOSITION D'UNE ORGANISATION SCOLAIRE PLUS SOUPLE

Nous avons donc commencé à imaginer une organisation scolaire suffisamment flexible pour répondre aux besoins personnalisés des élèves. D'ailleurs, tel que le mentionnent Archambault, Garon, et Harnois (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. Ils précisent 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 » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 10). Nous sommes au diapason de ce postulat. C'est pour cette raison que nous avons en tête de développer, pour notre 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. Nous pensons aux élèves qui ressortent du lot pour différentes raisons : élèves surdouées, élèves athlètes avec des contraintes d'horaire, élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de santé physique ou psychologique, notamment.

Pour arriver à développer cette nouvelle organisation scolaire, cela implique forcément un changement et, inmanquablement : la gestion d'un changement. Ainsi, s'avère-t-il primordial d'approfondir le concept de gestion du changement.

5. GESTION DU CHANGEMENT

Tout d'abord, le « mot *changement* est caractérisé par son ambivalence. Il symbolise tout aussi bien le progrès que le risque de perdre un existant connu » (Autissier et Moutot, 2003, p. 5). Le changement, c'est le passage entre une situation A (avant) à une situation B (après). Selon Brassard (2003), c'est un processus par lequel un ou des aspects d'une organisation sont modifiés. Pour gérer un

changement, un gestionnaire n'interviendra pas toujours de la même façon. Il est donc important de définir au préalable le type de changement envisagé pour guider l'intervention à privilégier. Tel que présenté dans le Tableau 1, il importe de considérer la fonction du changement et son envergure.

Tableau 1 Types de changement suivant leur envergure et leur fonction de Brassard (2003, p. 258)

Envergure du changement	La fonction du changement	
	Adaptation	Développement
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

À l'égard de la fonction d'un changement, Brassard (2003) stipule que 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. La fonction de développement se veut quant à elle un changement émanant d'une volonté de s'améliorer et 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 dans notre désir de nous adapter au monde actuel, de trouver une réponse à une problématique au sein de notre organisation. En effet, le développement d'une nouvelle organisation scolaire a pour objectif de « rendre l'organisation capable de satisfaire aux attentes qui s'imposent de l'environnement » (Brassard, 2003, p. 257).

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) (Brassard, 2003). Dans le contexte actuel, 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 restreint d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants touchés par le changement sera peu élevé, une vingtaine des 1180 élèves et 4 des 65 enseignantes et enseignants, nous pourrions parler d'une modification mineure. En revanche, pour les enseignantes et 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 n'envisageons pas d'opérer le changement de manière graduelle. Il serait mis en branle au début d'une nouvelle année scolaire, avec les élèves inscrites dans cette nouvelle organisation scolaire. Par conséquent, la rupture sera évidente pour les enseignantes, enseignants et les élèves concernées. Pour l'école, l'implantation du nouveau modèle

d'organisation scolaire se fera de manière graduelle, ne débutant qu'avec 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.

Pour sa part, Soparnot (2004) fait la distinction entre le changement dirigé et le changement conduit ou guidé. Le premier consiste, pour le gestionnaire, à orchestrer un changement planifié en respectant le *modus operandi* qu'il aura préalablement défini. Le second cherche davantage à insuffler aux acteurs interpellés, 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).

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 visées 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. La direction d'école d'aujourd'hui « is now charged with creating and leading a learning organisation » (Wise et Jacobo, 2010, p. 159).

Pour gérer un changement, il est aussi possible d'opter pour une approche plus systématique, en s'appuyant sur une méthode ou pas. Selon Evans *et al.* (2012), l'utilisation d'une méthode ou d'un cadre théorique (*framework*) est bénéfique, car il permet de fournir un langage commun pour la discussion, la conduite d'un changement voire, sa mise en œuvre.

