

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 7
Résistance au changement
(causes, manifestations, solutions)

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de
Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et
Franca Persechino

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,
Reinelde Landry, Geneviève Milot, France Plouffe et Gilbert Smith

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ce matériel d'accompagnement. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION.....	5
TYPE.....	6
INTENTIONS	6
DÉMARCHE	6
PRÉSENTER DE FAÇON RÉFLEXIVE-INTERACTIVE LE DOCUMENT DE L'ANNEXE 5.	8
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS, ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE)	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE	12
SOURCES.....	13
LECTURES SUGGÉRÉES.....	13
ANNEXE 1	14
MANIFESTATIONS ET CAUSES LIÉES À LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT	14
ANNEXE 2	15
MANIFESTATIONS ET CAUSES LIÉES À L'OUVERTURE AU CHANGEMENT	15
ANNEXE 3	16
CAUSES PARTICULIÈRES DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT	16
ANNEXE 4	17
ÉLÉMENTS DE SOLUTION.....	17
ANNEXE 5	18
DIFFUSION D'UNE INNOVATION.....	18
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	19
1. MANIFESTATIONS DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT	19
2. FACTEURS DE RÉSISTANCE	20
3. FACTEURS QUI FAVORISENT LE CHANGEMENT.....	21
BIBLIOGRAPHIE	24

Situation d'accompagnement 7: Résistance au changement (causes, manifestations, solutions)²

Source du matériel d'accompagnement

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructiviste qui a été développé au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elles traduisent l'esprit et la manière d'intervenir qui a animé l'équipe provinciale en cours d'élaboration et d'utilisation de ce matériel (de 2002 à 2008). La volonté de construire des interventions avec différents partenaires témoigne de l'engagement et du dynamisme des agents qui se sont engagés dans le processus de changement. Le caractère innovant de ce matériel d'accompagnement se rapporte à la nature des réflexions partagées avec des collègues, aux interactions, aux constructions individuelles et collectives et aux passages à l'action que la démarche a suscité aux cours d'interventions qui se sont poursuivies en continuité sur plusieurs rencontres dans l'ensemble des régions du Québec pour les secteurs publics et privés, francophones et anglophones. La démarche d'accompagnement a contribué à l'élaboration de tâches, de situations et de familles de situations qui se sont complexifiées au fil des interventions. Elles témoignent de la richesse des interventions, de l'expertise des équipes accompagnatrices et des groupes et il devient important de préserver la perspective socioconstructiviste de ce matériel. En ce sens, les tâches proposées dans ce matériel d'accompagnement ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, ce sont des situations à construire à partir de matériaux qui sont les ressources à mobiliser ou à combiner par les personnes accompagnatrices en fonction de la situation, de l'intention de formation et du contexte d'accompagnement. Ainsi, les personnes sont invitées à se les approprier, à les modifier, à les transformer et à renouer de nouveaux fils conducteurs selon les problématiques rencontrées dans les milieux. Les suggestions de prolongements ou d'adaptations à différents contextes peuvent également faciliter cette appropriation. Les annexes et les textes placés dans la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*, peuvent également inspirer de nouvelles réorganisations. Ces pièces sont comme les morceaux d'un casse-tête à réinventer, de nouveaux fils conducteurs à découvrir ou à explorer.

Introduction

La mise en œuvre d'un nouveau programme de formation dans les écoles peut faire émerger chez les personnels scolaires certaines manifestations qui traduisent des représentations individuelles et quelques fois subjectives du changement envisagé. Certaines formes de résistance au changement peuvent alors se manifester. Ces manifestations, qu'elles prennent la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations ou d'un questionnement, exigent que la personne accompagnatrice soit prompte à les reconnaître et à composer avec celles-ci. Elle peut, avec les personnes qu'elle accompagne, retracer certaines causes de cette résistance pour ensuite

² Cette situation d'accompagnement est adaptée de *Accompagnement socioconstructiviste. S'approprier une réforme en éducation* de Lafortune et Deaudelin (2001).

chercher ensemble des éléments de solution qui serviront à désamorcer progressivement cette résistance et à faciliter ainsi le processus de changement. Reconnaître ces manifestations et ces causes est un premier pas à faire et une des conditions nécessaires à l'acceptation de changements dans le milieu scolaire. Cette perspective requiert cependant effort, confiance en soi et ouverture aux commentaires qui peuvent remettre en question les idées et les pratiques pédagogiques.

La structure de cette situation d'accompagnement permet de reconnaître les manifestations de résistance au changement, de réfléchir sur les causes de cette résistance et d'émettre quelques pistes de solution pour en diminuer les effets.

Type

Réflexion	<input type="checkbox"/> ++	Autoréflexion	<input type="checkbox"/>
Discussion-échange	<input type="checkbox"/> +	Expérimentation.	<input type="checkbox"/>
Compréhension conceptuelle	<input type="checkbox"/>		

Intentions

- Reconnaître les manifestations de résistance au changement.
- Réfléchir sur les causes de résistance au changement.
- Émettre quelques pistes de solution pour diminuer ces résistances.
- S'engager dans un processus de changement.

