

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

Marc-André Deniger

Volume 40, numéro 1, printemps 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1010143ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1010143ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1–11.
<https://doi.org/10.7202/1010143ar>

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

Marc-André DENIGER

Université de Montréal, Québec, Canada

Introduction

Dans un texte important intitulé «Finding keys to school change: A 40-year odyssey», Miles (1998) établit que le thème de l'engagement des écoles dans des activités d'auto-renouvellement a été une préoccupation dès 1967 et que les transferts des connaissances et pratiques efficaces vers les utilisateurs (*knowledge utilization, capacity building, networking*) ont constitué le domaine de recherche privilégié de plusieurs chercheurs entre 1967 et 1980. Miles dirigea lui-même deux importants projets de recherche sur le soutien à l'implantation et la formation des agents de changement entre 1975 et 1985.

L'intérêt pour la problématique du changement dans le domaine de l'éducation revêt donc un caractère historique. Un bref aperçu de l'évolution de ce domaine de connaissances révèle une évolution des thématiques abordées, qui mènera à l'intérêt récent pour le processus d'appropriation (objet de ce numéro), mais aussi certaines récurrences étonnantes (leadership, développement professionnel, soutien, etc.).

Au cours des années 1950 et 1960, les réformes sont axées sur les contenus et non sur le processus d'implantation. Les changements sont prescrits et conçus en faisant abstraction d'un ensemble de facteurs humains pouvant en infléchir la mise en œuvre. C'est l'époque des «*teacher-proof reforms*». La rationalité technocratique et l'approche descendante («*top-down*») dominant. Selon cette conception, les intérêts des acteurs faisant des choix rationnels rejoindront les visées d'une prescription politique adéquatement conçue, ce qui en assurera l'implantation. La réalité de la culture scolaire aura tôt fait de rattraper les illusions du modèle rationaliste du changement.

Les années 1970 marquent le début d'une prise de conscience de la complexité du processus de changement, indissociable de l'environnement de l'école ainsi que des représentations et actions de ses artisans. Cette reconnaissance de la complexité entraîne un virage conceptuel vers une plus grande préoccupation pour le processus de changement. Par conséquent, on met l'accent sur la qualité de l'innovation et sur le soutien des acteurs du monde scolaire plus que sur la fidélité de la forme achevée du changement. Les réseaux voués au soutien des enseignants et des directions d'établissement se multiplient. On cherche à attribuer un rôle plus important aux acteurs dans la planification et la mise en œuvre des actions, ce qui donne lieu à l'émergence de la thématique du leadership, qui se déclinera par la suite sous diverses formes (leadership partagé, transactionnel, transformationnel, distribué, etc.).

La conjoncture économique défavorable des années 1980 et une profonde crise des finances publiques dans l'ensemble des pays industrialisés, auxquelles s'ajoute le constat d'échec de plusieurs initiatives antérieures de réforme éducatives, se traduisent en un désengagement relatif de l'État. Ce « désenchantement » donne lieu à un repli sur le microcosme de l'école, qui favorise la popularité croissante du paradigme de l'efficacité de l'école (*School improvement*), prônant une plus grande prise en charge des écoles pour réaliser des changements, et de celui de l'amélioration de l'école (*School effectiveness*), cherchant à maximiser la capacité de l'école à agir efficacement sur la réussite des élèves.

Les années 1990 sont caractérisées par le retour de projets de réformes ambitieuses et par un questionnement sur le rôle des divers niveaux du système d'action sous-jacent au changement (le gouvernement, les commissions scolaires ou autres autorités intermédiaires, les écoles, la salle de classe). C'est l'ère de l'implantation des politiques. Scientifiques et praticiens focalisent leur intérêt et leur énergie sur les diverses facettes du processus d'implantation (planification, soutien, développement professionnel, leadership, etc.), sur les pratiques éprouvées pouvant en garantir le succès et sur l'évaluation du processus de mise en œuvre et des effets avérés ou non des changements apportés.

Cette évolution récente débouchera, au tournant des années 2000, sur un intérêt croissant pour la compréhension du processus d'appropriation et la qualité de la gestion des changements en éducation, deux thèmes intimement liés qui font l'objet du présent numéro.