Ainsi, à l'instar de Botha (2017), nous proposons le *Laboratoire du changement* comme méthode d'intervention. Ce choix devient l'outil pour gérer un changement d'envergure en éducation. Cette méthode d'intervention est axée sur la capacité d'action dans le développement d'un nouveau concept d'activité, impliquant un apprentissage individuel et collectif, un dialogue, donc le développement d'une vision partagée et une rétroaction continue et collective.

6. LABORATOIRE DU CHANGEMENT

Dans le *Laboratoire du changement*, l'expert de la méthode d'intervention a comme intention de provoquer et de soutenir un processus de transformation qui sera vécu par les praticiennes et praticiens, dans ce cas-ci, les enseignantes et enseignants. 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 alors que la forme de l'intervention revient aux praticiennes et praticiens eux-mêmes, des membres de l'équipe.

En effet, comme il revient aux enseignantes et enseignants de mettre en action les changements et à transformer leurs pratiques éducatives, 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.

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 par les praticiennes et praticiens eux-mêmes (Eri, 2013). Il s'agit donc de former une équipe de travail composée de praticiens et d'experts de la méthode. Les membres de l'équipe utilisent alors des outils de réflexion connus de tous pour construire une réflexion collective tout 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 chaque membre 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 une transformation ou le changement souhaité, et ce, au centre de l'intervention.

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).

7. LA DÉMARCHE DU LABORATOIRE DU CHANGEMENT

Dans un premier temps, il convient de former une équipe de travail. Elle doit être constituée de praticiennes, praticiens et de gestionnaires qui s'associent à des experts de la méthode d'intervention

du *Laboratoire du changement*. Nous avons nommé cette équipe de travail le « Comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé ». 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. Il est porteur des concepts théoriques dans cet alliage de théorie et de pratique. 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, nous avons procédé à une adaptation par rapport à la méthode d'intervention originale du *Laboratoire du changement*, vu l'utilisation que nous en avons faite.

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 brosser un portrait complet de la situation actuelle, susceptible d'aider à dégager une vision partagée. Dans le *Laboratoire du changement*, les éléments à tenir compte pour l'établissement de cette vision partagée sont les suivants : modèle/vision, idée/outil et miroir/situation, contextualisant ces éléments dans le temps (passé, présent, futur). Le Tableau 2 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 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. Nous y retrouvons également la séquence, en neuf étapes, dans laquelle il est souhaitable de traiter ces sujets en équipe. De plus, pour chaque case (1 à 9), une définition de la signification du croisement est présentée. En guise d'exemple, la première étape, identifiée par le chiffre 1, se trouve à la jonction entre la 3e colonne [miroir/situation] et la 2e ligne, le [présent]. Ce croisement signifie que l'équipe doit identifier des exemples de situations problématiques vécues au quotidien par les praticiennes et praticiens (échantillons de situations problématiques) en ce moment (au présent).

Tableau 2 Représentation de l'analyse et de la conception du *Laboratoire du changement* de Virkkunen et Newnham, (2013, p. 18.)

	Modèle/Vision	Idées/Outils	Miroir/Situation
FUTUR	<p>7 Vision de la structure du système de l'activité avec laquelle les contradictions actuelles seraient évitées.</p>	<p>8 Modéliser les nouveaux outils et les méthodes de travail nécessaires pour concrétiser cette vision.</p> <p>Conceptualiser les premières expérimentations et les nouvelles méthodes de travail.</p>	<p>9 Données de suivi à propos de la faisabilité des nouveaux outils conçus et les façons de travailler, de même que les besoins pour le développement futur de ces outils ou façons de faire.</p>
PRÉSENT	<p>6 Modéliser les changements importants qui prennent place dans les éléments du système de l'activité, de même que les contradictions internes créées par les changements au sein de l'activité.</p>	<p>2 Préoccupations communes, possibles zones problématiques identifiées dans l'activité.</p> <p>Idées pour analyser plus en profondeur.</p> <p>Idées de solution pour identifier les problèmes.</p>	<p>1 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).</p> <p>Vidéos, entrevues, documents.</p>
PASSÉ	<p>5 Modéliser les éléments centraux de la structure passée de l'activité.</p> <p>Analyser la nature de la phase actuelle de transformation de l'activité.</p>	<p>4 Identification des périodes et des points cruciaux dans le développement de l'activité.</p>	<p>3 Données concernant les changements historiques dans le système d'activité.</p>

