

Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation

Lorraine Savoie-Zajc

Volume 15, Number 1, 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900621ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900621ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 123–138. <https://doi.org/10.7202/900621ar>

Article abstract

Past literature has not dealt with a discussion of both the value system and a conceptual framework reflected by models of planned change as applied to education. The aim of this study is to identify the theoretical framework of 47 models of planned change applied to education as well as to demonstrate the importance for a practitioner to consider both the value system and the conceptual framework in the choice of a model for change. Based on three major schools of thought, a new taxonomy of models for planned change is proposed: rational models, systemic models, and cybernetic models. This paper describes these three categories of models and their evolution as of 1957.

Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation

Lorraine Savoie-Zajc*

Résumé — La dimension des valeurs ainsi que le cadre conceptuel reflétés par les modèles de changement planifié appliqués à l'éducation n'ont pas été présentés dans les écrits. Cette étude avait pour but d'identifier la dimension théorique de 47 modèles de changement planifié appliqués à l'éducation ainsi que de démontrer l'importance pour un praticien de tenir compte des dimensions «valeur» et «cadre conceptuel» lors du choix d'un modèle de changement. À partir de trois courants théoriques majeurs, une nouvelle taxonomie de modèles de changement planifié est proposée: les modèles rationnels, systémiques et cybernétiques. L'article décrit ces trois catégories de modèles et vérifie leur évolution à partir de 1957.

Abstract — Past literature has not dealt with a discussion of both the value system and a conceptual framework reflected by models of planned change as applied to education. The aim of this study is to identify the theoretical framework of 47 models of planned change applied to education as well as to demonstrate the importance for a practitioner to consider both the value system and the conceptual framework in the choice of a model for change. Based on three major schools of thought, a new taxonomy of models for planned change is proposed: rational models, systemic models, and cybernetic models. This paper describes these three categories of models and their evolution as of 1957.

Resumen — La dimensión de los valores y el cuadro conceptual reflejados en los modelos de cambios planificados que se aplican en educación, no han sido presentados en los escritos. Este estudio tenía por objeto el identificar la dimensión teórica de 47 modelos de cambios planificados aplicados a la educación, así como el demostrar la importancia para un practicante de considerar las dimensiones de «valor» y de «cuadro conceptual» durante la selección de un modelo de cambio. Se propone una nueva taxonomía de modelos de cambios planificados a partir de tres corrientes teóricas mayores: los modelos racionales, sistémicos y cibernéticos. El artículo describe estas tres categorías de modelos y verifica su evolución a partir de 1957.

Zusammenfassung — Die Dimension der Werte sowie der Begriffsrahmen, die sich in den Modellen geplanter Veränderung in der Pädagogik spiegeln, sind in den wissenschaftlichen Schriften bisher nicht dargestellt worden. Diese Untersuchung will also die theoretische Dimension von 47 (siebenundvierzig) in der Pädagogik angewandten Model-

* Savoie-Zajc, Lorraine: professeure, Université du Québec à Hull.

len geplanter Veränderung bestimmen, und aufzeigen, wie wichtig es für einen Praktiker ist, bei der Wahl eines Veränderungsmodells die Dimension «Wert» und «Begriffsrahmen» zu berücksichtigen. Ausgehend von drei theoretischen Hauptrichtungen wird eine neue Klassifizierung der Modelle geplanter Veränderung vorgeschlagen: rationelle, systemische und kibernetische Modelle. Der Artikel beschreibt diese drei Klassen und untersucht ihre Entwicklung seit 1957.

Le changement, qu'est-ce au juste? un événement qui soudainement perturbe nos vies? un processus continu auquel chacun de nous est confronté? Quoi qu'il en soit, événement ou processus, le changement implique une altération, une modification (Rogers, 1969) au sein de nos habitudes de vie, de la routine professionnelle.

Le changement peut être planifié, c'est-à-dire que l'on utilise un savoir conscient et délibéré dans le but de produire une modification. L'individu ou le groupe faisant l'expérience du changement n'est donc plus passif face à l'événement, la perturbation, mais cette dernière est recherchée; l'introduction de l'innovation, planifiée dans le but de changer un état d'être.

Appliquée au secteur de l'éducation, la notion de changement planifié comporte des particularités. En effet peut-on prétendre pouvoir introduire un changement dans le secteur éducatif de la même façon, selon les mêmes approches utilisées dans l'industrie, par exemple?