Problématique

Le corpus de connaissances consacré à la problématique du changement en éducation, constitué à travers cette longue histoire, est d'une grande richesse. À preuve, une exploration de la littérature scientifique récente (de 1995 à nos jours) sur le changement a permis de repérer 116 titres, pourtant sélectionnés en fonction de critères rigoureux. Une analyse de ces connaissances scientifiques suggère un certain nombre d'assises théoriques et méthodologiques utiles à la compréhension du processus complexe de gestion et d'appropriation du changement en éducation.

Toutefois, cette analyse nous conduit également à nous interroger sur un certain nombre de limites des connaissances et pratiques actuelles, afin de mieux soutenir le changement.

Ainsi, les connaissances issues de l'analyse des politiques publiques mettent en relief un certain nombre de facteurs propres à la formulation des politiques, susceptibles d'expliquer des difficultés liées au changement dans le système scolaire et les écoles. À titre d'exemple, mentionnons la pertinence, la clarté des politiques, la cohérence des objectifs, des moyens et des ressources, la planification adéquate, etc. (Bellavance, 1985; Howlett et Ramesh, 1995; Perret, 2001; Sabatier et Mazmanian, 1983; Taylor *et al.*, 1997). Les études les plus récentes dans ce domaine de connaissance ont surtout porté sur le processus d'implantation des politiques éducatives, d'un point de vue systémique ou microsociologique (Broadfoot, 2000; Desimone, 2002; Deniger, 2001, 2002, 2003, 2004; Fuhrman, Clune et Elmore, 1998; Maroy et Demailly, 2004; Van Zanten, 2000). Les quinze dernières années ont aussi été le théâtre de l'émergence d'un nouveau courant intégrateur de ces deux dimensions analytiques (macro et micro) (Odden, 1991; Taylor *et al.*, 1997). Dans une telle optique, il convient d'accorder une attention particulière au microcosme de l'école, dans la foulée des tenants du « School improvement » (Fullan, 2001; Hopkins, 2001; Lieberman, 1998; Miles, 1998; Muijs *et al.*, 2004). Ainsi, nous savons que le « leadership » et le mode de gestion des directions, la culture organisationnelle, l'organisation du travail, le climat et la dynamique relationnelle au sein d'un établissement scolaire ont une influence directe ou indirecte (cela n'est pas toujours clair) sur le changement (Beer et Nohria, 2000; Desimone, 2002; Kotter, 2000; Levin, 2001; Van De Ven et Poole, 1995).

Le changement à l'école est aussi analysé sous l'angle d'un microcosme politique. Les principaux travaux s'inscrivant dans ce courant de pensée (Ball, 1987, 1990; Blase, 1991) s'intéressent aux jeux de pouvoir, d'influence et de concurrence entre les divers acteurs, dans le dessein d'infléchir le changement proposé selon leurs intérêts. L'utilité non négligeable d'une telle approche réside dans sa capacité d'observer, de décrire et de comprendre les enjeux politiques sous-jacents à la gestion et à l'appropriation du changement dans une école ou dans un système scolaire.

Par ailleurs, un certain nombre d'études se sont penchées, plus spécifiquement, sur la manière dont les cadres scolaires et les directions d'établissements s'approprient le changement ou gèrent son implantation (Fullan, 2001; Langlois et Lapointe, 2002; Lapointe, 2005; Toussaint et Laurin, 1999). Ces travaux indiquent que le changement en éducation est fortement influencé par les caractéristiques de l'organisation du système scolaire et par le style de gestion pratiqué dans les commissions scolaires et les écoles. Dans le même sens, Owens (1998) mentionne à quel point l'appui offert par les administrateurs de la commission scolaire et de l'école constitue l'un des facteurs de succès les plus significatifs. Le succès d'une innovation en milieu scolaire reposerait, entre autres, sur la capacité des chefs d'établissements à mettre en place certaines conditions pour soutenir et accompagner les enseignants. Mais ces connaissances restent limitées, d'une part, parce qu'elles ne tiennent pas compte de la réalité de l'administration scolaire et de l'enseignement en milieu défavorisé et,

d'autre part, parce qu'elles ne sont pas mises en relation avec d'autres dimensions des pratiques de gestion, telles que la planification, les communications et l'information, la formation, le soutien, la gestion des ressources, le leadership, l'évaluation, le suivi et le pilotage. C'est cette acception innovatrice de la gestion du changement que nous souhaitons explorer dans le cadre du numéro consacré à ce thème.

