Choisir format de communication A, B ou C :

A	□ Communication orale simple	
	❍ **Scientifique**	❍ Partage d'expérience ou d'innovation
	Si votre communication fait partie d'un symposium, veuillez en indiquer le titre :	
B	X **Symposium Regards croisés: Transformation numérique de l'école en tant qu'organisation apprenante.**	
	x **Court (1h30)**	❍ Long (3h00)
C	□ Atelier pratique (main sur les touches)	
	Indiquez le nombre maximum de participants si nécessaire : Indiquez vos besoins technologiques spécifiques si nécessaire :	

Thématique :

❍ Intelligence artificielle	❍ Formation à distance
❍ Réalité virtuelle ou augmentée	X **Apprentissage et numérique**
❍ Programmation informatique	❍ Formation hybride ou classe inversée
❍ Jeux sérieux et ludification	❍ *Thématique spéciale* : Robotique

Voir page 2 pour texte de résumé

Gestion de la transformation numérique de l'école en tant qu'organisation apprenante selon une recherche-action appréciative

Nathalie Frigon, doctorante, France Gravelle, Ph. D et Nathalie Lafranchise, Ph. D
nathalie.frigon.3@courrier.uqam.ca, gravelle.france@uqam.ca, lafranchise.nathalie@uqam.ca

Résumé

Cette communication porte sur un projet doctoral vécu en contexte scolaire québécois, qui s'inscrit dans la foulée du plan d'action numérique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES, 2018). Cette recherche vise à mettre en œuvre une démarche de transformation numérique de l'école vers le modèle ÉOA. Pour mesurer cette transformation organisationnelle, le premier objectif de cette recherche est de comparer les dimensions de l'école apprenante au début et à la fin de la recherche. Le second objectif vise à comprendre les étapes du processus de transformation numérique vers l'ÉOA, ses facteurs de succès et ses obstacles. Le troisième objectif est de comprendre les facteurs qui influencent la mobilisation et le développement des capacités des membres de l'équipe-école pendant le processus de transformation numérique de l'ÉOA. Nous exposerons la problématique de recherche, le cadre conceptuel, le cadre méthodologique, ainsi que les résultats visés.

Références

Ali, M. M., Abdulhamed, K. R. et Aljamoudi, S. S. (2015). The Dimensions of the Learning Organization in Omani School From Employees Point of View. *International Journal of Scientific & Technology Research*, *4*(11).

Banoğlu, K., Vanderlinde, R. et Çetin, M. (2016). Investigation of principals' technology leadership profiles in the context of schools' Learning organization culture and ICT infrastructure: F@tih project schools vs. the others. *Egitim ve Bilim*, *41*(188), 83-98.

Beaudoin, J., Gaudreault-Perron, J., Laferrière, T., Hamel, M.-D. et Saint-Pierre, E. (2014). *Usages du numérique dans les écoles québécoises: L'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage*. Consulté à l'adresse http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Revue_des_ecrits.pdf

Black, W. R., Burrello, L. C. et Mann, J. L. (2017). A New Framework for Leadership Preparation: Appreciative Organizing in Education. *NASSP Bulletin*, *101*(1), 50-71.

Bushe, G. R. et Kassam, A. F. (2005). When Is Appreciative Inquiry Transformational? *The Journal of Applied Behavioral Science*, *41*(2), 161-181.

Bushe, G. R et Paranjpey, N. (2015). Comparing the Generativity of Problem Solving and Appreciative Inquiry: A Field Experiment. *Journal of Applied Behavioral Science*, *51*(3), 309-335.

Brown, N. and Littrich, J. (2008). Using a Cross-Institutional Collaborative Model to Deliver a National Roundtable Conference on Assessment: A Case Study. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 5*(1), 1-20.

Calabrese, R. (2015). A collaboration of school administrators and a university faculty to advance school administrator practices using appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, *29*(2), 213-221.

Calabrese, R., Friesen, S. et Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, *24*(3), 250-265.

Caldwell, R. (2012). Leadership and Learning: A Critical Reexamination of Senge's Learning Organization. *Systemic Practice and Action Research*, *25*(1), 39-55.

Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, (1).

Collin, S. (2019). Les approches critiques du numérique en éducation: une structuration en cours. Dans *6e Colloque international en éducation*. Montréal, QC: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Les TIC en éducation : ni panacée ni supercherie. *Québec Français*, *166*, 70-71.

Cooperrider, D. et Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, *1*(1), 129-169.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. Dans *21st Century Skills: Rethinking how students learn* (p. 51-76).

Downes, T., Fluck, A., Gibbons, P., Leonard, R., Matthews, C., Oliver, R., … Williams, M. (2001). *Making better connections*. Canberra. Consulté à l'adresse https://pdfs.semanticscholar.org/f4af/8bca64cc49f501023a668cd1ad704873b0a3.pdf

Egmir, E. et Yoruk, S. (2013). The Effectiveness Level of School Administrator's Coaching Characteristic on School's Being Learning Organization. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, *3*(1), 120-133.

Fortin, M.-F. et Gagnon, G. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, *7*(3), 113-122.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans Thierry Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd., p. 183-211). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Hadjithoma-Garstka, C. (2011). The role of the principal's leadership style in the implementation of ICT policy. *British Journal of Educational Technology*, *42*(2), 311-326.

Hargreaves, A., Halasz, G. et Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris: OECD Publishing.

Kampylis, P., Law, N. et Punie, Y. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level.* Seville: European Commission.

Kools, M. et Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, (137), 1-89.

Kools, M., Pont, B., Gouëdard, P., Rodriguez, T., Stoll, L. et George, B. (2018). *Implementing education policies: Developing schools as learning organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing.

Law, N., Yuen, A. et Fox, R. (2011). *Educational Innovations Beyond Technology: Nurturing Leadership and Establishing Learning Organizations*. (S. S. & B. Media, Éd.), *Springer International Handbooks of Education*. New York Dordrecht Heidelberg London.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e édition). Québec: Guërin éditeur.

Lee, S. S., Hung, D. et Teh, L. W. (2016). An ecological view of conceptualising change in the Singapore Education System. *Educational Research for Policy and Practice*, *15*(1), 55-70.

Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(1), 152-170.

Miller, D. W. (2011). *The power of appreciative inquiry: Discovering the latent potential of an urban high school*. (Thèse de doctorat). The Ohio State University.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018*). Plan d'action du numérique*. Québec: gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec: gouvernement du Québec.

OECD. (2015). *Schooling Redesigned*. Paris: OECD Publishing.

Peña-López, I. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation - The power of digital technologies and skills*. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

Radivojevic, N. (2010). The principal's Role in the finnish schools. *Metodički obzori*, *9*(5), 151-169.

Senge, P. M. (2012). Creating schools for the future, not the past for all students. *Leader to Leader*, *2012*(65), 44-49.

Sotiriou, S., Riviou, K., Cherouvis, S., Chelioti, E. et Bogner, F. X. (2016). Introducing Large-Scale Innovation in Schools. *Journal of Science Education and Technology*, *25*(4), 541-549.

Stoll, L. et Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, *2*(1), 2-17.

Stavros, J. M., Godwin, L. N., & Cooperrider, D. L. (2015). Appreciative inquiry: Organization development and the strength revolution. *Practicing organization development: Leading transformation and change*, 96-116.

Toh, Y. (2016). Leading sustainable pedagogical reform with technology for student-centred learning: A complexity perspective. *Journal of Educational Change*, *17*(2), 145-169.

Toh, Y., Jamaludin, A., Hung, W. L. D. et Chua, P. M. H. (2014). Ecological Leadership: Going Beyond System Leadership for Diffusing School-Based Innovations in the Crucible of Change for 21st Century Learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(4), 835-850.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Vianna, E. et Stetsenko, A. (2014). Research with a Transformative Activist Agenda: Creating the Future Through Education for Social Change. *Learning In and Across Contexts: Reimagining Education*, *113*(2), 575-602.

Watkins, J. M. et Cooperrider, D. (2000). Appreciative Inquiry: A Transformative Paradigm. *OD Practitioner*, *32*(January 2000), 1-7.

