

# **Modèles de changement et grands courants organisationnels en éducation: une analyse critique**

Anne-Marie Duclos  
Doctorante en éducation, Université de Montréal

## ***Résumé***

Depuis les années '70, plusieurs sciences se sont intéressées à l'école en tant qu'organisation afin de mieux saisir son fonctionnement et l'améliorer. En effet, les rôles, les règles et la structure des relations de l'école font d'elle une organisation au fonctionnement comparable à celui d'une entreprise dotée d'une structure organisationnelle nommée le système social (Schlechty, 2005). C'est pourquoi, dans l'implantation d'un nouveau programme de formation, d'une réforme éducative ou de nouvelles approches pédagogiques, par exemple, les dirigeants doivent tenter de mieux comprendre cette organisation, les comportements qui les sous-tendent et les normes qu'ils proposent de changer afin de s'assurer d'une implantation réussie. Certains modèles de changement et d'innovation en relation avec deux grands courants organisationnels que sont le rationalisme et le gradualisme pourraient servir de balises importantes pour tenter de comprendre ce qui semble nous échapper : le changement éducatif. Dans un premier temps, nous dégagerons quatre principaux modèles de changement et d'innovation en éducation en lien avec ces deux grandes écoles de pensée organisationnelles. Puis, nous proposerons l'approche organisationnelle hybride tout en offrant une analyse critique de ces modèles et perspectives.

**Mots-clefs:** structure organisationnelle de l'école, rationalisme et gradualisme, modèles de changement et d'innovation.

## ***Abstract***

Since the 70's, several scientific fields have shown interest in schools as organisations in order to better understand how they function and improve them. In fact, the roles, rules and the structure of relationships in the school make it an organisation comparable to that of a business that has the type of organisational structure named a social system (Schlechty, 2005). This is why in the implementation of a new training program, of an education reform or new pedagogical frameworks, for example, leads must attempt to better understand this organisation, the behavior that underlies it and the norms that they are proposing to change in order to ensure a successful implementation. Certain models for organisation change and innovation in relation to the two great organisational schools of thought which are rationalism and gradualism could serve as important guidelines in an attempt to understand what seems to be eluding us : educational change. As a first step, we will draw out four main models of change and innovation in education in relation to these two main views on organisations. Then we will propose a hybrid organisational approach accompanied by a critical analysis of these perspectives and models.

**Key-words:** school organisational structure, rationalism and gradualism, models of change and innovation.

## **Introduction**

L'école est orientée vers des buts stratégiques que sont l'instruction, la qualification et la socialisation. Pour s'assurer de répondre à ses trois visées, elle coordonne le système qui l'organise par différents moyens : présence de règles de fonctionnement, distribution de rôles hiérarchiques et division de rôles internes, toutes teintées par une culture spécifique. Donc, l'école qui fait face à un changement ou une innovation doit être étudiée et comprise comme étant une organisation formée par les mêmes composantes interactives, soient les stratégies, la culture et la structure. Les deux perspectives que nous avons choisi d'adopter pour y analyser certains modèles de changement sont le rationalisme (associé à la vision traditionaliste de l'organisation) et le gradualisme (davantage relié à une conception progressiste de l'organisation). De plus, comme l'étude du changement s'appuyant sur des contraintes techniques, économiques ou politiques a montré son insuffisance (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 1996), nous avons choisi d'étudier certains modèles de changement à travers un prisme davantage organisationnel, qui n'exclut pas les aspects sociaux et psychologiques. Pour la réalisation de notre cadre théorique, nous nous sommes référé à un corpus important d'études empiriques, d'écrits théoriques, de thèses et d'ouvrages collectifs. Tout en dégagant les caractéristiques de chacune des écoles de pensée, nous approfondirons principalement la théorie de l'innovation de Cros (1999; 2004), le modèle prescriptif de changement de Fullan (2007; 2015), le modèle du *Concerns Based Model Adoption* (CBAM) à travers les explications de Hall & Hord (2001; 2014) ainsi que le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers (2003). Ces 4 modèles incontournables représentent des gains importants dans le domaine du changement et de l'innovation en éducation et jouissent d'une popularité internationale dans le secteur de la recherche théorique et/ou empirique. Les auteurs sont renommés depuis bon nombre d'années et leurs théories et expérimentations continuent de contribuer largement à l'avancement des connaissances dans le domaine des politiques éducatives, de la sociologie de l'éducation ainsi que du changement et de l'innovation. À travers l'étude de ces 4 modèles de changement et d'innovations, nous ferons l'analyse critique du rationalisme et du gradualisme avant de proposer l'approche organisationnelle hybride dans l'implantation de programmes éducatifs, de réformes ou de toutes autres innovations pédagogiques et éducatives.