Miles (1973), Huberman (1981), Legendre (1983) décrivent certaines des caractéristiques du système éducatif expliquant pourquoi celui-ci est davantage résistant au changement. Selon eux, la difficulté de préciser et de mesurer les buts éducatifs, le manque de compétitivité du système scolaire, l'insuffisance de renforcement externe envers les éducatrices et les éducateurs plus innovateurs, l'absence d'évaluation des innovations introduites dans le système scolaire, la mobilité réduite du personnel enseignant constituent selon eux quelques-unes des raisons expliquant pourquoi le système scolaire est difficile à changer. L'identification de ces particularités du système éducatif ne devrait cependant pas constituer une barrière ou créer un esprit de défaitisme en se disant: il n'y a rien à faire, le système éducatif est paralysé dans ses structures. Au contraire, il faut voir ces quelques caractéristiques comme étant des attributs importants dont il faut tenir compte lors de la planification pour l'introduction d'un changement.

Les modèles de changement planifié: des outils de planification

Les écrits dans le domaine du changement planifié accordent une grande importance aux modèles de changement et aux taxonomies de ces modèles. Les modèles de changement planifié peuvent être définis comme étant des représentations symboliques au moyen desquelles leur concepteur a cherché à identifier

les principales variables du phénomène du changement, de capter la dynamique du processus de changement et a proposé des paramètres de planification pour son introduction. Les taxonomies, à leur tour, tentent d'organiser, d'ordonner les modèles en utilisant comme mode de classification le type de planification mis en évidence par chacun des modèles (Berman, 1981; Beuke et Farrar, 1979; Havelock, 1976; Lindquist, 1978; Roberts, 1978; Sieber, 1981). D'autres taxonomies classifient les modèles selon les stratégies de changement qui opérationnalisent les paramètres de planification préconisés par les modèles (Benne, Bennis et Chin, 1976; Davis, 1973; Paul, 1977; Raimbault et Saussois, 1983).

Cependant la dimension idéologique et celle des valeurs sur lesquelles reposent les modèles sont rarement traitées. Selon Crowfoot et Chesler (1976), De Jouvenel (1967), Glaser, Abelson et Garrison (1983), un des plus importants critères qu'un praticien devrait utiliser pour effectuer un choix parmi les nombreux modèles disponibles, porte sur les cadres conceptuels et les valeurs que chaque modèle véhicule.

Au cours d'une étude récente (Savoie-Zajc, 1987), 47 modèles de changement¹ produits depuis la fin des années 1950 et appliqués au système éducatif ont été répertoriés et analysés dans le but de mettre en évidence les contextes idéologiques et les valeurs véhiculés par les modèles de changement planifié disponibles dans les écrits.

L'analyse a été effectuée selon trois dimensions d'analyse: 1) une dimension épistémologique, 2) la nature du changement telle qu'incorporée dans le modèle, 3) la nature du modèle conçu.

La dimension épistémologique inclut des écoles de pensées jugées pertinentes pour planifier le changement: utilitarisme (Gouldner, 1956), cybernétique (Lippitt, 1973), théorie des systèmes (Benne, Bennis et Chin, 1976), relativisme (Berman et McLaughlin, 1976). La dimension épistémologique positiviste s'incarne dans le positivisme et le pôle anti-positiviste dans la dialectique (Radnitzky, 1968). Cette dimension épistémologique a cherché à révéler le cadre conceptuel véhiculé par les concepteurs de modèles.

Les autres dimensions d'analyse ont tenté d'identifier les valeurs face au changement que chacun des concepteurs de modèle avait incorporées dans son modèle. La première des deux dimensions visait à révéler la conception que l'auteur du modèle se faisait du changement. Les perspectives d'équilibre, d'évolutionnisme et de politique telles que définies par Applebaum (1970), Crowfoot et Chesler (1976), House (1981) et Paulston (1976) ont été retenues. La seconde des deux dimensions retenues pour l'identification des valeurs face au changement s'est attardée à mettre en lumière la nature même du modèle dont les différentes catégories ont été définies par Chin (1976) et se nomment: 1) système fermé; 2) organique; 3) intersystémique; 4) développement. Cette dernière dimension d'analyse a permis de prendre en compte la dynamique du modèle en tant qu'outil de

planification, le modèle étant une forme de théorie analytique décrivant le processus de changement (Ford, 1975).

Le tableau 1 présente la synthèse des critères retenus pour chacune des dimensions de l'analyse.