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

Le Tableau 2 présente l'ordre à suivre tout en apportant des précisions en lien avec le contexte de l'activité réelle. Dans le contexte de notre travail, le modèle/vision [Modèle] correspond à la modélisation de la vision éducative. Le miroir/situation [Miroir] correspond quant à lui à des exemples de ce qui se vit dans les classes (l'expérience pratique). L'idée/outil [Idée] correspond à l'organisation scolaire.

Tableau 3 Sujets à traiter, en ordre, avec des précisions par rapport à la situation réelle

Ordre	Croisement [Modèle, Idée, Miroir] [Passé, Présent, Futur]	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 de l'organisation scolaire actuelle et identification des problématiques
3	Miroir/Passé	Exemples des situations antérieures
4	Idée/Passé	Identification des périodes et des points marquants de l'organisation scolaire, au fil du temps
5	Modèle/Passé	Modélisation des caractéristiques de la vision éducative antérieure
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 par laquelle les problèmes seraient surmontés
8	Idée/Futur	Recherche d'une organisation scolaire susceptible d'offrir des parcours personnalisés aux élèves
9	Miroir/Futur	Prospective selon des exemples de situations reliées à cette nouvelle organisation scolaire

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 (1987) propose une méthodologie de création de modèles : la théorie de l'activité. Cet instrument est illustré à la Figure 1.

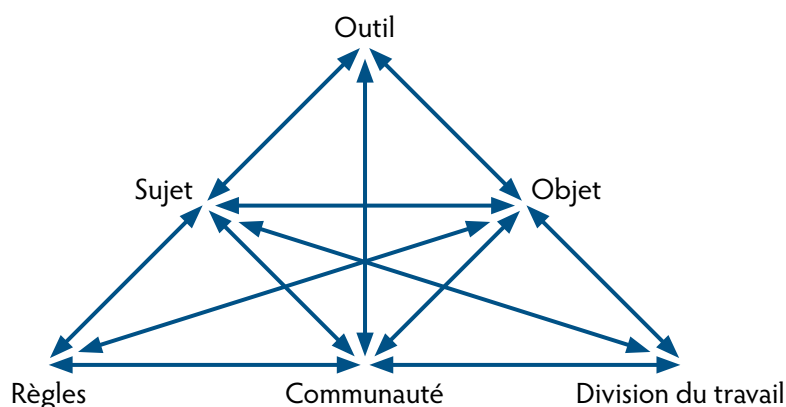


Figure 1 Modèle de la théorie de l'activité de Engeström (1987)

Ce modèle de la théorie de l'activité de Engeström (1987; 2007; 2015) 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 des 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, 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 externes. La communauté représente l'ensemble des acteurs impliqués dans l'activité. Enfin, la division du travail désigne les aspects organisationnels de l'activité.

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 2 représente la manière dont on a identifié, dans le contexte de la situation réelle, les différents éléments du système d'activités.