## **Le rationalisme et le gradualisme**

Le rationalisme est un mode de pensée selon lequel tout ce qui existe a une explication rationnelle et peut être décrit par la raison humaine. Il prône donc l'usage de la raison dans toutes les activités de connaissance. La rationalisation, au sens large, cherche à organiser les choses d'une manière plus efficace en supprimant ce qui est inutile et en se fondant sur la logique et la science. Le changement y est radical et rapide. L'individu est perçu comme un exécuteur des demandes qui sont faites sur lui. Le rationalisme prédit que le changement organisationnel se produit à travers la sélection et le remplacement de comportements. Le gradualisme est une conception modérée qui assume que le changement constitue un processus lent et progressif. Cette école de pensée prône une transition graduelle par une accumulation de changements micro évolutifs et successifs. Dans le cas qui nous intéresse, la vision gradualiste assume que l'environnement influence l'agent d'implantation (l'enseignant) et que celui-ci tente de s'y adapter en modifiant ses attitudes ou ses comportements. Devant les demandes environnementales, l'humain s'ajuste petit à petit au milieu ambiant afin d'arriver à un équilibre. Cette perspective adaptative suggère que le changement organisationnel doit être ponctué par plusieurs petits changements graduels, plutôt que par de grands changements révolutionnaires. La dynamique de la construction explique cette séquence d'étapes dans le processus de changement.

## **Le changement et l'innovation**

Les écoles de pensée rationaliste et gradualiste proposent des visions différentes, voire opposées, de l'organisation et de la gestion du changement. Comme le système éducatif et les établissements scolaires font nécessairement face aux changements et aux innovations, il importe d'étudier ces aspects en vue d'une implantation réussie. Cette section présente les différentes définitions du changement et de l'innovation du point de vue des 4 modèles sélectionnés, en lien avec les 2 écoles de pensées.

## **La perspective rationaliste du changement et de l'innovation**

Dans la perspective rationaliste, l'innovation constitue une tentative délibérée d'introduire un changement dans le but d'aménager le système (Hassenforder, 1972).

Pour certains, cette perspective traditionnelle rationaliste, bien que moins puriste, représente l'approche la plus répandue et la plus utilisée du côté des réformes éducatives (Nunnery, 1998). Les réformes éducatives se baseraient donc sur la théorie classique du management qui place l'importance première à la planification, l'organisation en tant que structure, la coordination et le contrôle (Datnow, Hubbard et Mehan, 2002). La fidélité des résultats par rapport au modèle de la réforme prévu par les décideurs est l'élément d'implantation recherché dans la phase de l'évaluation de la politique et de ses « standards » : « Implementation is the ability to forge subsequent links in the causal chain so as to obtain the desired results » (Pressman et Wildavsky, 1973).