Démarche

Présenter l'annexe 1 et faire travailler la moitié du groupe sur les manifestations alors que l'autre travaille sur les causes. S'assurer que les membres du groupe départagent les manifestations des causes.

Faire un remue-méninges sur les manifestations et les causes de la résistance au changement. Utiliser des affiches et les coller aux murs.

Inviter une ou des personnes à faire une synthèse des idées ressorties lors du remue-méninges.

OU

Présenter l'annexe 1 et l'annexe 2 sur les manifestations et causes de résistance ou d'ouverture au changement. Inviter une équipe à travailler sur les manifestations et les causes de la résistance au changement alors que les autres travaillent sur les manifestations et causes de l'ouverture au changement.

Chaque équipe inscrit sa réflexion sur une grande feuille à afficher.

Inviter les équipes à circuler pour prendre connaissance des diverses réflexions. Un membre de chaque équipe reste près de la feuille de réflexion de son équipe pour rendre compte du travail réalisé. Des membres de l'équipe s'organisent pour remplacer cette personne afin qu'elle puisse elle aussi prendre connaissance du travail des autres.

Proposer à quatre personnes volontaires de faire une synthèse de l'ensemble des réflexions. Deux personnes travaillent sur la résistance et deux autres sur l'ouverture au changement.

En guise d'appui à la réflexion, présenter de façon réflexive-interactive sa vision des synthèses et de la démarche entreprise sans nécessairement accepter toutes les idées, mais en suscitant des interrogations.

Stratégies d'intervention à partir du remue-méninges

Les propositions qui suivent constituent des suggestions de stratégies d'intervention suite aux remue-méninges proposés pour amorcer cette situation. Elles peuvent remplacer les stratégies qui apparaissent dans chacun des remue-méninges.

1. Inviter les personnes accompagnées à faire la tournée des affiches.

Deux volontaires (un sur les causes et un sur les manifestations) retiennent chacun deux énoncés qui résument le contenu des affiches. Ces personnes présentent leurs énoncés au groupe en justifiant pourquoi ils ont été retenus. De son côté, la personne accompagnatrice repère certains éléments de rétroaction ou de synthèse pour les soumettre au groupe.

2. Proposer, lors de la tournée des affiches, de réaliser une synthèse personnelle. Inviter trois personnes volontaires à venir présenter leur synthèse en grand groupe. La personne accompagnatrice repère certains éléments de rétroaction ou de synthèse pour les soumettre au groupe.

3. Suggérer pendant la tournée des affiches de relever les causes internes et les causes externes comme intention de lecture pour préparer une synthèse. Inviter la moitié du groupe à s'interroger sur les causes externes : Sont-elles réelles? Sont-elles issues de contraintes imposées ou à un choix volontaire? Sont-elles plus ou moins acceptables, justifiables? Proposer une démarche semblable avec les causes internes. La personne accompagnatrice repère certains éléments de rétroaction ou de synthèse pour les soumettre au groupe.

Distribuer le document *Causes particulières de la résistance au changement* (annexe 3) et comparer les éléments affichés avec ceux contenus dans le document. Des exemples illustrant les causes peuvent être ajoutés à ce tableau.

Commencer par la catégorie la plus exprimée par le groupe peut être opportun pour la rétroaction puisqu'elle est probablement la plus importante pour eux. Comme il arrive souvent que les causes

nommées relèvent de la dimension affective et que ces causes sont souvent attribuées aux enseignants et enseignantes, inviter les personnes accompagnées à constater que d'autres aspects que ceux associés à la dimension affective peuvent être la cause de certaines résistances et que ces causes ne sont pas uniquement attribuables aux enseignants et enseignantes. Attention, car le contexte ou la façon d'intervenir des personnes accompagnatrices peuvent aussi être en cause.

Faire remarquer comment une rétroaction où l'on lie remue-méninges et théorie permet de faire ressortir d'autres éléments que ceux qui sont exprimés. C'est une façon d'alimenter le contenu d'un remue-méninges. Cela s'inscrit dans une démarche de formation, car cela permet d'aller au-delà des idées émises par le groupe.

Élaborer en équipe une démarche de solution en fonction de causes expliquant la résistance au changement (annexe 4).

- Quels éléments de solution envisagez-vous pour contrer les manifestations et causes liées à la résistance au changement?

Regrouper les personnes selon leur choix des causes particulières liées à la résistance au changement.

Présenter de façon réflexive-interactive le document sur les caractéristiques d'une innovation (annexe 5) Ce document permet d'orienter la démarche de solution sur laquelle l'équipe réfléchit : les avantages (témoignages positifs et expériences positives), la compatibilité (avoir du sens, choix éclairé des priorités), la complexité et la facilité de mises à l'essai (activité en petites étapes, s'interroger sur les étapes à franchir, apporter une idée d'intervention qui fonctionne bien et qui n'est pas complexe) et le caractère observable (garder des traces de ce que l'on fait et les consigner).