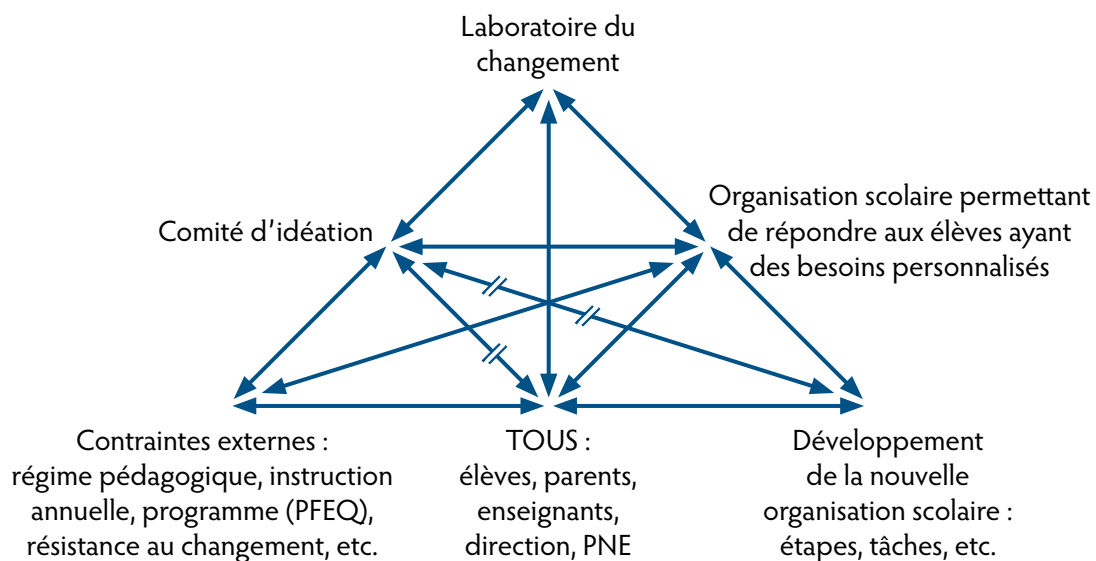


Figure 2 Modèle de la théorie de l'activité transposé dans le contexte de l'activité réelle

Dans le contexte de l'activité de transformation escomptée, ce modèle illustre que l'objet (objectif/finalité) est une organisation scolaire permettant de répondre aux spécificités des 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 pour y arriver. La communauté est représentée par l'ensemble des personnes impliquées dans cette transformation, soit les élèves, leurs parents, les enseignantes, enseignants, la direction et le personnel non enseignant. La division du travail consistera à développer 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 externes (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 la manière dont la division du travail s'effectuera dans le contexte du développement de la nouvelle organisation scolaire.

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 au sujet des motivations profondes, on cherche les tensions constructives et, par conséquent, 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.

La Figure 3 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 succéderont, en une série d'allers-retours, les étapes de l'analyse historique et empirique des causes systémiques des problèmes rencontrés dans l'activité, tout comme 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.

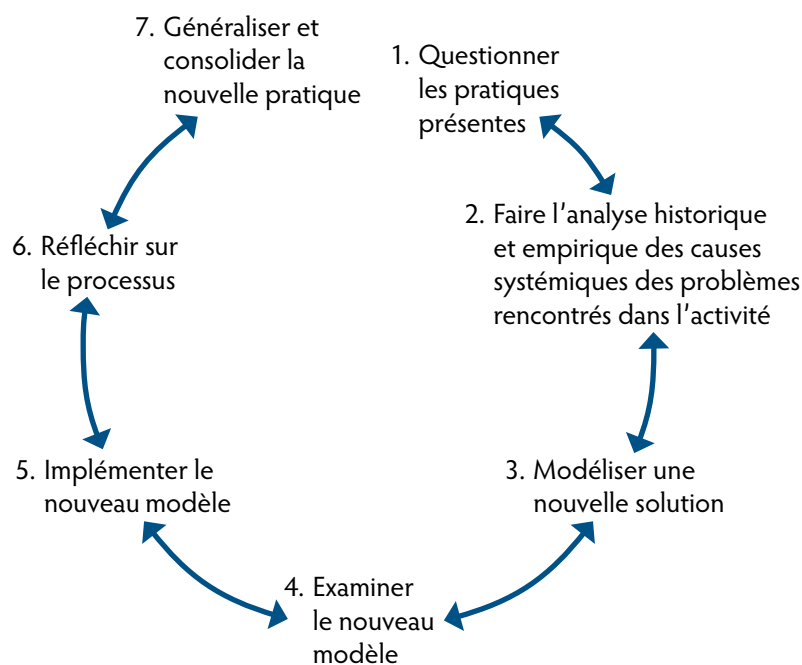


Figure 3 La séquence prototypique de l'apprentissage développemental (Virkkunen, 2006, p. 27)

Cette démarche du *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 et Ilyenkov, 1982 cités par Sannino et Engeström, 2017, p. 81).