Tableau 1
Critères d'analyse

Épistémologie	Nature du changement	Nature du modèle
1) Positivisme — La focalisation est mise sur la dimension objective dans l'étude de la réalité. — On assume que l'on peut prédire le comportement humain si l'on manipule les variables essentielles.	1) Équilibre — La focalisation est mise sur le rôle régulateur du système. — On s'intéresse davantage au maintien de l'équilibre du système.	1) Système fermé — Le modèle reflète un système qui n'échange pas d'information avec l'environnement.
2) Utilitarisme — La recherche de la satisfaction et du plaisir motive l'être humain à agir.	2) Évolutionnisme — Le changement se produit grâce au passage de stades prédéterminés. — Le système possède sa propre finalité.	2) Organique — Le modèle représente un système ouvert, c'est-à-dire qui échange de l'information avec l'environnement.
3) Cybernétique — La réalité est représentée comme un système fermé sophistiqué. — La focalisation est mise sur la rétroaction et le contrôle.	— Le changement est un phénomène graduel. — Les mécanismes d'adaptation à l'intérieur du système en changement permettent le passage d'une étape, d'un stage, à l'autre.	3) Intersystémique — Le modèle met en évidence un réseau de systèmes organiques interreliés afin de faciliter le changement.
4) Théorie des systèmes — On s'intéresse aux systèmes ouverts. — On accorde une importance aux interactions entre les parties du système.	3) Politique — Le processus de changement passe nécessairement par des phases de négociation et de compromis au cours desquelles chacun des groupes en présence tente de conserver ses droits, ses privilèges et de promouvoir ses intérêts.	4) Développement — Le modèle se présente sous une forme linéaire, identifiant une série d'étapes, de phases.
5) Relativisme — La réalité est le produit d'une reconstruction subjective. — On cherche à comprendre les significations et perceptions subjectives.		

6) Dialectique — L'essence du changement est perçue comme étant un produit des tensions et conflits que le groupe expérimente. — Les êtres humains explorent activement divers points de vue parfois en opposition les uns avec les autres afin de susciter de nouvelles prises de conscience.		
---	--	--

Un questionnaire a également été envoyé à chacun des concepteurs de modèle leur permettant ainsi d'identifier les bases théoriques qui ont influencé leur conception du modèle et d'en tracer l'histoire: la période à laquelle le modèle a d'abord été publié, ses modifications, l'utilisation qui en a été faite par rapport aux objectifs du concepteur lorsque le modèle a été produit.

L'analyse des modèles effectuée à partir des critères théoriques présentés au tableau 1 indique que trois courants conceptuels principaux sous-tendent les modèles de changement planifié: 1) un courant rationnel empruntant à l'utilitarisme et au positivisme le mode de planification et de résolution de problème; 2) un courant systémique, holistique, reposant surtout sur la théorie des systèmes et parfois manifestant une orientation dialectique et relativiste, finalement 3) un courant davantage cybernétique, c'est-à-dire empruntant l'approche holistique de la deuxième tendance, appliquée à un système vu toutefois comme étant fermé: les stratégies de changement capitalisent sur le potentiel humain du système et ne cherchent pas à trouver à l'extérieur du système des ressources supplémentaires pour parvenir à ce changement.

L'étude effectuée a ainsi tenté de révéler les cadres conceptuels et les valeurs sous-tendant les modèles de changement planifié appliqués à l'éducation et a permis de regrouper les modèles selon les courants conceptuels reflétés. Cette nouvelle taxonomie devrait permettre aux praticiens de faire un choix plus éclairé parmi les nombreux modèles de changement, non pas uniquement à partir de l'apparente simplicité du modèle selon les étapes mises de l'avant, ou de sa popularité («l'effet de halo» de son concepteur), ou de la popularité des stratégies utilisées pour faciliter le changement, mais bien à partir d'une réflexion et d'une interrogation au niveau des valeurs telles que véhiculées par le modèle par rapport à celles de l'organisme qui cherche à planifier l'introduction d'un changement.

Le présent article décrira donc les caractéristiques des trois courants conceptuels à l'intérieur desquels les modèles de changement planifié sont regroupés,

identifiera comment ceux-ci ont évolué depuis la fin des années 1950 et déterminera si un changement paradigmatique s'est effectué dans la perspective à partir de laquelle les modèles de changement planifié ont été conçus.

Les caractéristiques des trois courants conceptuels à la planification du changement

Le courant rationnel

Les modèles regroupés sous cette approche rationnelle ont en commun deux choses: le point de départ pour la planification du changement réside dans l'identification d'un problème à résoudre, d'une insatisfaction à déplacer. Cette approche est très fortement teintée de la pensée utilitaire selon laquelle toute action de l'être humain vise à la recherche du plaisir, de la satisfaction et par conséquent cherche à éviter la déception et l'insatisfaction. La planification du changement, vue sous l'angle utilitaire, consiste donc à établir un consensus au niveau du groupe quant au problème à résoudre, à l'insatisfaction à déplacer. Tout le processus de planification se présentera sous la forme d'une séquence d'étapes rationnelles et systématiques par lesquelles il est nécessaire de passer afin d'atteindre le but recherché, c'est-à-dire l'intégration du changement dans le milieu, vu sous la forme d'un problème résolu. Le modèle du courant rationnel est linéaire, souvent de type développemental, en présentant des étapes qui se succèdent de façon irréversible dans le temps et dans le processus de planification.