Préciser le type de leadership qui est exercé à chacune des étapes : leadership organisationnel, pédagogique ou d'accompagnement.

OU

Indiquer sur une affiche une ou deux pistes de solution qui ont été inscrites sur l'annexe 4.

Inviter les équipes à réfléchir sur les caractéristiques des solutions proposées en les analysant à partir du document sur les caractéristiques d'une innovation (annexe 5).

OU

Présenter de façon réflexive-interactive le document de l'annexe 5.

Ajouter un cinquième paramètre au document : susciter la compréhension, un déséquilibre cognitif, un questionnement. Inviter les gens à garder à l'esprit que leurs séquences visent à être réflexives, interactives et socioconstructivistes.

Former des équipes de travail pour réfléchir sur des aspects inhérents à ce document.

Demander aux équipes de faire une proposition de solution (annexe 4) qui respecterait les caractéristiques du document de l'annexe 5.

Rappeler le fil conducteur à savoir : comment rendre les interventions plus réflexives tout en suscitant des conflits cognitifs qui restent dans la zone proximale de développement du groupe à qui s'adresse l'innovation?

Inviter les équipes à partager des éléments de solution qu'elles ont envisagés pour contrer les manifestations et causes liées à la résistance au changement. Ces stratégies apportent parfois de nouveaux éclairages, des compléments d'information ou d'explications aux personnes qui sont en train de construire leurs connaissances. Le document *Diffusion d'une innovation* (annexe 5) renferme des éléments pour favoriser la réflexion sur des solutions possibles, toutefois il n'est pas complet. Il est aussi important de se pencher sur des solutions concrètes qui viennent du milieu pour effectuer un changement.

Pendant les présentations, proposer au groupe une intention d'écoute qui invite à porter deux regards : (1) Cerner le portrait de la situation (2) Cerner sur quel(s) principe(s) repose(nt) la(les) solution(s) ?

En synthèse, établir des liens avec les caractéristiques attribuées à une innovation (annexe 5).

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements, adaptations jusque dans la classe)

Planifier un suivi. Proposer aux personnes accompagnées de ressortir les éléments ou les indices issus de leurs situations d'accompagnement qui leur ont permis de s'habiller à situer les différents déclencheurs de l'anxiété et l'angoisse face aux changements, de reconnaître les émotions qui entretiennent la résistance aux changements, d'apprendre à les préciser selon différentes facettes, de voir l'impact des mécanismes de défense, sur soi et sur les autres, et de saisir l'importance de l'interinfluence et de son rôle dans la résistance, mais en même temps se servir de cette interinfluence pour dépasser les peurs.

Proposer de faire une évaluation de la perception que les personnes accompagnées ont des groupes qu'elles accompagnent quant à leur rythme d'engagement au regard de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Pour faire suite à cette situation, on peut inviter les personnes accompagnées à réfléchir sur comment elles pourraient l'utiliser en la transposant dans une classe. Les périodes de transition sont aussi des périodes de vulnérabilité et de stress pour les élèves, notamment la transition entre le primaire et le secondaire.

Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire³

Les principales incidences d'un programme axé sur le développement des compétences.

« Structurer le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme » (MEQ, 2001, p. 5).

Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans

« Le Programme de formation prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. En outre, il rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages » (MEQ, 2001, p. 5-6).

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001, p. 6).

« Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves » (MEQ, 2001, p. 6).

Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage

« Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies » (MEQ, 2001, p. 6).

« À ce titre, le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire, un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants » (MEQ, 2001, p. 6).

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

« Il se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MEQ, 2001, p. 6).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle ⁴

Le Programme de formation de l'école québécoise met l'accent sur le changement des pratiques pédagogiques en éducation. Une telle situation ne peut éviter des moments de résistance de la part des personnels scolaires. Le programme de formation offre des pistes de solution intéressantes qui justifient la raison d'être de ce changement ainsi que des stratégies pour se placer dans une posture de réflexion et de recherche de nouvelles avenues pédagogiques.

« Les défis relatifs à l'éducation des jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus exigeants. Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant, nécessite un réajustement constant des pratiques. Dans cette perspective, le Programme de formation de l'école québécoise constitue un cadre essentiel pour tous les choix pédagogiques. Il invite à la concertation l'ensemble des intervenants scolaires, particulièrement les enseignantes et les enseignants » (MEQ, 2004, Avant-propos).

« Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants :

- Le constructivisme, parce qu'il explique la connaissance comme la résultante des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;
- le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations;
- le cognitivisme, parce qu'il s'efforce de rendre compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes. Ces fondements théoriques offrent une base que chacun peut utiliser pour construire ses outils de pensée et ses stratégies d'intervention.