Whitney, D. et Cooperrider, D. L. (1998). The Appreciative Inquiry Summit: Overview and applications. *Employment Relations Today*, *25*(1), 17-28.

Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(2), 121-137.

Wong, E. M. L. et Li, S. C. (2011). Framing ICT implementation in a context of educational change: A structural equation modelling analysis. *Australasian Journal of Educational Technology*, *27*(2), 361-379.

1. Contexte

Cette recherche se situe dans un contexte mondial de transformation de l'école, dans une perspective de développement des capacités des acteurs scolaires face au numérique, qui modifie en profondeur le contexte culturel, social et politique actuel (Dede, 2010; Fullan, 2009; Kampylis, Law et Punie, 2013; OECD, 2015; Sotiriou, Riviou, Cherouvis, Chelioti et Bogner, 2016). S'inscrivant dans cette visée, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) du Québec lance en 2018 son Plan d'action numérique poursuivant les efforts d'implantation du numérique en éducation (MÉES, 2018). Poursuivant l'objectif de préparer les élèves à œuvrer dans un monde du travail en continuelle transformation, on propose aux écoles de s'appuyer sur un référentiel de la compétence numérique (MÉES, 2019). À la vitesse à laquelle ce contexte sociotechnologique évolue, il semble justifié d'accompagner la transformation de l'école d'une manière systémique et critique, de manière à les utiliser pour améliorer réellement l'éducation (Collin et Karsenti, 2012).

2. Problématique

Malgré les efforts consentis au cours des vingt dernières années pour soutenir les activités de formation des enseignants et la mise en œuvre d'une infrastructure numérique (Beaudoin, Gaudreault-Perron, Laferrière, Hamel et Saint-Pierre, 2014), on constate que les pratiques pédagogiques tardent à se transformer (Karsenti et Collin, 2012; Peña-López, 2016). Force est de constater que cette implantation nécessite le développement de compétences nouvelles de la part de tous les acteurs scolaires. À ce titre, ce sont les directions d'établissement qui y jouent un rôle clé, mettant en place les conditions favorables au développement professionnel continu et à l'apprentissage de l'équipe-école par le numérique. Néanmoins, ces derniers ne semblent pas avoir développé eux-mêmes toutes les compétences requises pour soutenir cette implantation du numérique (Banoglu, Vanderlinde et Çetin, 2016; Hadjithoma-Garstka, 2011; Wong et Li, 2011). De plus, certains auteurs, tels que Downes et *al.* (2001) et Toh (2016) sont d'avis que le réel potentiel du numérique ne peut s'exprimer dans une perspective d'implantation s'effectuant dans la continuité du modèle traditionnel de l'école. Pour concrétiser une nouvelle vision éducative de l'école à l'ère du numérique, certains auteurs soutiennent que l'implantation du numérique devrait s'intégrer dans une perspective plus globale de transformation systémique de l'école (Hargreaves, Halasz et Pont, 2007; Kools et Stoll, 2016; Law, Yuen et Fox, 2011; Lee, Hung et Teh, 2016; Toh, Jamaludin, Hung et Chua, 2014). D'ailleurs, un nombre croissant d'universitaires, d'éducateurs et de décideurs plaident en faveur d'une nouvelle conceptualisation systémique de l'école selon le modèle d'organisation apprenante (Fullan, 2006; Kools et Stoll, 2016; Senge, 2012), basée sur une vision de leadership partagé (Caldwell, 2012; Egmir et Yoruk, 2013; Law et *al.*, 2011; Liljenberg, 2015; Radivojevic, 2010).