Une deuxième caractéristique que possèdent ces modèles, c'est leur manque d'attention à l'environnement qui change: l'évolution de l'environnement pendant le processus de changement, les problèmes d'adaptation qui peuvent survenir en cours de route. Ces modèles ne possèdent pas de boucles de rétroaction permettant d'intégrer l'information nouvelle provenant du milieu: on ne prévoit pas dans ces modèles un retour à la formulation des objectifs de changement qui auraient pu se modifier en cours de route, par exemple.

Certains des modèles traduisant une approche rationnelle face au changement reflètent une pensée positiviste. On s'intéresse alors à établir des corrélations entre les différentes variables (telles le type d'adoptant, le type d'innovation, le type de stratégies pour n'en nommer que quelques-unes) mises en évidence par le modèle, tentant ainsi de prédire le comportement humain qui réagira à l'interaction des variables identifiées importantes et conduira au changement. Le modèle de Rogers (1969) et plus récemment celui de Hall (1974) et celui de Hall et Pratt (1984) sont d'excellents exemples de ce type de modèles.

Les modèles reflétant une approche rationnelle au changement ont été les plus populaires au cours des années 60. En effet, l'analyse de Savoie-Zajc (1987) a permis de révéler que sur 15 modèles présentés dans les écrits au cours des années 60, neuf reflétaient une approche rationnelle.

Le courant systémique

Les modèles que l'on retrouve sous le courant systémique au changement reposent conceptuellement surtout sur la théorie des systèmes. Ils se caractérisent par une attention aux configurations du système en changement ainsi qu'aux interactions reliant les configurations. Les modèles de ce type ne tentent pas de réduire le phénomène du changement à quelques dimensions comme le fait le courant rationnel, mais se présentent surtout sous une forme heuristique, c'est-à-dire qu'ils offrent une série de balises, de paramètres aidant l'agent de changement à adapter le modèle à l'environnement à l'intérieur duquel il ou elle interagit. Ces modèles sont de type ouvert, donc des modèles qui échangent de l'information, des ressources avec l'extérieur du système ou avec un réseau de systèmes interreliés et en relation de coopération les uns avec les autres.

Certains des modèles regroupés sous l'approche systémique au changement traduisent une pensée dialectique et/ou relativiste.

La pensée dialectique dans ce contexte considère que les acteurs du changement (groupes proposeur et receveur) ainsi que l'innovation sont reliés de telles façons qu'il se produit une modification, une altération, des acteurs et de l'innovation selon les besoins changeants du milieu tant que le processus de changement se poursuit. La nature de l'innovation, le degré de changement atteint, ne sont donc pas entièrement prévisibles au début du processus de planification: en cours de route, on considère que des besoins se précisent, d'autres disparaissent et d'autres émergent. Le changement ainsi perçu est donc le fruit d'un compromis, d'une négociation incessante entre les divers acteurs en présence et implique une modification de l'innovation, d'où la nature souple et ouverte que le modèle doit posséder.

La pensée relativiste regarde la réalité comme étant construite subjectivement par chacun des acteurs. Il est donc nécessaire d'explorer les réalités, les significations de chacun et, partant de là, composer avec le portrait obtenu du système afin de planifier le changement. Avec la pensée relativiste, nous nous trouvons donc à l'opposé de l'approche rationnelle proposant une démarche unifiée, valable pour tout type d'environnement: on y maintient au contraire que la planification pour le changement doit se faire localement en tenant compte des configurations uniques de chaque milieu.

Deux excellents exemples de modèles systémiques traduisant une pensée dialectique et relativiste se trouvent chez Bhola avec son modèle CLER (Bhola, 1965, 1984) et chez Fullan avec son modèle multidimensionnel (Fullan, 1982).

Bhola présente la planification du changement non pas comme le résultat d'une série d'étapes à suivre, mais bien comme une matrice de 16 cellules constituées à partir de l'interaction de quatre configurations: l'individu, le groupe, l'institution, la culture. Seule la compréhension de ces configurations déterminera

quelles stratégies il est nécessaire de développer afin de stimuler l'introduction ou l'implantation du changement.

Pour Fullan, le changement s'effectue au niveau de l'individu qui doit développer une compréhension subjective et objective du changement proposé. Ce n'est qu'à ce prix que l'individu accepte et implante un changement. Cette compréhension subjective et objective sera facilitée grâce à l'interaction de facteurs configuratifs et processuels que Fullan identifie.