Par ailleurs, on a observé, au cours des dernières années, un intérêt croissant de la recherche pour un certain nombre de facteurs personnels influençant le processus de changement dans une école. Ces travaux portent essentiellement sur la cognition, les émotions, les opinions, croyances et convictions à l'égard de l'éducation et de la pédagogie, de l'identité professionnelle, de la formation reçue et des expériences antérieures. Ainsi, les travaux de Spillane *et al.* (2002) sur les processus cognitifs intervenant dans l'implantation des politiques (ici la cognition située reliant l'individu à l'organisation), ceux de Hargreaves (2005), de Zembylas (2005) et de Lasky (2005) sur les dimensions identitaires et émotives liées à l'appropriation du changement par les enseignants et enseignantes, de Chryssochoux *et al.* (1998), de Meuret et Alluin (1998) sur les représentations des enseignants et enseignantes face à la réussite et l'échec scolaire, de même que de Posner *et al.* (1982) sur les conditions d'un changement conceptuel, pourraient contribuer à mieux comprendre les facteurs individuels influençant la gestion et l'appropriation du changement par les acteurs des écoles.

Enfin, certaines perspectives récentes (Tyack et Cuban) nous invitent à faire preuve de distanciation en gardant à l'esprit (critique) que tout changement n'est pas nécessairement « bon » en soi, ni même souhaitable dans certains cas. Ces thèses insistent sur le fait que les enseignants abordent les épisodes de changement imposés d'en haut avec des préoccupations professionnelles et personnelles et que ces préoccupations non seulement influencent leur appropriation d'un changement, mais les amènent parfois à résister au changement ou à « changer le changement ».

Malgré sa grande richesse et son utilité indéniable, ce corpus de connaissances sur le changement en éducation comporte un certain nombre de limites, que nous tenterons humblement de repousser dans le cadre de ce numéro, notamment : 1) le manque de synthèse sur l'évolution historique de la problématique du changement en éducation; 2) une faible intégration conceptuelle des aspects sociaux, organisationnels et individuels dans les analyses du changement en éducation; 3) la rareté des analyses intégrant les divers niveaux de l'action (la classe, l'école, la commission scolaire, le système scolaire), pour comprendre la dynamique du changement et résoudre les problèmes complexes qu'elle comporte; 4) l'absence d'études, en contexte scolaire, qui permettraient d'appréhender le changement selon les diverses dimensions de sa gestion : planification, information et formation, communication, leadership, allocation et contrôle des ressources, soutien et pilotage, reddition de comptes, évaluation des résultats; 5) le besoin d'une meilleure connaissance des pratiques de gestion pour en distinguer les avantages et les inconvénients et dégager les plus efficaces; 6) une connaissance limitée des divers facteurs susceptibles d'influencer l'appropriation du changement (compréhension, adhésion, engagement) par les acteurs du système scolaire et des écoles; 7) la grande rareté des études portant sur

les effets des politiques éducatives (et des changements que celles-ci induisent) sur l'organisation scolaire, les pratiques pédagogiques et les apprentissages et compétences des élèves.

Les thématiques abordées dans le numéro

Afin de contribuer au dépassement de ces limites des connaissances et des pratiques actuelles, nous proposons ici des contributions intellectuelles regroupées selon les trois thèmes suivants :