[...] Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le Programme est porteur d'incidences pédagogiques. En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte

⁴ Ces extraits sont tirés de : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de paradigme présente des défis éducatifs nouveaux, mais il offre aussi l'occasion de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants » (MEQ, 2004, p. 9)⁵.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle⁶

Une production collective

« L'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise, qui fait écho à ces analyses et à ces choix, s'inscrit dans le cadre d'un projet éducatif collectif auquel plus de 500 personnes ont participé, dont des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires » (MELS, 2007, Chap.1, p. 2).

Des interventions complémentaires et continues

« Le monde constitue par ailleurs une réalité complexe aux multiples dépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires. En conséquence, la formation doit aussi ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux et sur la complémentarité des savoirs. Tout en prenant appui sur la spécificité de sa matière, l'enseignant doit amener les élèves à découvrir les liens qui peuvent être établis avec d'autres disciplines. De plus, il a avantage à soutenir, à l'occasion, le développement intégré de compétences par des activités interdisciplinaires menées dans la classe ou dans l'école » (MELS, 2007, Chap.1, p. 14).

Des services éducatifs complémentaires intégrés

« Les services éducatifs complémentaires sont au cœur de la réussite des élèves. Afin de les inclure dans la démarche de formation, les commissions scolaires doivent établir quatre programmes, déterminés par le Régime pédagogique :

- le programme de services de soutien;
- le programme de services de vie scolaire;
- le programme de services d'aide à l'élève;
- le programme de services de promotion et de prévention.

Ces programmes se déploient en continuité avec les services d'enseignement et partagent avec eux la préoccupation du développement des compétences des élèves. Ils contribuent à renforcer les facteurs de protection et à réduire les facteurs de risque » (MELS, 2007, Chap.1, p. 15).

La reconnaissance des compétences

« Au deuxième cycle du secondaire, l'obligation de produire un bilan annuel de progression des apprentissages permet de supporter les choix relatifs aux options, aux parcours et aux contraintes associées à la réussite de certains préalables pour la poursuite des études secondaires. Il reste cependant primordial que l'organisation pédagogique qui encadre ces trois années repose aussi sur la collaboration et la cohérence qui caractérisent l'organisation par cycles » (MELS, 2007, Chap.1, p. 16).

⁵ Voir aussi dans le programme de formation: 1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques : Une pratique de la différenciation (MEQ, 2004, p. 12); Une pratique de l'accompagnement (MEQ, 2004, p.13); Une pratique de la régulation (MEQ, 2004, p. 13); Une pratique de la collégialité (MEQ, 2004, p. 14).

⁶ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 28 août 2007.

Des pratiques renouvelées

« Ces modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques, pour se conformer aux orientations du Programme de formation. En effet, s'il appartient au Ministère de fixer les orientations du système éducatif, il revient aux intervenants scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre » (MELS, 2007, Chap.1, p. 17).

« La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. La question n'est donc pas de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir un environnement éducatif et des situations d'apprentissage qui favorisent la formation de la pensée et le développement de compétences » (MELS, 2007, Chap.1, p. 17).

Une pratique de collégialité entre intervenants et intervenantes

« Au deuxième cycle du secondaire plus encore qu'aux étapes antérieures, la nécessité de proposer des situations complexes et diversifiées appelle une action concertée de l'ensemble des acteurs. S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

L'école : une organisation apprenante

« Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

Un programme qui favorise la complémentarité des actions

« Le Programme de formation influe non seulement sur les pratiques éducatives, mais il colore le rôle de chaque intervenant dans le cadre d'une action concertée » (MELS, 2007, Chap.1, p. 23).

Sources

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.81.

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

ANNEXE 1

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**MANIFESTATIONS ET CAUSES
LIÉES À LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT**

Manifestations :

Causes :

ANNEXE 2

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**MANIFESTATIONS ET CAUSES
LIÉES À L'OUVERTURE AU CHANGEMENT**

Manifestations

Causes :