3. Questions de recherche

Pour ce faire, la présente recherche vise à mettre en œuvre et à étudier un processus de transformation pour venir en soutien aux acteurs scolaires dans leur implantation du numérique. Or, encore plus qu'auparavant devant la panoplie d'outils numériques ou de perspectives pédagogiques différentes, il paraît nécessaire de porter un regard critique sur cette implantation (Collin, 2019). S'inscrivant dans une démarche d'accompagnement qui vise l'émancipation des acteurs (Vianna et Stetsenko, 2014), on s'intéresse à mobiliser leur capacité d'apprendre pour qu'ils puissent être aptes à choisir le sens de leur propre transformation. De plus, pour combler le manque de données empiriques concernant l'opérationnalisation de l'école apprenante (Stoll et Kools, 2017), cette recherche en contexte québécois vise à mettre en œuvre et à étudier un processus de transformation d'un centre d'éducation des adultes vers le modèle d'organisation apprenante, selon une perspective critique d'implantation du numérique. Ce sont les étapes, les facteurs et les retombées du processus de transformation qui sont étudiés. Considérant cette recherche en tant que moyen d'accompagnement vers la mise en œuvre de ce projet de transformation, la question centrale est donc la suivante : comment accompagner le processus de transformation d'une organisation scolaire vers l'école apprenante, avec une visée spécifique d'implantation du numérique? S'inscrivant dans la foulée du plan d'action numérique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES, 2018), cette recherche vise à mettre en œuvre une démarche de transformation numérique de l'école vers le modèle ÉOA. Pour mesurer cette transformation organisationnelle, le premier objectif de cette recherche est de comparer les dimensions de l'école apprenante au début et à la fin de la recherche. Le second objectif vise à comprendre les étapes du processus de transformation numérique vers l'ÉOA, ses facteurs de succès et ses obstacles. Le troisième objectif est de comprendre les facteurs qui influencent la mobilisation et le développement des capacités des membres de l'équipe-école pendant le processus de transformation numérique de l'ÉOA.

4. Synthèse de la littérature

La mise en œuvre de l'organisation apprenante dépend d'une culture d'apprentissage qui promeut le développement continu des capacités des individus, des équipes et de l'organisation (Senge, 2012). De plus, elle requiert une vision partagée et des objectifs communs permettant d'impliquer activement les participants dans les prises de décision quant aux moyens à mettre en œuvre pour y parvenir (Collins, 2016; Liljenberg, 2015). Ainsi, l'organisation apprenante se définit comme une organisation qui possède les caractéristiques ou les mécanismes d'apprentissage continu pour répondre à ses besoins en constante évolution (Ali, Abdulhamed et Aljamoudi, 2015; Senge, 2012), tant sur le plan individuel, collectif que sur le plan organisationnel. Plus récemment, l'OCDE et l'UNESCO recommandent un modèle d'école apprenante, qui intègre les recherches des recherches des trente dernières années. Ce modèle a été implanté dans 151 écoles de niveau primaire et 23 de niveau secondaire au pays de Galles (Kools et *al.*, 2018). Les auteurs ayant contribué à cette implantation massive soulignent cependant un réel défi de mise en œuvre pour les directions d'établissement d'enseignement. Ces derniers ont à gérer un processus complexe qui dépend de leur capacité à mobiliser les membres de l'équipe-école (Kools et *al.*, 2018). De plus, ils doivent soutenir le développement des capacités de l'équipe-école, afin qu'ils puissent prendre une part active à cette transformation (Kools et *al.*, 2018). Malgré ces constats, peu de recherches se sont intéressées à la mise plus concrète de ce processus de transformation systémique fort complexe. En somme, de nouvelles données empiriques pourraient permettre de mieux comprendre comment opérationnaliser cette mise œuvre au niveau de l'école (Stoll et Kools, 2017).

Pour être cohérente avec une prise de position critique visant l'émancipation, cette recherche s'inscrit dans une recherche-action appréciative, qui a justement pour effet de mobiliser les capacités et le leadership partagé des acteurs en présence à travers leur propre transformation (Bushe et Kassam, 2005). De surcroît, cette approche est axée sur le positif et les possibilités que le contexte actuel peut générer, par le biais d'une démarche d'enquête appréciative favorisant l'innovation et l'apprentissage (Bushe et Kassam, 2005; Watkins et Cooperrider, 2000). Elle semble plus susceptible de guider le processus visant à transformer la culture, la structure et le fonctionnement de l'école vers ce nouveau modèle d'organisation apprenante