L'approche systémique a connu deux périodes au cours desquelles ce type de modèle a dominé. La fin des années 60 et le début des années 70 (1969-1972) marque la première période, où sur 12 modèles publiés, sept traduisent une pensée systémique. La deuxième période de pointe est plus récente, de 1981 à 1984. Sur un total de neuf nouveaux modèles publiés, six manifestent une approche systémique pour effectuer un changement planifié.

Le courant cybernétique

Ce dernier courant que l'étude a permis de révéler est numériquement (en terme de nombre de modèles appartenant à cette catégorie) moins important. Les deux premières approches, l'approche rationnelle et l'approche systémique, comptent respectivement 20 et 22 exemples de modèles alors que le courant cybernétique n'en compte que dix.

Ces modèles se présentent sous la forme de systèmes fermés, à l'intérieur desquels on cherche à déplacer une insatisfaction de départ comme dans l'approche rationnelle. Ces modèles manifestent cependant une vision holistique du système et des boucles de rétroaction sont présentes à l'intérieur de tels modèles.

Les modèles regroupés sous le courant cybernétique se caractérisent par leur intentionalité manifeste de départ: résoudre un problème. Leur démarche n'a cependant pas l'allure linéaire et séquentielle des modèles rationnels. Grâce aux boucles de rétroaction, l'on prévoit des étapes d'évaluation et de réajustements de la démarche, un peu à la manière des modèles de l'approche systémique. Les modèles sont regroupés sous l'approche cybernétique parce qu'ils existent sous la forme de modèles fermés, à l'intérieur desquels la rétroaction et des réajustements subséquents sont prévus.

La seule période de temps où ce type de modèle a été numériquement supérieur est au cours du premier temps couvert par cette étude soit de 1957 à 1960. La plupart des modèles inclus dans l'approche cybernétique sont des modèles de développement organisationnel (par exemple, Lippitt, Watson et Westley, 1958) caractéristiques par leur approche pragmatique, utilitaire et holistique au changement. Ces modèles sont d'ailleurs des héritiers directs de l'approche de Lewin face au changement.

Le tableau 2 présente en synthèse une comparaison des cinq modèles de changement qui ont été donnés comme exemples pour chacune des tendances décrites.

Tableau 2

Comparaison de cinq modèles de changement regroupés selon leurs tendances conceptuelles et les valeurs véhiculées

Points de comparaison	Modèles de la tendance rationnelle		Modèle de la tendance cybernétique	Modèles de la tendance systémique	
	ROGERS	HALL	DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL	BHOLA	FULLAN
Postulats sous-tendant le modèle: a) type de changement b) cadre conceptuel dominant c) stratégies de changement	évolutif positivisme démonstration	évolutif positivisme formation	équilibre/politique systémique/utilitaire formation	politique systémique/relativisme/dialectique contingentes	politique systémique/relativisme/dialectique formation
Mode de planification	stimule le changement perceptuel face à l'innovation	vérifie le changement perceptuel et le niveau d'utilisation de l'innovation	utilise les ressources internes du système client	qualifie les liens entre et parmi les divers groupes impliqués	stimule l'interaction entre facteurs configuratifs et processuels
Unité de changement	groupe	individu	culture de l'organisation par le biais de l'individu	individu, groupe, institution, culture	individu
Origine du changement ¹	externe	interne	interne	interne/externe	interne
Niveau de changement favorisé	adoption de l'innovation	implantation de l'innovation	adoption/implantation de l'innovation	adoption implantation de l'innovation	implantation de l'innovation

1. par rapport au système client

L'évolution des modèles de changement de 1957 à 1984

On a vu précédemment que chacun des types de modèles a connu une ou plusieurs périodes pendant lesquelles un courant conceptuel a dominé les autres.

Le graphique de la figure 1 représente l'évolution des types de modèles de changement.