1) *L'évolution des approches du changement en éducation.* Comment cette problématique fut-elle abordée à travers l'histoire? Existe-t-il des thèmes récurrents? Quels sont les cadres conceptuels et les méthodologies utilisés pour aborder le changement en éducation? Quelles sont les préoccupations contemporaines? Trois textes apportent leur contribution à ce premier thème. Le texte de Carpentier, d'abord, présente l'évolution historique des différentes perspectives analytiques qui ont existé dans le domaine de la mise en œuvre des politiques éducatives et des stratégies gouvernementales sélectionnées afin d'en comprendre les tenants, les apports et les limites. L'auteure propose ensuite une synthèse des connaissances les plus récentes en matière de stratégies gouvernementales efficaces à déployer, ainsi qu'un modèle novateur (dit hybride) permettant d'aborder et d'étudier ces stratégies gouvernementales au moment d'introduire des changements en éducation. Brabant et Bourdon, pour leur part, relatent l'expérimentation d'un modèle novateur d'appropriation du changement basé sur une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance. Leur démarche a permis de repérer des apprentissages pragmatiques, qui concernent la mise en place par le groupe des conditions pratiques de réalisation d'un projet, et des apprentissages génétiques, qui concernent la genèse de l'acteur collectif, ainsi que de cibler des conditions essentielles à la réussite de la démarche. Leurs résultats suggèrent la mise en place de mesures de soutien des initiatives collectives, comme l'« autoformation accompagnée » expérimentée dans cette recherche, pour relever les défis du changement en éducation. Bélanger et ses collaborateurs décrivent une démarche de groupe destinée à améliorer la compréhension des processus menant à l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives par le personnel scolaire. Leur projet vise à élaborer un cadre théorique qui intègre les quatre grandes dimensions associées au changement (caractéristiques des enseignants, environnement scolaire, soutien offert, caractéristique de l'objet à mettre en œuvre) ainsi que les différentes phases temporelles essentielles à l'acquisition de nouvelles pratiques (conditions initiales, installation du développement, maintien). L'article retrace les étapes de notre démarche de travail collectif qui doit conduire à la construction d'un tel cadre ainsi qu'à sa validation.

2) *La gestion du changement au sein du système éducation et des écoles.* Quelles sont les pratiques existantes en matière de planification, d'information et de communication, de formation, de soutien, de gestion des ressources, de suivi et de pilotage, de leadership et d'évaluation? Que sait-on des pratiques les plus efficaces en matière de gestion du changement? Par exemple : nous pourrions porter attention

au contenu des planifications, aux stratégies de planification et de communication employées, aux contenus et à la fréquence des formations et des autres formes de soutien apporté, au leadership des divers acteurs, aux stratégies de gestion des ressources (le personnel, les budgets, le temps), aux stratégies employées pour assurer un suivi aux actions entreprises, en évaluer les résultats et apporter les ajustements requis (piloter), etc. Nous avons retenu quatre contributions complémentaires sur ce thème. L'article de Gravelle aborde les transformations récentes de la fonction d'un acteur central du processus de changement: les directions d'établissements. L'auteure fait état d'une complexification de la profession des dirigeants d'établissements scolaires, principalement induite par l'introduction d'une logique de gestion axée sur les résultats en éducation (reddition de comptes, convention de partenariat, plan stratégique, plan de réussite, convention de gestion et projet éducatif de son établissement). Ces changements ont eu un impact direct sur le travail prescrit et sur le travail réel des directions et directions adjointes d'établissements. Poirel et Yvon prolongent la réflexion en s'intéressant à l'actualisation d'un leadership distribué dans les établissements scolaires. Les auteurs se demandent si ce leadership a été favorisé ou endigué par les dernières réformes. S'appuyant sur des études quantitatives et des études de cas, le texte fournit deux éléments de réponse. D'une part, les réformes organisationnelles semblent avoir offert des conditions favorables à la distribution de l'influence au sein des écoles et au développement d'une coresponsabilité dans la gestion des établissements. D'autre part, cependant, l'analyse de l'activité réelle des directeurs et directrices montre que cette actualisation d'un leadership distribué rencontre de nombreux obstacles que le texte s'efforce d'identifier et d'interpréter. Durand, pour sa part, s'intéresse à la relation entre la recherche collaborative, les pratiques évaluatives d'enseignantes et leur développement professionnel. En prenant appui sur les postulats de la recherche collaborative, des assises méthodologiques ont été fournies pour mettre en place l'analyse réflexive des pratiques évaluatives. Les observations produites en classe ont été analysées en vue d'établir un portrait précis des interventions des enseignantes afin que celles-ci puissent apporter les régulations jugées nécessaires à leur développement professionnel. Les résultats indiquent que le contexte, la phase de la démarche d'apprentissage et le destinataire influencent le type de rétroactions. Archambault et ses collaborateurs mettent en exergue une lacune fondamentale du processus de changement: l'absence de travail en collégialité. Les auteurs cherchent à savoir si les plans stratégiques des commissions scolaires servent d'outil de pilotage de la réforme du curriculum et si les cycles d'apprentissage, élément majeur de cette réforme, sont évoqués dans les plans stratégiques du ministère de l'Éducation du Québec et des commissions scolaires. Leurs résultats montrent que les cycles d'apprentissage sont quasiment absents de ces plans stratégiques. Ou bien les cycles ne sont pas encore implantés, ou bien les plans stratégiques ne servent pas à piloter la réforme du curriculum.