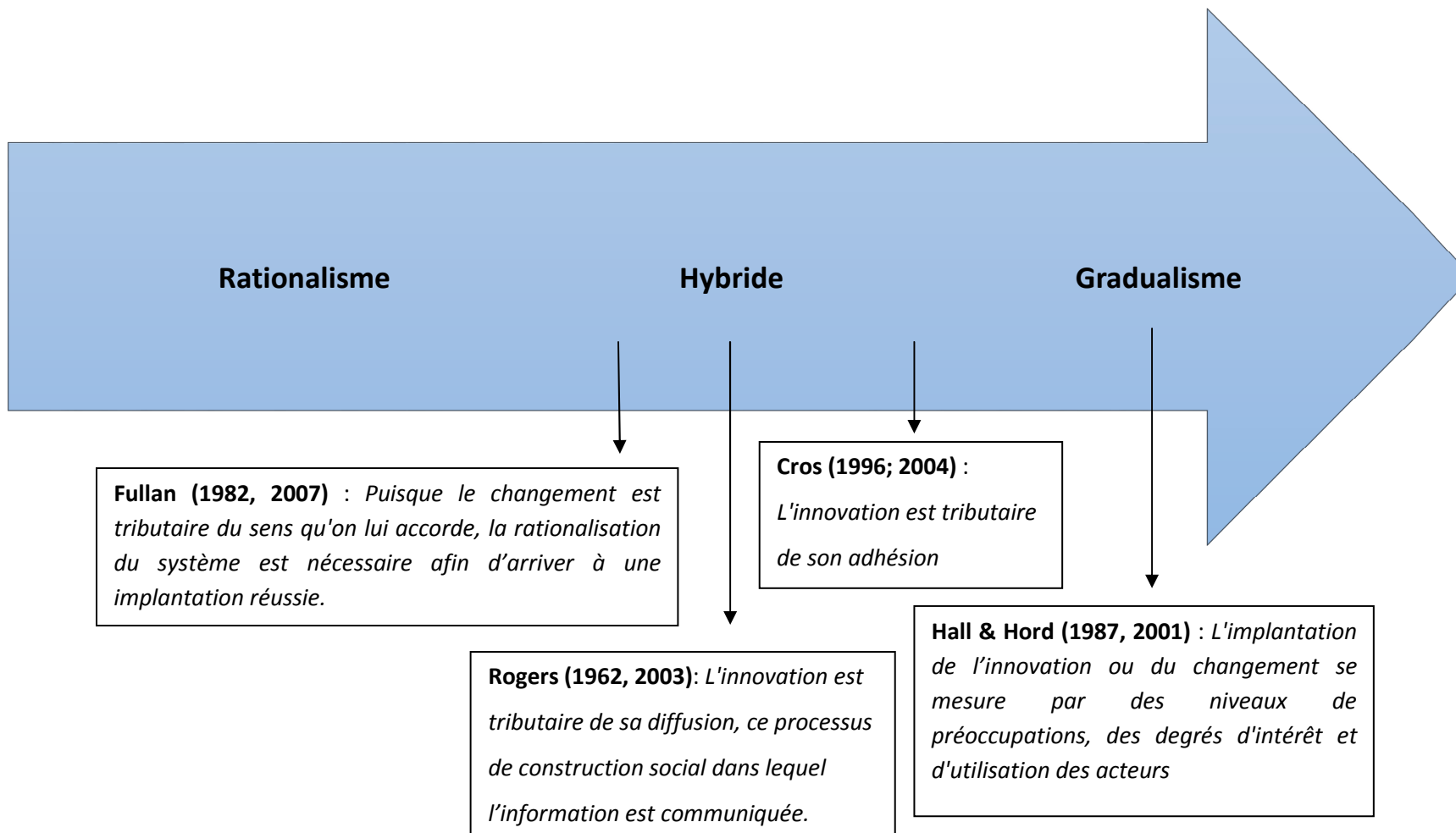
L'école de pensée rationaliste définit le processus de changement comme une succession rigide d'évènements planifiés. Les variations locales dans l'implantation d'un programme, par exemple, sont perçues comme des problèmes qu'il faut soustraire ou éliminer par un contrôle accru avant qu'ils n'adviennent. Dans certains cas (le programme américain *No left child behind*, par exemple), les enseignants qui n'adoptent pas les comportements souhaités ont pu se voir responsables de l'échec des mesures imposées (Datnow et al., 2002).

Par contre, il importe de souligner que, selon notre recension d'écrits, il n'existe pas de modèle de changement et d'innovation en éducation qui s'inscrivent explicitement ou implicitement dans la conception rationaliste. Puisque ces modèles sont très récents dans le domaine de la recherche en éducation, il est possible que les écueils et dysfonctions de l'application d'une telle perspective aient pu être démontrés antérieurement. Donc, malgré que l'élaboration, l'implantation et l'évaluation des changements et des innovations en éducation se situeraient davantage dans la vision traditionnelle de l'organisation, bien peu de décideurs éducateurs se proclameront de cette école de pensée.

**Tableau 1: Principales caractéristiques du courant rationaliste versus du courant gradualiste en lien avec la vision du changement et de l'innovation**