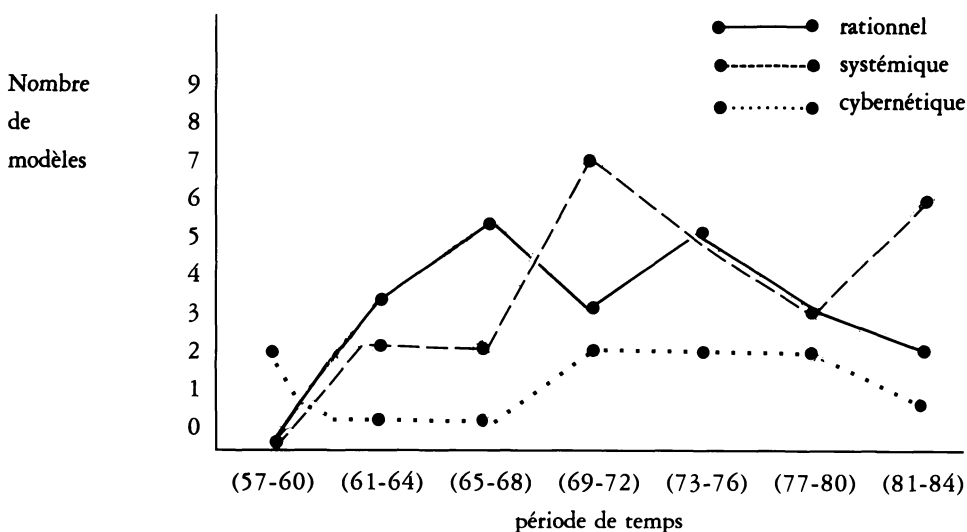


Figure 1. Courbe chronologique des différents types de modèles selon leur apparition dans les écrits.

L'étude des courbes chronologiques pour chacun des types de modèles montre que les trois tendances ont coexisté pendant 19 ans soit de 1961 à 1980. Entre 1957 et 1960, seuls les modèles cybernétiques existaient et, après 1980, il n'y a eu aucun modèle nouveau appartenant au groupe cybernétique.

À première vue, les deux tendances, rationnelle et systémique, semblent être en compétition l'une avec l'autre, les deux dominant les écrits à tour de rôle. Cependant l'évolution de ces courbes peut être interprétée à la lumière de l'hypothèse de Berman (1981) selon laquelle il y aurait eu un changement paradigmatique dans le domaine du changement planifié. Il maintient que les décennies de 1950 et 1960 ont été une époque au cours de laquelle la perspective technologico-expérimentale avait suprématie. Selon cette perspective, on considérait qu'une solution technologique pourrait être développée afin de résoudre chaque problème rencontré et que cette solution était transférable d'un milieu à l'autre pour résoudre les problèmes de même nature. Les modèles rationnels sont des

modèles exprimant une pensée positiviste et/ou utilitaire. Ils transmettent certainement cette préoccupation d'une approche à la résolution de problème visant à développer des solutions appropriées en utilisant un mode de recherche scientifique et objectif. De plus, l'approche utilitaire par laquelle on tente de réduire l'élément «motivation au changement» du comportement humain à la recherche de plaisir et la fuite de la douleur, manifeste une vision étroite et réductionniste des leviers encourageant et stimulant l'individu à changer. Il est également à remarquer que les modèles rationnels ont connu leur heure de gloire au cours des années 60, soit à l'époque identifiée par Berman.

Toujours selon Berman, la recherche menée dans les années 70 et 80 aurait défié ce paradigme et on aurait mis en évidence les anomalies, les failles du paradigme technologico-expérimental. Berman maintient que la recherche subséquente à la décennie des années 60 aurait indiqué l'importance de la phase «implantation» négligée jusque-là et souligné l'attention qu'il est nécessaire d'accorder aux divers contextes sociologiques et culturels à l'intérieur desquels se situe le processus du changement. La recherche des années 70 et 80 a également souligné l'importance du facteur de l'adaptabilité de l'innovation aux besoins du milieu. Cette définition d'un nouveau paradigme s'accorde bien avec le cadre conceptuel emprunté à la théorie des systèmes des modèles systémiques. Cependant la courbe de la figure 1 montre que les années 1973 à 1980 sont un temps où les deux approches principales à la planification du changement sont représentées par le même nombre de modèles et les deux perspectives sont en déclin pour les années 1977-1980. Ce nez-à-nez pourrait être interprété comme étant une période de crise qui selon Kuhn (1970) précède un changement paradigmatique. Durant une période de crise, un domaine, en prenant conscience des limites du paradigme précédent, tente de formuler des solutions, des théories alternatives dont une émergente et qui deviendra le nouveau paradigme. Le début de la décennie 80 marque un essor intéressant pour les modèles de type systémique. Est-ce la nouvelle vision paradigmatique pour l'atteinte d'un changement planifié? La courbe permet de le supposer.

Cette orientation systémique à la planification du changement est de plus en accord avec le changement paradigmatique que Lincoln et Guba (Lincoln, 1985) ont mis en lumière au sein de la recherche. Selon eux, la pensée positiviste a fait place à la pensée naturaliste préconisant un mode de connaissance cherchant davantage à tenir compte de la nature subjective de l'individu. Cette pensée naturaliste, selon la description qu'en font Lincoln et Guba, cherche à adopter une vision holistique des phénomènes étudiés et ne tente pas de réduire la complexité des questions étudiées à quelques dimensions, mais essaie par le biais de plusieurs perspectives d'obtenir une compréhension en profondeur de l'objet de la recherche.

