

# TRANSFORMER DURABLEMENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

UN ÉCLAIRAGE DE LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS

Frédérique Alexandre-Bailly Carine Mallat Marine Portex





### UNE TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SEMBLE AUJOURD'HUI NÉCESSAIRE.

L'école doit se réinventer afin de former des futurs acteurs économiques et sociaux capables de relever les défis complexes posés par la société actuelle.

Cet enjeu est abordé dans cet article par le prisme de la sociologie des organisations. En effet, la transformation des pratiques pédagogiques est fortement contrainte par les différentes logiques organisationnelles qui coexistent au sein du système éducatif français.

Les objectifs de cette fiche sont :

- D'identifier les différentes logiques organisationnelles à l'œuvre dans le français éducatif système comprendre leur impact sur les pratiques pédagogiques.
- De repérer des leviers concrets à disposition des cadres scolaires pour favoriser les conditions de l'essaimage de nouvelles pratiques pédagogiques.

### 1. UN MODÈLE ORGANISATIONNEL TRADITIONNEL

Le système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui peut être qualifié de « bureaucratie professionnelle ».

La bureaucratie professionnelle¹ renvoie à une forme d'organisation développée pour réguler, par des règles et des procédures, l'activité d'experts très qualifiés ; en l'occurrence, ici, les enseignants. Ainsi, une logique dite bureaucratique a été imposée à la structure scolaire, alors que l'activité d'enseignement répond, quant à elle, à une logique dite professionnelle. La logique professionnelle permet de prendre en considération la dimension humaine, son expertise et sa singularité, alors que la logique bureaucratique tend à dépersonnaliser les relations.

### LA LOGIQUE BUREAUCRATIQUE

La logique bureaucratique trouve son origine dans le phénomène de massification scolaire, issu d'une volonté socio-politique d'égalité des chances, qui implique de pouvoir catégoriser les réalités scolaires. Elle se manifeste encore aujourd'hui au sein du système éducatif dans l'application de plusieurs principes wébériens<sup>2</sup>:

• une division fonctionnelle du travail;

Ex. L'enseignement s'effectue par étapes, avec des classes déterminées par l'âge, par des professeurs spécialisés par matière.

- des rôles déterminés par des fonctions
- les « fonctionnaires » ;

Ex. Les tâches de coordination incombe au personnel administratif et les tâches d'enseignement aux enseignants.

- un lien hiérarchique entre les fonctions ; Ex. La hiérarchie induite dans le terme d'« adjoint ».
  - des règles et des procédures.

Ex. Les enseignants respectent des horaires, des programmes, etc.













#### LA LOGIQUE PROFESSIONNELLE

La logique professionnelle s'avère, quant à elle, adaptée pour répondre à plusieurs contraintes environnementales qui pèsent sur l'activité d'enseignement. En effet, les pratiques enseignantes sont complexes et difficiles à standardiser, du fait de<sup>3</sup>:

- la diversité des élèves et des contextes locaux;
- l'incertitude qui pèse sur les méthodes d'apprentissage;
- l'impossibilité de contrôler totalement ce qui se passe dans la classe.

Par conséquent, la régulation de l'activité d'enseignement ne peut être centralisée

totalement prescrite par les et textes administratifs. Elle est alors déléguée à des professionnels hautement compétents, les enseignants, auxquels est laissée une grande autonomie dans la conduite de la classe (cf. la notion de liberté pédagogique), tant à l'égard de la hiérarchie que de leurs collègues. Dans ce cadre, la performance du système est garantie par la standardisation des qualifications des enseignants : les compétences et l'expertise de professionnels qualifiés, validées par des pairs.

Depuis les années 80, ce modèle traditionnel est quelque peu remanié par les réformes inspirées **New Public Management**, lesquelles privilégient la décentralisation, l'autonomie des établissements, le partage des prises de décisions, l'évaluation fondée sur les résultats et le choix de l'école4.



### UN MODÈLE EN ÉMERGENCE : **LE NEW PUBLIC MANAGEMENT**

L'influence du modèle du New Public Management (NPM) se caractérise par une application des principes du monde de l'entreprise au secteur public. Dans cette tendance globale d'évolution, l'État fixe, évalue et contrôle les performances du système éducatif, et ce sont les acteurs locaux qui ont la charge de mettre en œuvre des moyens afin d'atteindre ces objectifs.