ANNEXE 3

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

CAUSES PARTICULIÈRES DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT⁷⁻⁸

Causes logiques et rationnelles	Causes sociologiques	Causes structurelles et conjoncturelles	Causes psychologiques et émotionnelles
<p><i>Des doutes sur la faisabilité du changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Doute sur le temps disponible pour se concerter avec l'équipe. -- Doute sur ses propres compétences pédagogiques ou sur celles qu'on pourra développer. -- Doute sur le degré de préparation que l'on pourra se donner. -- Doute sur la capacité à investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y arriver. -- Doute sur l'acquisition de nouvelles ressources humaines, matérielles et financières en période de décroissance. <p><i>Une mauvaise compréhension du changement</i></p> <p><i>Une absence de gains immédiats</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Aucune garantie de compensations ou de mesures incitatives (libération de tâche, meilleur ratio prof.-élève, soutien, réussite des élèves). 	<p><i>Une perte de pouvoir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Redistribution des tâches, des postes, transformation des structures. -- Partage de certaines responsabilités avec les personnes-ressources, les parents, le personnel enseignant, etc. -- Modification de tâche. <p><i>Une opposition aux valeurs, normes, rites du groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Situation où le changement est imposé. 	<p><i>Le climat organisationnel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Leadership autoritaire. -- Relations interpersonnelles tendues. -- Insatisfaction des différents personnels. -- Attitude de méfiance entre les différents personnels. -- Communications déficientes dans une école. <p><i>Le mode d'introduction du changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Opposition si le changement est imposé de l'extérieur, sans consultation des personnes concernées. -- Implantation de nouvelles approches pédagogiques sans sensibilisation. <p><i>Les structures bureaucratiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Organisation trop structurée. -- Gestion fortement bureaucratisée. 	<p><i>Une personnalité peu tolérante face au changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Anxiété importante qui rend soit hostile et défensif, soit apathique. <p><i>La peur de l'inconnu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Peur de la nouveauté. -- Crainte d'échouer, de faire preuve d'incompétence. -- Incertitude quant aux résultats qui poussent à favoriser des mesures traditionnelles <p><i>Les habitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Élaboration de nouvelles stratégies et de nouvelles habitudes de travail qui exigent des efforts de réflexion et d'adaptation importants. <p><i>Une méfiance à l'égard des personnes associées au changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Croyance que le changement est un moyen déguisé pour l'école, la commission scolaire ou le ministère de faire passer en douceur une emprise plus grande sur ses membres. <p><i>La peur d'une perte d'autonomie et d'indépendance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -- Tentative de brimer la liberté en imposant certaines pratiques pédagogiques. -- Atteinte à l'autonomie professionnelle.

⁷ Ce texte est inspiré de Corriveau et Tousignant (1996), « Intégration scolaire et résistance au changement: Comprendre pour mieux intervenir », *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 7(1), p.15-18.

⁸ Cette fiche est tirée de Lafortune L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.81.

ANNEXE 5

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

DIFFUSION D'UNE INNOVATION

Caractéristiques d'une innovation⁹

Les questions posées permettent de mieux comprendre la pertinence des solutions proposées et comment elles peuvent aider à l'implantation de l'innovation¹⁰.

Avantages	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de voir les avantages de l'innovation par rapport à ce qui était en place avant?
Compatibilité	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de saisir la cohérence de l'innovation avec les valeurs, les expériences et les besoins des personnes concernées par cette innovation?
Complexité	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de diminuer la perception de la complexité de l'innovation?
Facilité de mise à l'essai	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de saisir la facilité de mettre l'innovation à l'essai?
Caractère observable	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle aux personnes d'observer les résultats de l'innovation?

⁹ Traduction libre de Rogers, *Diffusion of innovations* (2^e éd.), New York, Free Press, 1995.

¹⁰ Cette fiche est tirée de Lafortune L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteurs reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

1. Manifestations de la résistance au changement

De par l’ampleur des changements suscités par le Programme de formation à l’école québécoise, il est normal de vivre des perturbations et des questionnements qui entraînent des résistances. Les changements souhaités sont majeurs, ils reposent sur l’engagement des personnes à agir sur leur vie professionnelle. Ces changements sont également considérables puisqu’ils peuvent déborder du milieu de l’éducation et prennent du temps à se réaliser. *C’est normal qu’on soit en réaction, car on demande à une société au complet de se réveiller. Il faudrait faire en sorte que notre milieu soit mieux pris en main et mieux dirigé par nous-mêmes. C’est cela la construction de sa vision du monde, la structuration de son identité et le développement de son pouvoir d’action. C’est unique comme projet de société. Ce sont les pédagogues qui sont en charge de ce bouleversement sociétal. On peut transférer cela dans nos pratiques, mais cela va prendre du temps.* De plus, ces changements provoquent des bouleversements chez les personnels scolaires au regard non seulement des pratiques pédagogiques, mais également des ressources pédagogiques requises et des croyances. *Tout changement implique des bouleversements chez les personnes. Chacune cherchera à lui donner du sens. Cela affecte aussi la personne dans ses croyances, ses pratiques, ses ressources pédagogiques. Le processus de changement amène les personnes à se questionner sur ce qu’elles font. Il y aurait deux questions à se poser dans un tel contexte. Qu’est-ce que le changement signifie pour moi? Comment affecte-t-il la représentation de mon rôle, de mes responsabilités?*