Conclusion

Le présent article, en essayant de tracer un portrait synthétique et évolutif des modèles de changement proposés dans les écrits de 1957 jusqu'à 1984, se veut un document permettant au praticien de choisir de façon plus éclairée un modèle de changement. Il a été mentionné que les modèles véhiculaient des valeurs et des postulats théoriques qui n'étaient pas toujours rendus explicites par les auteurs des modèles. L'article a cherché à réaffirmer la nécessité pour un praticien qui choisit un modèle, de s'interroger sur ses propres conceptions face au changement ainsi que celles véhiculées par son milieu et de les confronter aux convictions, aux postulats sur lesquels repose le modèle. Une question qui se pose alors et qu'il reste à élucider a trait au degré de contingence entre les valeurs face au changement tenues par le milieu qui cherche à changer et celles véhiculées par le modèle choisi pour aider à la planification du changement. Est-ce nécessaire d'avoir une compatibilité dans la façon dont le modèle et le groupe conçoivent le changement? Cette compatibilité constitue-t-elle un élément de plus permettant d'assurer le succès de l'intervention pour créer un changement? Voilà les questions auxquelles il serait nécessaire d'apporter des réponses.

NOTE

1. La liste des modèles analysés est incluse aux annexes 1, 2 et 3.

RÉFÉRENCES

- Applebaum, P., *Theories of social change*, Chicago: Markham, 1970.
- Benne, K.D., W.G. Bennis et R. Chin, Planned change in America, in W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin et K.E. Corey (éd.), *The Planning of change*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976 (3e éd.), p. 13-22.
- Berman, P., Educational change: an implementation paradigm, in R. Lehming et M. Kane (éd.), *Improving schools: using what we know*, Beverly Hills: Sage, 1981, p. 253-286.
- Berman, P. et M.W. McLaughlin, Implementation of education innovation, *The Educational Forum*, vol. 40, no 3, 1976, p. 345-370.
- Beuke, V. et S. Farrar, *A review of the change literature with implications for ISSOE dissemination*, State University of New York, Ithaca, Cornell Institute for Research and Development in Occupational Education, sept. 1979, Document ERIC, no ED 179 700.
- Bhola, H.S., *Tailor-made strategies for dissemination: the story and theory connection*, Communication présentée à la Seventh Nationwide Vocational Education Dissemination Conference of the National Centre for Research in Vocational Education, Columbus, Ohio: The Ohio State University, 13-15 nov. 1984.
- Bhola, H.S., *The Configurational theory of innovation diffusion*, Columbus, Ohio: Ohio State University, 1965, Document ERIC, no ED 011 147.
- Chin, R., The Utility of system models and developmental models for practitioners in W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin et K.E. Corey (éd.), *The Planning of change*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, p. 90-103.
- Crowfoot, J.E. et M.A. Chesler, Contemporary perspectives in planned social change: a comparison, in W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin et K.E. Corey (éd.), *The Planning of change*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, p. 188-204.