(Bushe et Paranjpey, 2015; Watkins et Cooperrider, 2000). Elle s'inscrit dans un dialogue critique entre les acteurs, s'opérant à la rencontre de leur prise de position individuelle et collective. Cette prise de position vise à se situer face aux incitatifs gouvernementaux concernant la transformation de l'école par le numérique. Il est donc évident que cette démarche ne s'inscrit pas dans la conduite d'un changement planifié selon une vision descendante (Cooperrider et Srivastva, 1987; Stavros, Godwin et Cooperrider, 2016), mais selon une vision hybride de leadership partagé qui combine les initiatives de toutes les parties prenantes (Carpentier, 2012). Cette vision semble plus susceptible de générer une culture partagée et ouverte, qui valorise la diffusion de l'information et l'instauration d'un climat de confiance entre participants (Brown et Littrich, 2008) et qui convient donc mieux à la culture organisationnelle scolaire (Carpentier, 2012), selon une perspective d'école apprenante (Black, Burrello et Mann, 2017; Calabrese, 2015; Miller, 2011).

5. Méthodologie

Cette recherche se divise en trois grandes phases : la préparation, la réalisation d'une enquête appréciative et la phase d'évaluation. À la phase de préparation, une première rencontre de démarrage est réalisée auprès de l'équipe de direction. Cette rencontre vise à établir un engagement réciproque et susciter la collaboration au sein du projet de recherche. De plus, une rencontre est organisée auprès de représentants de chaque équipe ou groupe en vue d'échanger avec eux. Par la suite, on organise un premier atelier collectif pour définir avec l'équipe-école le processus d'enquête. Pour ce faire, une présentation du projet est réalisée par la chercheure et l'équipe de direction auprès de l'équipe-école et une autre auprès des élèves, dans l'intention de susciter la participation des participants au sein du projet. Par la suite, on procède à la passation du questionnaire sur l'école apprenante (Kools et *al.*, 2018). Un retour sur le questionnaire est effectué avec les membres de l'équipe de projet, en vue de déterminer le point central d'enquête pour l'atelier de découverte. Cette première prise de contact amorce le processus d'autonomisation dans le pilotage de la démarche d'enquête appréciative. À la phase de réalisation se déroule le deuxième atelier collectif de découverte pendant une journée pédagogique. Cette rencontre vise à mobiliser l'équipe-école en vue de soutenir le processus de transformation. Pour ce faire, on révèle le noyau positif de l'établissement, ce qui permet de créer un climat de confiance, de respect et de découverte axée sur le positif (Calabrese et *al.*, 2010; Whitney et Cooperrider, 1998). Une deuxième rencontre est conduite auprès de l'équipe de projet pour effectuer un retour collectif sur les thèmes qui ont émergé pendant l'atelier de découverte. Par la suite, un troisième atelier collectif de rêve est réalisé, mais cette fois-ci, par sous-groupe ou par département. Cet atelier vise à imaginer et à rédiger des énoncés de vision de transformation de l'établissement vers le modèle d'école apprenante. Une troisième rencontre avec l'équipe de projet a lieu pour effectuer un retour sur les thèmes qui émergent du troisième atelier collectif. Ensuite, un quatrième atelier collectif design est réalisé une fois de plus par sous-groupe ou par département en vue de cartographier les stratégies, les objectifs, les moyens et les cibles de leur projet de transformation. Une quatrième rencontre avec l'équipe de projet permet d'effectuer un retour sur la cartographie du projet et de faire émerger les thèmes autour du processus de transformation. La phase d'évaluation du projet permet de réaliser le dernier atelier collectif devenir, qui consiste à évaluer les retombées du projet de transformation réalisé. On procède ainsi à la deuxième passation du même questionnaire de l'école apprenante en vue de comparer les résultats au moment de démarrer la démarche d'enquête et ceux obtenus à la fin de celle-ci. Une dernière rencontre avec l'équipe de projet permet de tracer le bilan du processus de transformation vers l'école apprenante, et à réfléchir au prochain cycle d'itération d'enquête appréciative. C'est ce qui met fin à l'expérimentation dans le milieu. Des données quantitatives et quantitatives sont recueillies dans le cadre de cette recherche.