Le modèle du NPM a émergé pour garantir une utilisation plus efficace de l'argent public, en réponse à une diminution des ressources budgétaires de l'État et une augmentation des exigences citoyennes à propos de la transparence de l'action administrative. Le cadre du NPM permet de piloter une bureaucratie professionnelle par un contrôle de la performance. Cette dernière est basée sur les résultats, selon des référentiels externes à la profession, néanmoins internes au ministère et fondés sur les comparaisons internationales, à travers la médiatisation de PISA, PIRLS, TIMMS, etc. Cette fonction de contrôle incombe au futur conseil d'évaluation de l'école, prévu à l'article 9 du projet de loi « pour une école de la confiance » qui a été adopté, lors de l'examen à l'Assemblée nationale le 15 février 2019. Ainsi, les professionnels sont contraints d'intégrer - en plus de leurs contraintes disciplinaires portées par les IA-IPR -, une logique de résultat, plus portée par le chef d'établissement et la hiérarchie (DSDEN, rectorat, ministère).

La bureaucratie professionnelle et le NPM exercent tous deux un contrôle serré sur des éléments du système, afin de légitimer le sens de l'école et du processus scolaire et, par conséquent, de maintenir le soutien des multiples acteurs de l'environnement. Cependant, les différents acteurs du système éducatif (tutelle, cadres scolaires, enseignants, parents, etc.) ne sont pas réceptifs aux mêmes arguments. Dans le cadre de la bureaucratie professionnelle, ce contrôle se manifeste à travers la standardisation des qualifications, des compétences et des programmes : « L'école, c'est un enseignant certifié qui enseigne un sujet normalisé à un élève inscrit dans un établissement accrédité<sup>5</sup>». La logique du NPM avance une autre forme de légitimité, basée sur l'efficience et l'efficacité et opérationnalisé dans la gestion par les résultats. Cette logique se heurte à la difficulté de trouver des critères d'évaluation des résultats<sup>6</sup> qui font consensus entre les différents acteurs.



### **À RETENIR**



La bureaucratie professionnelle permet de :

- 1) gérer la complexité des pratiques enseignantes en laissant une grande autonomie aux enseignants dans la salle de classe;
- 2) d'assurer leur stabilité via la régulation de règles et de procédures afin de satisfaire la volonté d'égalité des chances de l'école.



Le changement majeur introduit par les réformes du NPM en France concerne la coordination de l'activité d'enseignement basée sur les résultats et incarnée par la ligne hiérarchique, tandis que le pilotage de la bureaucratie professionnelle est incarné par l'IGEN et les IA-IPR.

# 2. LE DÉCOUPLAGE ORGANISATIONNEL

Si un contrôle serré est exercé sur une part du système éducatif, l'activité d'enseignement est quant à elle caractérisée par une faible interdépendance, une faible coordination et un faible contrôle. C'est pourquoi, les établissements scolaires constituent des systèmes dits faiblement couplées, « à la fois ouverts et fermés, flous et rationnels, spontanés et intentionnels<sup>8</sup> ».

### LES DIFFÉRENTES FORME DE **DÉCOUPLAGE AU SEIN DU SYSTÈME** ÉDUCATIF

L'organisation scolaire est par de multiples formes de découplage entre sa structure formelle et l'activité d'enseignement. Elles se manifestent notamment aujourd'hui en France par<sup>9</sup>:

### 1. Un découplage hiérarchique

Ex. La direction est peu impliquée dans la coordination du travail en classe et dans le contrôle de la progression des élèves. Le contrôle hiérarchique concerne des domaines formels tels que l'attribution des classes ou la définition des horaires.

À noter que le découplage hiérarchique ne vaut pas pour le corps d'inspection, dont le cœur du travail est de permettre aux enseignants de développer des gestes pédagogiques et didactiques qui puissent être de plus en plus efficaces, c'est-à-dire facilitant les apprentissages des élèves, de tous les élèves.

Également, le découplage hiérarchique

est moins marqué pour le 1er degré où la très grande majorité des directeurs d'école sont aussi enseignants, avec une charge de classe (la ville de Paris fait exception).

### 2. Un découplage entre sous-unités

Ex. Il existe un faible couplage entre les enseignants d'un même niveau et les enseignants des classes successives. Par conséguent, il existe une faible coordination générale des acteurs entre eux que ce soit au niveau horizontal (homogénéiser les niveaux d'acquisition) ou vertical (passage d'une classe à une autre, d'une école à une autre).