- Davis, H.R., Change and innovation, in S. Feldman (éd.), *The Administration of mental health services*, Springfield, Ill.: Charles Thomas Pub., 1973, p. 289-342.
- De Jouvenel, B., *The Art of conjecture*, New York: Basic Book Inc., 1967.
- Ford, J., *Paradigms and fairy tales: an introduction to the science of meanings*, 2e vol., London: Routledge et Kogan Paul, 1975.
- Fullan, M., *The Meaning of educational change*, Toronto: OISE Press, 1982.
- Glaser, E.M., H.H. Abelson et K.N. Garrison, *Putting knowledge to use*, San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1983.
- Gouldner, A.W., Explorations in applied social sciences, *Social Problems*, vol. 3, no 3, 1956, p. 173-181.
- Hall, G.E., *The Concerns-Based Adoption Model (CBAM): a developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*, The University of Texas at Austin: The Research and Development Center for Teacher Education, 1974, Document ERIC, no WD 111 791.
- Hall, G.E. et H. Pratt, *There really can be a symbiotic relationship between researchers and practitioners: the marriage of a national R and D Center and a large school district*, New Orleans, LA.: The American Educational Research Association, 1984, Document ERIC, no ED 250 816.
- Havelock, R.G., *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*, Ann Arbor: The University of Michigan, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, 1976 (6e impression).
- House, E.R., Three perspectives on innovation: technological, political and cultural, in R. Lehming et M. Kane (éd.), *Improving schools: using what we know*, Beverly Hills: Sage, 1981, p. 17-41.
- Huberman, A.M., *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*, UNESCO: BIE, 1981.
- Kuhn, T.S., *The Structure of scientific revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Legendre, R., *L'Éducation totale*, Montréal: Éditions France-Québec, 1983.
- Lincoln, Y.S. (éd.), *Organizational theory and inquiry: the paradigm revolution*, Beverly Hills: Sage Pub., 1985.
- Lindquist, J., *Strategies for change*, Berkeley: Pacific Soundings Press, 1978.
- Lippitt, G.L., *Visualizing change: model building and the change process*, La Jolla: University Associated, 1973.
- Lippitt, R., J. Watson et B. Westley, *The Dynamics of planned change*, New York: Harcourt, Brace and Comp., 1958.
- Miles, M.B. (éd.), *Innovation in education*, New York: Columbia Teachers College, 1973 (4e éd.).
- Paul, D.A., Change processes at the elementary, secondary and post secondary levels of education, in N. Nash et J. Culbertson (éd.), *Linking processes in educational improvement: concepts and applications*, Columbus: University Council for Educational Administration, 1977, Document ERIC, ED 141 897.
- Paulston, R.G., *Conflicting theories of social and educational change: a typological review*, University of Pittsburg: University Center for International Studies, 1976.
- Radnitzky, G., *Contemporary schools of metascience*, Anglo-saxon Schools of metascience, Stockholm: Scandinavian University Books, 1968, vol. 1.
- Raimbault, M. et J.M. Saussois, *Organiser le changement*, Paris: Les Éditions d'organisation, 1983.
- Roberts, J.M.E., *Implementation of innovations in educational organization and instruction*, Document de travail, Philadelphia, PA: Research for Better Schools Inc., 1978.
- Rogers, E.M., *Diffusion of innovations*, New York: The Free Press, 1969 (7e éd.).
- Savoie-Zajc, L., *Models of planned educational change: their ideational and ideological contexts and evolution since the late 1950's*, Thèse de doctorat non publiée, Indiana University, 1987.
- Sieber, S.D., Knowledge utilization in public education: incentives and disincentives, in R. Lehming et M. Kane (éd.), *Improving schools: using what we know*, Beverly Hills: Sage, 1981, p. 115-167.

Annexe 1

Les modèles rationnels

Positivisme	Positivisme/ utilitarisme	Utilitarisme
Rogers (1969) Trump (1967) Edson et Pattyson (1967) Hall (1974) Hall et Pratt (1984)	Mackenzie (1973) Clark et Guba (1967) Jung, Fox et Lippitt (1967) Heathers (1967) Rubin (1968) Dalín (1973) Heichberger (1973) Freeborne (1975) Young et Addington (1980)	Shepard et Blake (1962) Svoboda et Wolfe (1974) Cooke et Coughlan (1973) Stiles et Robinson (1978) Lindquist (1974) Lindquist (1978) Coleman (1980)

Note: La date de publication telle qu'indiquée entre parenthèses ne coïncide pas nécessairement avec la date d'origine du modèle, identifiée par l'auteur. Il existe donc une différence entre les nombres de modèles représentés en figure 1 et ceux des tableaux en annexe. Le modèle de Rogers, par exemple, origine de 1962 (date identifiée par l'auteur, mais on le retrouve en 1969 dans les écrits).

Annexe 2

Modèles systémiques

Théorie des systèmes	Théorie des systèmes/ relativisme	Théorie des systèmes/ dialectique	Théorie des systèmes/ dialectique/ relativisme	Relativisme	Relativisme/ dialectique
Brickell (1964) Miles et Lake (1967) Miles (1973) Havelock (1976) Bushnell (1971) Lippitt (1973) Goodlad (1977) Zaltman, Florio et Sikorski (1977) Lipham (1977) Daft et Becker (1978) Rosenblum et Seashore (1981) Lipham et Rankin (1982) Lippitt (1982)	Checkland (1981) Miller (1970)	Baldrige (1971)	Bhola (1965, 1984) Fullan (1982) Struve et Schultz (1976)	Leithwood et Russell (1972) Leithwood <i>et al.</i> (1974)	Berman et McLaughlin (1976)

Annexe 3

Modèles cybernétiques

Utilitarisme/ théorie des systèmes	Utilitarisme/ relativisme	Positivisme/ théorie des systèmes	Positivisme/ relativisme	Cybernétique	Utilitarisme/ cybernétique	Cybernétique/ dialectique
Schumck <i>et al.</i> (1975)	Gross, Giac- quinta et Berns- tein (1971)	Hage et Aiken (1970)	Sikorski et Hutchins (1974)	Banathy <i>et al.</i> (1979)	Lippitt, Watson et Westley (1958)	Goodson & Hammes (1968)
Herriott et Gross (1979)					Mann et Williams (1960)	Goodson & Hagstrom (1971)