<b>Rationaliste</b>	<b>Gradualiste</b>
Fixe et statique dans le temps	Non fixe dans le temps
Linéaire et stable	Non linéaire et instable
Le changement est un événement	Le changement est un processus
Se manifeste en résultats	Le changement se manifeste en attitudes et comportements
Le changement ainsi que son introduction peuvent être manipulés afin d'arriver à leurs succès	Le changement et son introduction doivent être considérés selon une multitude de facteurs si l'on veut maximiser leurs réussites
Le changement est vu comme un bien pour l'organisation/entreprise	Le changement est vu comme un procédé chaotique qui remettra en question l'organisation
Prédictible et prévisible	Imprédictible et imprévisible
S'implante sous des conditions contraignantes	S'implante sous des conditions non contraignantes
Les incertitudes que le changement ou l'innovation provoquent doivent être contrôlées par les dirigeants	Les incertitudes que le changement et l'innovation provoquent sont assumées et acceptées
S'implante dans une optique de conformité et de généralisation des comportements (causes)	S'implante dans une perspective d'une diversité et de complexité des comportements (conséquences)
Suit un modèle d'ordres et de commandes	Suit un modèle de participation
Son fonctionnement est mécanique	Son fonctionnement est cognitif et graduel

Figure 1: Positions des modèles de changement et d'innovation en éducation sur la ligne des perspectives organisationnelles en lien avec la vision du changement



## **La perspective gradualiste du changement et de l'innovation**

### **La théorie de l'innovation de Cros**

En sciences de l'éducation, Cros adhère à cette définition : « l'innovation, c'est l'introduction délibérée d'un changement spécifique » (Ibid, p. 21). Comme pour la définition du changement, l'innovation dans la théorie de Cros et de Rogers est un processus complexe qui doit être contextualisé et construit par les acteurs impliqués. Cette conception intégratrice de l'innovation qui s'inscrit aussi dans le courant gradualiste se distingue tout de même de la définition du changement :

Toutes les innovations sont des changements, mais tous les changements ne constituent pas des innovations. Une innovation est un changement spécifique, original et délibéré, visant à réaliser les objectifs du système avec plus d'efficacité. Il ne s'agit pas initialement d'une transformation complète du système. À un stade ultérieur, l'innovation n'atteint ses limites qu'au point où l'identité de l'organisation établie se trouve elle-même menacée.  
(Robert, K.N., 1972 cité dans Cros et Adamczewski, 1996, p. 20).

Cros & Adamczewski (1996) s'opposent donc à la conception qui n'impliquerait qu'une réponse passive des agents envers une modification de leur environnement. Cependant, rien ne laisse entendre qu'un changement majeur ne signifie qu'il soit intentionnel. Fullan, Hall & Hord ainsi que Rogers mentionnent que l'innovation ainsi que son processus d'implantation doit tenir compte des récepteurs. Cros va plus loin : l'innovation est inéluctablement liée à l'implication des agents d'implantation dans sa création et son utilisation.

### **Critique de la théorie de Cros**

La théorie de l'innovation de Cros se distingue de celle du changement de Fullan en ce qu'elle est désirée et volontaire alors que ce n'est pas le cas pour la définition qu'en fait Fullan. Pour lui, l'innovation peut être un programme ou une nouvelle méthode d'enseignement, par exemple. Malgré son imposante contribution à la littérature scientifique francophone dans le domaine de l'innovation en éducation et en formation (1996; 2001; 2004), Cros passe à côté d'un aspect important : l'imposition du haut vers le bas des innovations. En effet, bien qu'elle ne nie pas que les innovations puissent être imposées, elle dissocie rarement l'innovation de l'innovateur, celui qui « prend en

adoption » l'innovation, voire celui qui la crée. Or, il n'en demeure pas moins que l'implantation d'une innovation éducative peut être imposée sans nécessairement représenter une réforme imposée sous forme de décrets ou de lois, comme le mentionne Cros. Signalons par exemple l'utilisation de nouveau matériel pédagogique ou l'imposition de nouvelles pratiques professionnelles. Étant donné ce constat, nous adhérons davantage à la définition qui fait de l'innovation un processus complexe dans lequel certains membres peuvent ne pas être volontairement engagés.

Mentionnons aussi que Cros se concentre d'abord sur l'acteur en tant qu'individu et son influence sur le système, alors que nous étudions plutôt l'acteur en tant que membre d'un système social dont il dépend et envers lequel il doit répondre sous forme d'exigences professionnelles précises. Alors que l'auteure se demande en quoi les valeurs partant de l'individu qui adopte une innovation dans sa classe sont en lien ou non avec celles prônées par l'école, nous cherchons plutôt à analyser l'inverse, soit en quoi les valeurs de l'école ou du système éducatif qui impose un nouveau programme sont-elles en harmonie ou en dissonance avec les valeurs de l'individu. Cette théorie demeure un peu fermée au langage normalement utilisé dans le domaine du changement et de l'innovation en éducation et ne présente pas de méthodologie, donc demeure uniquement conceptuelle et non normative.