La résistance au changement peut se manifester de façon active ou passive. La résistance active se traduit par une force contraire au renouveau pédagogique, c’est-à-dire une opposition ouverte. Elle est le fait de personnels scolaires qui ne croient pas à la pertinence des orientations du renouveau pédagogique et qui, en conséquence, refusent d’y souscrire. Cette opposition s’exprime, d’une part, par des commentaires verbaux ou écrits qui encouragent la résistance ou, d’autre part, par un refus explicite de changer ses pratiques. La résistance passive apparaît comme une force d’inertie ou une absence de changement. Dans ce dernier cas, bien que des personnels scolaires appuient les orientations du renouveau pédagogique, ils ne les intègrent pas à

leurs pratiques. *[La résistance] se manifeste surtout par de l'encouragement écrit et verbal [pour] la résistance et par des collègues non motivés qui ne croient pas au PFEQ et qui refusent de modifier leurs pratiques. Il y a des gens qui sont plus actifs et d'autres, plus passifs [oralement]. Les premiers agissent, expérimentent, tentent et osent. Les seconds, plus effacés abondent [oralement] dans le sens du renouveau pédagogique sans nécessairement [l'intégrer à leur] pratique.*

2. Facteurs de résistance

Les facteurs de résistance du changement sont nombreux. Ils sont maintenant classés en quatre catégories : les facteurs propres aux personnels scolaires, l'information véhiculée par les médias, l'opposition de parents et, finalement, le contexte mis en place pour l'accompagnement au changement.

Parmi les facteurs propres aux personnels scolaires, on note les représentations individuelles relativement à l'acte d'enseigner qui contreviennent aux orientations du renouveau pédagogique. Comme celles-ci sont profondément ancrées dans la personnalité de certains personnels scolaires, il est ardu d'en contrer l'influence. Il pourrait même être difficile de se rendre compte des manifestations de ces représentations étant donné l'autonomie dont jouit le personnel enseignant. *Plusieurs ont [choisi] la profession avec une autre perception de ce que c'est l'enseignement. Ils se disent qu'ils feront bien ce qu'ils veulent dès que leur porte de classe sera fermée. La méconnaissance du PFEQ par les personnels scolaires entraîne des applications n'allant pas tout-à-fait dans le sens des visées du PFEQ et constitue de ce fait un deuxième facteur de résistance. Également, la peur du changement peut amener ceux-ci à se réfugier dans les certitudes du passé et à considérer les repères utilisés alors. À cet égard, des réactions négatives sont à craindre de la part de ces personnels lorsque la première cohorte d'élèves issus du renouveau pédagogique au primaire entreprendra le secondaire, alimentant ainsi les facteurs de résistance. On va voir la première cohorte d'élèves qui arrive au secondaire. Au départ, c'était clair que les enseignants n'étaient pas familiers avec le PFEQ ou ne l'appliquaient pas de la bonne façon. Ces élèves ont des lacunes aussi. On va avoir des commentaires du genre « tu vois bien cela n'a pas marché la réforme. Ils sont moins bons qu'avant. Ils prennent plus de temps pour faire les choses, etc. » Un enseignant qui reste persuadé devant le parent qu'il a la bonne façon de faire, risque d'agir de façon contradictoire [par rapport à] son collègue de l'année d'avant ou d'après [s'il y des différences] de points de vue, de croyances et de pratiques.*

Les médias véhiculent le message que le renouveau pédagogique n'a pu améliorer le rendement des élèves au primaire. Dans ce contexte, il peut s'avérer difficile d'éliminer la peur de l'engagement des personnels scolaires pour faire place à un sentiment d'adhésion de leur part.

Les parents d'élèves subissent aussi des influences et des courants qui contrecarrent la voie du changement et perturbent les écoles. Dans un contexte de métamorphose du système scolaire, certains d'entre eux manifestent une certaine résistance au changement qui se traduit par un retour nostalgique aux situations qu'ils ont connues dans leur jeunesse et qui leur sont, de ce fait, davantage familières. Certains parents vont même jusqu'à comparer les apprentissages qu'ils ont faits à cette époque à ceux de leur enfant. *Un parent m'a dit qu'elle en savait plus que son enfant lorsqu'elle était au même degré [par rapport à l'écriture]. C'est le regard comparatif qu'ils font*

face à leur scolarité. Un parent m'a dit que le renouveau pédagogique nivelait par le bas au niveau des connaissances pour permettre à tous de réussir.

Un quatrième facteur de résistance émane du contexte de l'accompagnement et du travail la personne accompagnatrice, celle-là même qui désire susciter un changement chez les personnes accompagnées. *Les causes relèvent souvent de la dimension affective, mais il y en a d'autres. Par exemple, le contexte et la façon d'intervenir de la personne accompagnatrice.* La personne accompagnatrice garde à l'esprit que son travail peut avoir des conséquences néfastes sur le développement des personnes accompagnées si des actions ou gestes sont posés sans connaissance du contexte, de la problématique ou des personnes. La section suivante expose les facteurs qui favorisent le changement et qui sont à la portée de la personne accompagnatrice.