Les acteurs peuvent rechercher ce couplage notamment par le biais de liaisons inter-cycles pour connaître les élèves, discussions en salle des professeurs, PPRE passerelle, etc. bien qu'il ne soit pas institué.

#### 3. Un découplage entre intentions et actions

Ex. les scripts et les représentations préalables au déroulement de la leçon peuvent être considérablement modifiés au cours des interactions avec les élèves. Les situations d'enseignements sont imprévisibles, car elles reposent sur des interactions intensives avec les élèves.



### Un découpage entre les fins et les moyens

Ex. il est difficile d'établir une relation claire entre les moyens utilisés pour enseigner, les méthodes et outils pédagogiques, et les visées de l'activité en termes de qualité et quantité d'apprentissages réalisés par les élèves.

### LES DIFFÉRENTES FORME DE **DÉCOUPLAGE AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

Le découplage a des effets paradoxaux sur la capacité du système à produire et implémenter des innovations pédagogiques.

Il permet au système d'être flexible et, par conséquent, propice au déploiement de pratiques très diversifiées et à l'innovation pédagogique.

Ainsi, les demandes ponctuelles l'environnement peuvent être satisfaites. Cependant, les innovations produites en situation de découplage ont des difficultés à s'implanter et à transformer durablement les pratiques pédagogiques, si elles ne sont pas partagées, évaluées et soutenues, au niveau vertical, par la hiérarchie, et au niveau horizontal, par les pairs<sup>10</sup>. Ce constat est valable au niveau de la classe et au niveau des circonscriptions.

### **A RETENIR**



L'activité d'enseignement est traversée par de multiples formes de découplage, lesquelles favorisent, pour certaines, l'initiation de nouvelles pratiques pédagogiques - découplage entre les fins et les moyens, les intentions et les actions - mais qui empêchent, pour d'autres, leur implémentation - découplage hiérarchique et entre sous-unités.









La bureaucratie professionnelle implique de fait une tension entre l'autonomie pédagogique des enseignants et la coordination par les règles et les procédures. À cette tension traditionnelle s'ajoute l'exigence de résultat introduite par le NPM<sup>11</sup>.

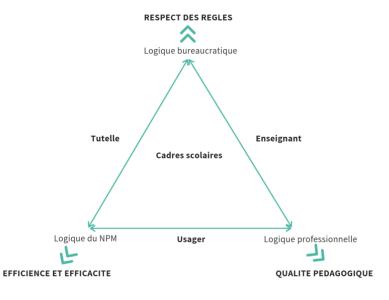
Les cadres scolaires se retrouvent ainsi au coeur de logiques contradictoires qui élargissent leurs missions et néanmoins contraignent leur périmètre d'action (cf. figure ci-dessous).

D'une part, les chefs d'établissement voient leurs marges de manœuvre théoriquement élargies par les mesures inspirées du NPM. Auparavant considérés comme un intermédiaire entre l'autorité de tutelle et les enseignants et les élèves, ils sont progressivement amenés à endosser le rôle de prescripteurs locaux capables d'initier et de réguler des politiques et des projets<sup>12</sup>. « Il ne s'agit plus seulement de "faire tourner" mais de "faire bouger" l'établissement scolaire<sup>13</sup>», tout en rendant compte aux différentes parties prenantes du système éducatif : tutelle, enseignants, parents, élèves,

D'autre part, leur périmètre d'action est fortement contraint par les contradictions de ce modèle hybride, notamment entre les missions qui leurs sont confiées et des moyens managériaux qui sont principalement détenus par l'autorité de tutelle. En effet, ils disposent de leviers managériaux limités, notamment en termes de ressources humaines, pour mobiliser des enseignants dans le contexte des réformes du NPM qui peuvent être vécues comme une menace à leur liberté pédagogique<sup>14</sup>.

En outre, la gestion par les résultats dont la responsabilité incombe au chef d'établissement est loin de faire l'unanimité entre tous les acteurs, notamment parce qu'elle remet en cause la division traditionnelle du travail<sup>11</sup>. Cela peut avoir pour effet d'accentuer la dimension conflictuelle de la relation aux enseignants. Bien que leur vocation pédagogique soit certes réaffirmée dans le cadre des mesures du NPM, les chefs d'établissement ne bénéficient pas toujours d'une légitimité professionnelle, héritage de la bureaucratie professionnelle.