3) *L'analyse de l'appropriation du changement par les acteurs de l'école* (direction, enseignants, professionnels, parents, élèves). On aborderait dans cette analyse l'influence de divers facteurs sur l'appropriation du changement (compréhension, adhésion, engagement), en particulier: a) l'influence des facteurs sociaux (les relations

école-famille-communauté), organisationnels (composition du public scolaire, climat, composition du corps professoral, etc.) et individuels (cognition, émotion, identité professionnelle, expérience passée, etc.) et b) les relations entre l'appropriation et les diverses dimensions de la gestion du changement évoquées précédemment (planification, soutien, ressources, etc.). Trois contributions abordent cette dernière thématique. L'article de Dulude et Dembélé présente une démarche exploratoire visant à comprendre le processus de construction et de négociation du sens d'une réforme par les enseignants d'un département collégial au Québec. L'article a pour but de mettre en lumière l'influence relative des symboles, du coordonnateur et des interactions sociales dans les changements de pratique. Caron et Portelance se penchent sur le rôle des maîtres associés dans l'appropriation des fondements de la réforme de l'éducation par les futures enseignantes québécoises. Comme dans le texte d'Archambault et de ses collègues, cet élément clé de l'appropriation du changement semble présenter certaines lacunes. Les maîtres associés (responsable de la formation pratique des stagiaires) s'identifieraient difficilement à ce rôle de formateur. Ils fourniraient peu de rétroaction constructive à leur stagiaire et seraient peu aptes à en offrir. La mobilisation des savoirs théoriques et la conscience de leur utilisation montreraient aussi des lacunes. Cet article décrit les représentations qu'ont les maîtres associés de leur rôle et les manifestations de leurs pratiques d'encadrement du stagiaire. Les représentations diversifiées traduisent une certaine théorisation personnelle du rôle d'un enseignant associé, mais aussi sa complexité et le manque de connaissances par rapport à l'ensemble de ses facettes. Bon nombre de pratiques d'encadrement correspondent à l'implantation des changements prescrits, mais plusieurs pratiques attendues ne sont pas révélées. Enfin, Davergne clôt ce numéro d'*Éducation et francophonie* avec une rare contribution sur l'appropriation du changement du point de vue des élèves. Son article fondé sur une étude de trois ans dans deux lycées professionnels (questionnaires et entretiens approfondis réalisés avec des chefs d'établissements, des enseignants et des élèves) soulève de multiples questions sur les divers facteurs susceptibles d'influencer l'appropriation du changement par les élèves, dans le cadre d'une réforme en cours de l'enseignement professionnel. L'analyse montre clairement que l'influence des facteurs organisationnels, et surtout individuels, dans l'appropriation du changement par les élèves pointée dans cet article se définit par la fragilité et la variabilité, selon les étapes du cheminement scolaire de ces derniers.

Références bibliographiques

- BALL, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Toward a Theory of School Organization*. London : Methuen.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Exploration in Policy Sociology*. London : Routledge.
- BEER, M. et NOHRIA, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, mai-juin, 133-141.
- BELLAVANCE, M. (1985). *Les politiques gouvernementales: élaboration, gestion, évaluation*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- BLASE, J. (1991). *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- BORMAN, G., HEWES, G. M., OVERMAN, L. T. et BROWN, S. (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis*. Baltimore, MD : Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) / Johns Hopkins University.
- BRASSARD, A., CORRIVEAU, L., FORTIN, R., GÉLINAS, A., SAVOIE-ZAJC, L., HÉON, L. et DE SAEDELEER, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation. Rapport d'étape*. Montréal: Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire (Grises, Université de Montréal).
- BROWN, J. S., COLLINS, A. et DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CHRYSOCHOUX, X., PICARD, M. et PRONINE, M. (1998). Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et éducation*, 32, 43-59.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CORRIVEAU, L., DEBLOIS, C. et CASTONGUAY, C. (1999). La transformation de la culture des établissements scolaires québécois dans un contexte d'accélération du changement. Dans P. Toussaint et P. Laurin (dir.), *L'accélération du changement en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- DENIGER, M.-A., GARON, R., ARCHAMBAULT, J., LESSARD, C. et CARPENTIER, A. (2010). *Gestion et appropriation du changement dans les écoles de milieux défavorisés. Rapport final*. Action concertée La persévérance et la réussite scolaire, MELS-FQRSC.