3. Facteurs qui favorisent le changement

La propension au changement renvoie à une prédisposition générale des personnes, laquelle se nourrit des expériences vécues, ou à un milieu facilitant qui rend moins difficile l'adaptation de la personne. Toutefois, l'apport respectif de ces deux sources de facteurs reste à déterminer. *Ce qu'on se posait comme question, c'est qu'on peut être prédisposé au changement soit à cause de sa personnalité, soit à cause de son vécu. Il y a le milieu aussi. Est-ce qu'il y a un facteur plus pesant que les autres? Quand on est dans un milieu quelconque, est-ce que la personnalité et les traits de caractère [auront une] influence? Y a-t-il des influences qui sont plus fortes que les causes personnelles?*

L'accompagnement au changement peut vaincre la résistance des personnes accompagnées. Les facteurs qui favorisent le changement sont maintenant examinés. Il s'agit des intentions poursuivies, de la concertation recherchée, de la communication interpersonnelle à mettre en place, du questionnement à tenir et, finalement de l'approche réflexive à utiliser.

3.1. Intentions

La personne accompagnatrice accepte que le processus de changement chez les personnes accompagnées soit long et exige des efforts de leur part. À cet égard, elle formule des intentions réalistes basées sur une vision pragmatique du changement et conserve une distance affective pour mieux remplir son rôle et éviter de faire le travail des personnes accompagnées. *Ce que je trouve le plus difficile en accompagnement des enseignants, c'est de garder une distance affective. C'est de se distancier. Le problème c'est qu'ils ont à bouger, à faire quelque chose et il y en a pour qui c'est dur de mobiliser leurs ressources.* En effet, cette mobilisation de ressources ne se fait pas sans heurts. Il est parfois même laborieux d'amener les personnes accompagnées à s'investir dans leurs propres processus de changement. *Le personnel me dit d'arrêter de « niaiser » et me demande de leur dire des réponses. On me dit aussi [que plusieurs en ont assez] de participer.*

3.2. Collégialité

La personne accompagnatrice ne dispose d'aucune autorité face à ces collègues. Elle désire susciter un changement chez ces derniers sans toutefois l'imposer. Cette délicate mission peut se traduire par un malaise à remplir son rôle en toute honnêteté. *Comment avoir un rapport*

d'autorité versus la personne qu'on accompagne comme étant notre collègue? Comment fait-on pour faire passer cela sans que cela ait l'air [d'exercer] un pouvoir de force, sans [que les personnes accompagnées aient l'impression] qu'on leur tende un piège? L'approche autoritaire n'a donc pas sa place, l'approche administrative non plus. La personne accompagnatrice emprunte des avenues nouvelles pour susciter le changement. Il y a des façons qui n'ont pas donné les résultats escomptés. Un processus administratif d'implantation a des pouvoirs limités. Le processus réflexif doit aussi aller avec le pouvoir administratif. L'administratif doit avoir la souplesse d'être capable d'évoluer avec le processus réflexif.

Il convient donc d'instaurer des rapports de collégialité entre personnes accompagnatrice et accompagnées dans l'élaboration de nouvelles façons de faire. À cet égard, focaliser toute l'attention du groupe sur des «erreurs» commises par les personnels scolaires au regard du renouveau pédagogique contribuerait à cristalliser des résistances. Le recours aux pratiques enseignantes peut servir alors de fondement à de nouvelles constructions porteuses et assurer une plus grande crédibilité à l'entreprise. En effet, la personne accompagnatrice endosse auprès de ses collègues la responsabilité de les guider vers une plus grande appropriation du Programme de formation de l'école québécoise. *Même, on n'ose pas corriger certaines personnes quand elles se trompent. [...] Il ne faut pas les brusquer avec les concepts. Mais si je ne le fais pas, comment pourrions-nous avancer? Il me faut [...] passer par la pratique. Il faut que j'aie quelque chose pour entrer en conversation avec eux pour qu'on puisse établir des choses. Je suis imputable. Je dois rendre des comptes.*

3.3. Concertation

La concertation basée sur le partage des points de vue et la clarification des représentations propres à chacun est une avenue qui peut favoriser l'appropriation de nouveaux concepts et le changement dans les pratiques. *Dans ma vision de l'accompagnement, j'essaie de miser sur le partage des points de vue et sur l'importance de clarifier les représentations pour ainsi favoriser l'appropriation de nouveaux concepts, de nouvelles approches.* Au cours des discussions, la personne accompagnatrice accueille objectivement les propos des personnes accompagnées durant les périodes déstabilisantes et perturbantes de remises en question. Les discussions feront naître alors des confrontations salutaires qui permettront l'évolution et la validation des représentations, ainsi que le changement des pratiques. *Nous avons partagé ensemble des choses que nous vivons tous : la stabilité, le déséquilibre, le questionnement, les insécurités de tous ordres. Dans l'accompagnement, il y a beaucoup d'éléments à prendre en considération. C'est un processus normal avec lequel notre interaction affective devra être la plus objective possible. Ce n'est pas tout bon, ni tout mauvais. La vertu est l'équilibre. C'est une conviction que notre accompagnement vise. [Il est] important de faire un accompagnement en fonction de cette bousculade en fonction d'un processus de validation. C'est quelque chose qui doit être partagé en équipe. Il y [aura] toujours des moments où les temps de confrontation sont nécessaires pour permettre l'évolution. Quand vous partagez, vous confrontez, vous validez ; cela permet de changer des positions.*