Le métier des inspecteurs est également traversé par ces tensions organisationnelles entre, d'une part, leurs missions traditionnelles qui concernent l'évaluation, la formation et le conseil du pédagogique/disciplinaire et de nouvelles missions introduites par le NPM d'appui aux chefs d'établissement dans la mise en œuvre de la gestion par les performances.





### **À RETENIR**



Les cadres scolaires voient leurs missions élargies, d'intermédiaires hiérarchiques à prescripteurs locaux.



Les contradictions entre les modèles organisationnels ont un impact sur la légitimité des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique et peuvent accentuer la dimension conflictuelle des relations entre la direction et les équipes pédagogiques.

## 3. RECRÉER DU LIEN AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

### **COMMENT CONSTRUIRE DES LIENS** FAVORABLES À L'IMPLÉMENTATION **DE NOUVELLES PRATIOUES** PÉDAGOGIQUES?

Trois leviers peuvent être identifiés dans la littérature scientifique afin de réduire le découplage hiérarchique et entre sous-unités:

- 1) la culture ;
- 2) des aspects structurels d'autorité et de contrôle :
- 3) des facteurs interpersonnels<sup>15</sup>.

Pour activer ces leviers, des pistes concrètes d'action peuvent être formulées à l'attention des cadres scolaires. Il est important de noter que, sans moyens dédiés, l'intelligence collective apparaît fondamentale pour leur mise en œuvre dans un environnement de personnels très diplômés.

#### 1. La culture

La culture peut être définie comme « un ensemble de prémisses et de croyances partagées que le groupe a appris au fur et à mesure qu'il a résolu ses problèmes d'adaptation externe et d'intégration interne, qui a fonctionné suffisamment bien pour qu'il soit considéré valide, et par conséquent est enseigné aux nouveaux membres comme la manière appropriée de percevoir, de penser et de ressentir par rapport à ces problèmes<sup>16</sup>». La culture est un élément qui permet de distinguer les organisations qui initient des innovations de celles qui les implémentent de manière durable<sup>17</sup>. Ces dernières considèrent l'innovation non pas comme une finalité en soi, mais comme un moyen d'atteindre d'autres buts super-ordonnés (ex. réussite de tous les élèves).

#### Piste d'action

- Élaborer un projet académique, d'établissement ou d'école constituent des occasions de réinterroger, coconstruire et partager une culture entre les équipes de direction et les équipes pédagogiques.
- Mettre en place un projet de formation établissement met en lumière la culture commune de l'établissement et offre l'outillage nécessaire à sa mise en acte. Il crée également une cohésion et une cohérence en acte.
- Co-construire une culture commune de réseau autour de l'élève dans un territoire géographique précis dans le cadre du conseil école collège instauré à la rentrée 2014.
- Partager un culture professionnelle commune à l'occasion des 18h de formation inscrites aux heures de service pour tous les enseignants

#### 2. Des aspects structurels d'autorité et de contrôle

L'implémentation des innovations favorisée dans des organisations où les prises de décisions sont décentralisées<sup>18</sup>. La participation des membres de l'organisation dans les prises de décision est un facteur critique de leur habileté à reconnaître, assimiler et appliquer des nouvelles idées et des connaissances individuelles 19. Cela permet notamment de faciliter leur engagement à l'égard des décisions prises en induisant moins de résistance aux changements<sup>20</sup>.

#### Piste d'action

En France, où les cadres scolaires ont des leviers managériaux limités, il existe un véritable enjeu à mobiliser et valoriser une forme de « hiérarchie pédagogique intermédiaire »<sup>21</sup>:

- des leaders (professeurs principaux, référents pédagogiques, enseignants ouverts à l'innovation pédagogique, chefs de travaux, etc.), lesquels peuvent impulser des projets innovants et réduire ainsi découplage hiérarchique;
- · des enseignants, pour orienter la politique pédagogique l'établissement dans le cadre du conseil pédagogique.