7.1 LE PRINCIPE DE LA DOUBLE STIMULATION

Dans le *Laboratoire du changement*, le concept de la double stimulation est une des caractéristiques fondamentales (Botha, 2017; Engeström, 2007; 2011; Engeström et Sannino, 2013; Eri, 2013; Virkkunen, 2006; Virkkunen et Schaupp, 2011). Ce concept implique qu'au départ, les membres de l'équipe de travail sont 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. Par le biais de la réflexion, de la discussion, de la délibération et de la recherche des outils pour résoudre le problème, l'équipe observera son processus de développement (*le comment*). Engeström (2007) soutient que « 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 personnel 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 occasion de développement professionnel signifiante, gratifiante et authentique qui procure des retombées concrètes.

7.2 LE PRINCIPE DE L'ASCENSION DE L'ABSTRAIT AU CONCRET

Pour allier la théorie et la pratique à travers les divers stimuli 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 au 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, même si ce rêve devient en quelque sorte, 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.

8. CONCLUSION

En conclusion, le *Laboratoire du changement* est une méthode d'intervention conçue pour gérer dans une organisation un changement de l'ordre de la transformation. La remise en perspective des fondements, revenant dans le passé pour mieux envisager l'avenir, est intéressante. De plus, il est pertinent de choisir une méthode qui favorise le développement de l'autonomie et des capacités d'action des enseignantes et enseignants pour mieux les habilitier et susciter leur engagement. Enfin, il semble également 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.

Cette démarche exige toutefois du gestionnaire de bien se familiariser avec le *Laboratoire du changement* pour être en mesure de jouer un double rôle dans l'application de cette méthode d'intervention, celui du praticien-gestionnaire et celui de l'expert. Le gestionnaire désirant se confronter à ce défi doit être conscient des risques. Il doit veiller à bien s'entourer et être en mesure de partager sa vision, demeurant à l'écoute des personnes et du milieu. Il doit aussi faire preuve d'humilité, en étant conscient des erreurs possibles et, surtout, de passer outre.

RÉFÉRENCES

- Autissier, D. et Moutot, J. M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement : comment passer du discours à l'action*. Paris, France : Dunod.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Récupéré de <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Profil-Direction-Diriger-ecole-milieu-defavorise-Characteristiques.pdf>
- Bentley, T. et Miller, R. (2006). Personnalisation : bien comprendre les enjeux. Dans Collectif OCDE (dir.), *L'école de demain. Personnaliser l'enseignement* (p. 129-142). Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Botha, L. R. (2017). Changing educational traditions with the Change Laboratory. *Education as Change*, 21(1), 73-94.
- 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>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit. Récupéré de <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. Dans H. Daniels, M. Cole et J. V. Wertsch (dir.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 363-382). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0192636512444714>
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence. Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Harari, Y. N. (2018). *21 leçons pour le XXI^e siècle*. Paris, France : Albin Michel.

- Inchauspé, P. et Ayotte, G. (2005). *Projet École éloignée en réseau. Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau*. Québec, Canada : CEFRIO. Récupéré de <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/4d944e27-4266-46d1-ba03-9ab326b05992.pdf>
- Institut du Québec. (2017). *Des exemples pour l'école québécoise. Étude de cas d'écoles innovantes*. Montréal, Canada : auteur.
- Sannino, A. et Engeström, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in change laboratories. *Management Learning*, 47(1), 80-96.
- 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.
- 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>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *Activités*, 3(1), 19-42.
- Virkkunen, J. et Newnham D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- Virkkunen, J. et Schaupp, M. (2011). From change to development: Expanding the concept of intervention. *Theory & Psychology*, 21(5), 629-655.
- Wise, D. et Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management*, 30(2), 159-169. <https://doi.org/10.1080/13632431003663206>