L'échelle de l'école apprenante sert à mesurer les perceptions des participants quant à leur fonctionnement par rapport aux sept dimensions de l'école apprenante (Kools et *al.*, 2018). Elle consiste en une série de 69 énoncés subdivisés en sept catégories: 1) développer une vision commune axée sur l'apprentissage de tous les élèves (11 items); 2) promouvoir et soutenir l'apprentissage professionnel continu pour tout le personnel (11 items); 3) favoriser l'apprentissage en équipe et la collaboration entre les membres du personnel (11 items; 4) établir une culture de recherche, d'exploration et d'innovation (9

items); 5) créer des systèmes intégrés pour la collecte et l'échange de connaissances et d'apprentissage (8 items); 6) apprendre avec et à partir de l'environnement externe et d'un système plus large (7 items); 7) modéliser et renforcer le leadership d'apprentissage (12 items). Les données qualitatives sont récoltées tout au long du processus d'enquête appréciative. Pour ce faire, divers instruments de collecte sont utilisés : la documentation de l'établissement, les traces de productions des participants, ainsi que le journal de bord de la chercheure. La documentation de l'établissement sert à décrire le contexte et l'évolution du projet de recherche, peut s'avérer utile dans la recherche sur le terrain et constituer une source additionnelle d'information (Fortin et Gagnon, 2016). Cette information porte notamment sur l'histoire de l'école, sa culture, son fonctionnement, son processus d'évolution ou tout autre élément en lien avec le processus de transformation vers l'école apprenante. Une autre part importante de la collecte des données qualitatives s'effectue pendant l'animation des ateliers avec les participants, que ce soit pendant les rencontres collectives avec l'ensemble de l'équipe-école, les rencontres départementales des enseignants, les rencontres avec l'équipe de projet ou les rencontres des groupes de professionnels et du personnel de soutien technique et administratif. Ainsi, les productions des participants servent de traces qui seront analysées par la suite sous la forme d'un bilan. L'ensemble de ces bilans permettent de faire émerger d'autres thèmes en vue de mieux comprendre les étapes, les facteurs et les retombées du processus de transformation de l'école vers l'organisation apprenante. En plus de servir à la collecte de données, ces bilans servent d'outils pour soutenir les actions des participants (Guay et Prud'homme, 2011). Un troisième instrument de collecte de données est le journal de bord de la chercheure. Celle-ci note les actions accomplies, les impressions, les découvertes ou d'autres remarques qu'elle juge pertinentes (Legendre, 2005).

6. Résultats anticipés

Les résultats anticipés sont d'ordres différents, comme on peut s'y attendre de la recherche-action. D'abord, il y a les connaissances d'ordre axiologique, qui permet d'expérimenter une approche soutenant l'action collective vers la création d'une culture apprenante, axée sur le partage de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire vers l'apprentissage continu de chacun, des groupes et de l'organisation conceptualisée de manière systémique. Sur le plan théorique, la compréhension des facteurs, des étapes et des retombées du processus de transformation vers l'école apprenante peut accroître notre compréhension des mécanismes nécessaires à la mise en œuvre de ce modèle. Sur le plan méthodologique, la démarche d'enquête appréciative peut ouvrir une nouvelle approche de recherche au sein des recherches participatives, déjà fort bien représentées dans le domaine de l'éducation.

7. Retombées

Sur le plan praxéologique, ce sont les découvertes, les idées ou les actions qui pourront guider la praxis des acteurs scolaires visant à soutenir leur projet de transformation, de manière plus concrète et personnelle. En proposant cette voie et en adoptant cette posture de recherche, ce projet est porteur d'un enjeu politique visant à contribuer au développement de la société. Selon Van der Maren (1996), le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs, les normes ou les besoins afin de modifier les conduites. Dans le cas de cette recherche, il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour contribuer à la vision de l'école vers une organisation apprenante, selon une approche critique et transformatrice. Enfin, elle vise à développer la capacité de l'équipe-école à apprendre de manière continue, en vue de contribuer activement, et ce, dans le sens de leurs aspirations aux conditions changeantes de l'environnement technologique, social et économique.