#### 3. Des facteurs interpersonnels

La collaboration peut être définie comme une « interaction conjointe au sein d'un groupe pour mener toute activité nécessaire à la réalisation d'une tâche partagée »<sup>22</sup>. Maximiser les pratiques de collaborations au sein des organisations scolaires permet de réduire le découplage - hiérarchique et entre sousunités - et de favoriser ainsi l'implémentation d'innovations pédagogiques. Notamment, collaboration entre enseignants ses corollaires - utilisation consistante des pratiques de classe, haut niveau de résolution communication, des problèmes - a un effet positif sur l'implémentation de pratiques innovantes et la qualité pédagogique<sup>23</sup>.

#### Piste d'action

Permettre aux enseignants de sortir de leur classe, collaborer au sein de leur équipe et avec l'équipe de direction :

- Initier, encourager et accompagner des dynamiques pédagogiques locales spécifiques notamment les projets d'enseignements interdisciplinaires ou multidisciplinaires institués par la loi d'orientation de 2005.
- Se saisir des résultats des assises de la formation de mars 2019 pour demander des formations d'initiative locale qui permettent à une équipe d'apprendre ensemble pour réaliser un projet commun.

### **À RETENIR**



Partager une culture commune, mettre en oeuvre une prise de décision participative, faciliter la collaboration en utilisant l'intelligence collective permet de créer des conditions favorables à l'implémentation de nouvelles pratiques pédagogiques au sein des établissement scolaires et des circonscriptions.



#### **BIBLIOGRAPHIE**

- (1) Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. Management science, 26(3), 322-341. https:// doi.org/10.1287/mnsc.26.3.322.
- (2) Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. In J. March (Ed.), Handbook of organizations. Chicago: Rand McNally, 972-1022.
- (3) Dumay, X. (2009). La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire (Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve). En ligne: https://dial.uclouvain.be/pr/ boreal/object/boreal:22617.
- (4) Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Vol. 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- (5) Meyer, J. W. and Rowan, B. (1975). Notes on the structure of educational organizations: Revised version. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association. San Francisco, August, 1975.
- (6) Attarça, M. & Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. Management & Avenir, 55(5), 215-232. doi:10.3917/mav.055.0215.
- (7) Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative science quarterly, 1-19. https://www.jstor.org/ stable/2391875
- (8) Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. Academy of management review, 15(2), 203-223. https://www.jstor.org/stable/258154
- (9) Dumay, X. (2009). La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire (Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve). En ligne https://dial.uclouvain.be/pr/ boreal/object/boreal:22617.
- (10) Scott, R. W., & Meyer, J. W. (1984). Environmental linkages and organizational complexity: Public and private schools (pp. 137-159). In Scott, W. R., & Meyer, J. W. (Eds.), Institutional environments and organizations: Structural Complexity and Individualism. London:
- (11) Attarça, M., & Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. @GRH, n° 9(4), 35-66. https://doi.org/10.3917/ grh.134.0035.
- (12) Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement de l'enseignement secondaire. Revue française de pédagogie, 145, 21-36. https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2982.
- (13) Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. Travail et formation en éducation, (2). Retrieved from http://journals.openedition.org/tfe/698.

- (14) Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (156), 89-99. https://doi. org/10.4000/rfp.459.
- (15) Wilson, B. L., & Corbett, H. D. (1983). Organization and Change: The Effects of School Linkages on the Quantity of Implementation. Educational Administration Quarterly, 19(4), 85-104. https://doi. org/10.1177/0013161X83019004005
- (16) Schein, E.H., 1990. Organizational Culture. American Psychologist, 45(2), pp.109-119.
- (17) Damanpour, F. 1991. Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. Academy of Management Journal 34 (3): 555-90. http://dx.doi.org/10.2307/256406.
- (18) Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F., & Kyriakidou, O. (2008). Diffusion of innovations in health service organisations: a systematic literature review. Hoboken: John Wiley & Sons.
- (19) De Dreu, C. K., & West, M. A. (2001). Minority dissent and team innovation: The importance of participation in decision making. Journal of applied Psychology, 86(6), 1191. https://doi. org/10.1037/0021-9010.86.6.1191.
- (20) King, N., Anderson, N., & West, M. A. (1992). Organizational innovation: A case study of perceptions and processes. Work and Stress, 5, 331-339. https://doi.org/10.1080/02678379108257031.
- (21) Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (156), 89-99. https://doi. org/10.4000/rfp.459.
- (22) Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational research review, 15, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002.
- (23) Yasumoto, J. Y., Uekawa, K., & Bidwell, C. E. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. Sociology of education, 181-209.https://doi.org/10.2307/2673274.



www.syn-lab.fr