- DENIGER, M.-A. (2009). Itinéraire critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois: enjeux historiques et prospectives. Dans K. L. Frohlich, M. De Koninck, P. Bernard et A. Demers (dir.), *Les inégalités sociales au Québec: comprendre et agir*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- DENIGER, M.-A. et KAMANZI, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Québec: Groupe d'analyse politique de l'éducation, Université Laval.
- DENIGER, M.-A., LAROSE, A. et JANOSZ, M. (2003). *Évaluation de la première année de mise en œuvre de la SIAA – volet politique et institutionnel (2002-2003)*. Universités Laval et de Montréal.
- DESIMONE, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- DUCK, D. (1993). Managing change: The art of balancing. *Harvard Business Review*, nov.-déc., 109-118.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- FUHRMAN, S., CLUNE, W. et ELMORE, R. (1988). Research on education reform: Lessons on the implementation of policy. Dans D. H. Monk et J. Underwood (dir.), *Microlevel School Finance: Issues and Implications for Policy*. New York: Harper Collins Publishers.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (2005). Educational changes takes ages: Life, career and generational factors in teacher's emotional responses to educational changes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- HOWLETT, M. et RAMESH, M. (1995). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford: Oxford University Press.
- KOTTER, J. P. (2000). Leading change: Why transformation efforts fails? *Harvard Business Review*, mars-avril, 59-67.
- LANGLOIS, L. et LAPOINTE, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel: origines et évolution. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal: Chenelière/McGraw Hill.
- LAPOINTE, C. (2005). *Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire: une analyse d'écrits publiés entre 1984 et 2004*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, collectif CRIRES.

- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEIBERMAN, A. (1998). The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. Dans A. Hargreaves *et al.* (dir.), *International Handbook of Educational Change* (p. 13-20). London : Kluwer Academic Publishers.
- LEVIN, B. (2001). Conceptualizing the process of education reform from an international perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 9(14).
- MAROY, C. et DEMAILLY, L. (2004) Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe: Quelles convergences? *Recherches sociologique*, vol. 35, 2004/2, p. 5-24,
- MEURET, D. et ALLUIN, F. (1998). La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré. *Éducation et formations*, 53, 67-81.
- MILES, M. B. (1998). Finding keys to school change: A 40-year odyssey. Dans A. Hargreaves *et al.* (dir.), *International Handbook of Educational Change* (p. 37-69). London : Kluwer Academic Publishers.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Montréal : Éditions d'Organisation.
- MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., STROLL, L. et RUSS, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- ODDEN, A. R. (1991). *Education Policy Implementation*. New York: State University of New York Press.
- OWENS, R. G. (1998). *Organizational Behavior in Education* (6^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W. et GERTZOG, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- REEZIGT, G. J. et CREEMERS, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- ROY, G. et DENIGER, M.-A. (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. Centrale des syndicats du Québec, Note de recherche 49.
- SABATIER, P.-A. et MAZMANIAN, D. A. (1983). Policy implementation. Dans S. S. Nagel (dir.), *Encyclopedia of Policy Studies*. Urbana, IL : University of Illinois Press.

- SLAVIN, R. E. (1998). Sand, bricks, and seeds: School change strategies and readiness for reform. Dans A. Hargreaves *et al.* (dir.), *International Handbook of Educational Change* (p. 1299-1313). London : Kluwer Academic Publishers.
- SPELLANNE, J. P., REISER, B. J. et REIMER, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- STREBEL, P. (1996). Why do employees resist change? *Harvard Business Review*, mai-juin, 86-92.
- TAYLOR, S., RIZVI, F., LINGARD, B. et HENRY, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. New York : Routledge.
- TOUSSAINT, P. et LAURIN, P. (1999). *L'accélération du changement en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- VAN DE VEN, A. H. et POOLE, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- VAN ZANTEN, A. (2000). *L'école: l'état des savoirs*. Paris : Éditions La Découverte.
- ZEMBYLAS, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.