3.4. Communication interpersonnelle

La personne accompagnatrice joue un rôle important lors des discussions afin que celles-ci soient fécondes et utiles. En effet, elle crée un climat qui permet l'établissement d'une communication

interpersonnelle sereine. Elle favorise l'expression non seulement des points de vues individuels et collectifs, mais également des tensions générées par le changement. Cette conduite peut aider les personnes accompagnées à se libérer de conflits intérieurs ou de crispations qui peuvent être la source de résistances. *À ce titre, l'amélioration de la communication interpersonnelle semble un incontournable pour susciter des expériences plus riches en coopération et pour améliorer le jugement critique de l'ensemble des personnes participantes. Même si je suis persuadée de l'importance qu'il faut accorder à nos ressources humaines pour une plus grande efficacité du PARF, mon expérience m'a de nouveau amenée à faire une distinction importante entre gérer des ressources humaines et gérer des relations humaines. En effet, gérer des ressources humaines exige que l'on ne perde pas de vue la responsabilité contractuelle de chacune des personnes et non qu'on s'attarde uniquement à leur confort. Je juge toujours très important de favoriser des diversités individuelles et collectives dans une équipe de travail. Pourtant, à certains moments, il faut être prêt à intervenir non pas pour convaincre certaines personnes du bien-fondé de l'accompagnement, mais plutôt pour amener celles-ci à se libérer des tensions que cela provoque chez elles. Ramener la discussion dans un ton plus neutre et exprimer à l'autre que l'on perçoit son malaise peut éviter des résistances à long terme.*

3.5. Questionnement

Le cheminement vers un changement souhaité et prescrit peut être encouragé par un questionnement approprié qui amène les personnes à réfléchir sur la cohérence et l'incohérence de certaines pratiques pédagogiques. Les questions pertinentes sont nombreuses et dépendent des personnes et des contextes. Toutefois, certaines d'entre elles émergent par leur potentialité, c'est-à-dire par l'éventail des réponses qu'elles appellent. *Quelle est la définition du changement sur laquelle vous vous êtes entendus? Quelles lunettes avez-vous mises pour parler du changement? Quelle était votre vision? Celle de l'enseignant, de la direction, du conseiller pédagogique? Dans une même optique, qu'entendez-vous par le mot résistance et qu'est-ce qu'une ouverture [au changement]? De plus, y a-t-il quelque chose de mitoyen entre ouverture et résistance? Jusqu'à quel point suis-je une personne engagée? Quelle est l'importance de l'influence sur la force, sur les manifestations à l'engagement ou le non-engagement? Le sens de l'effort, est-ce une manifestation ou une cause de l'ouverture ou de la fermeture au changement?*

3.6. Approche réflexive

La personne accompagnatrice fait cheminer les personnes qu'elle accompagne dans une pratique réflexive pour porter un regard analytique sur l'évolution des représentations et le changement des pratiques. Les personnels scolaires peuvent s'interroger sur cette démarche, la personne accompagnatrice ajuste ses stratégies d'accompagnement pour rejoindre les différentes personnes et les faire cheminer. Elle améliore progressivement ses manières de guider les personnes accompagnatrices grâce aux bilans périodiques qu'elle effectue. *Qu'est-ce que le personnel comprend de la démarche? Il y a peut-être des choses qu'il ne comprend pas dans un projet de cette amplitude [...] j'essaie des choses [et] je fais des tentatives. Dans mes tentatives, il y a des bilans qui me font comprendre que je dois peut-être modifier mon plan. Le personnel doit être mature face au fait que le déséquilibre sera toujours présent. Cela fait partie de la démarche. Il est normal [qu'un enseignant] dise cela s'il ne comprend pas ce qu'il est en train de faire. Dans une chose complexe comme celle-là, il n'y a pas de recette. On n'aime pas le déséquilibre, mais il est essentiel à la construction.*

Bibliographie

- Couture, C. « Le changement en éducation : recommencer ou ajuster sa pratique? », *Revue pédagogique*, n°145, Novembre-Décembre 2007, p. 11-14.
- Corriveau et Tousignant (1996), « Intégration scolaire et résistance au changement: Comprendre pour mieux intervenir », *Revue Francophone de la Défiance Intellectuelle*, 7(1), p.15-18.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, *Diffusion of innovations* (2^e éd.), New York, Free Press, 1995.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Éditions Logiques, Montréal.
- Savoie-Zajc, L. « Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement », dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*, *Les cahiers scientifiques de l'ACFAS*, Montréal, 2005, p. 249-258.
- Vaillancourt, R. (2006a). *Le temps de l'incertitude*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Vaillancourt, R. (2006b). *Le temps de l'ambiguïté. Le contexte politique du changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.