### **Le modèle de l'innovation de Rogers**

De son côté, Rogers (2003) explique l'innovation comme un processus graduel et universel de construction sociale. Son célèbre ouvrage « Diffusion of Innovations » relate un modèle général de diffusion qui s'étend à travers les cultures et les gens qui adoptent l'innovation, quelle qu'elle soit. Afin d'augmenter et d'accélérer le taux d'adoption par rapport à une innovation, Rogers mentionne qu'un facteur prédominant est la compatibilité du changement ou de l'innovation avec les croyances, les valeurs et les expériences passées des individus qui composent le système social. D'après ses études, les échecs des innovations ont souvent été culturellement ou socialement inappropriés envers les agents de changement. C'est pourquoi la diffusion, soit la communication de la nouvelle idée, possède un rôle si important dans le processus d'innovation. Une



innovation qui tend à être plus complexe et difficile à comprendre sera plus encline à être réinventée ou à faire l'objet d'une possibilité d'applications. Le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers s'éloigne donc de la perspective plus positiviste de l'innovation qui implique que la nouvelle idée doit être adoptée par tous les membres du système social, que son implantation doit être rapide et que l'innovation ne doit être ni inventée ni rejetée. Finalement, il ajoute que la réinvention (degré avec lequel une innovation est changée ou modifiée par un utilisateur dans le processus de l'adoption et de l'implantation) peut être bénéfique pour l'innovation, tout dépendamment du point de vue.

### **Critique du modèle de Rogers**

Cependant, bien que Rogers ait reconnu plus tard que l'innovation pouvait être transformée (réinvention), son modèle s'appuie sur la théorie diffusionniste qui la conçoit plutôt comme une « chose » devant être implantée dans un cercle culturel (milieu d'accueil) spécifique. De plus, le modèle de Rogers n'est pas universel « ce qui n'a jamais été une preuve de validité pour un quelconque modèle » (Boullier, 1989, p. 35). Or, Rogers apportera des précisions à ce sujet : « Diffusion researchers in the past tended to regard all innovations as equivalent units from the viewpoint of the analysis. This oversimplification is dangerously incorrect. » (Rogers, 2003, p. 220). Il semble donc que l'auteur ait apporté des nuances importantes à sa théorie, ce qui diminue les critiques que nous pouvons en faire aujourd'hui.

Par contre, en appuyant son modèle sur la diffusion plutôt que sur l'innovation, Rogers met de côté les caractéristiques mêmes de l'innovation, dont son élaboration, sa nature et son étendue. Il assume de ce fait que l'innovation est bonne et que le problème dans son adoption se situe au niveau du processus social dans laquelle elle évolue. Il est pertinent de se demander si les interactions sociales constituent effectivement le principal facteur qui affecte les comportements, les croyances et les représentations, comme Rogers le prétend. De plus, il limite l'adoption à la phase de l'implantation et souligne qu'une adoption doit être perçue comme avantageuse pour être adoptée, alors qu'il s'agit bien de perception et non d'avantages "objectifs". Les "profits de distinction" sont aussi des avantages perçus de même que la lutte contre le désavantage de ne pas adopter.

Finalement, il interchange les notions de construction individuelle et de construction sociale, dépendamment si c'est un individu ou un groupe qui se trouve concerné par l'innovation, ce qui mériterait d'être éclairci ou justifié.

### **Modèle de Fullan**

Pour Fullan (2007), le changement est nécessairement relié à la signification « *meaning* » des individus qui lui font face. En ce sens, le changement est complexe et composé de plusieurs facteurs, parce qu'il est relié au sens que lui accorde chaque individu formant le système social. Cette signification dépend de plusieurs aspects : la direction, le développement professionnel, les valeurs, les idées, les intérêts, les ressources, la qualité du programme, le type de demandes, etc. En fait, cette signification constitue un problème central dans la compréhension du changement en éducation puisqu'elle amène à se demander ce qui doit être changé (le contenu) et comment (le processus), tout en considérant les interactions et les modifications avec chacun des membres concernés. Pour ce qui est de la définition de l'innovation de Fullan, elle est multidimensionnelle et contient 3 composantes principales pour les agents d'implantation : 1) la possibilité d'utiliser un nouveau matériel pédagogique; 2) la possibilité d'adopter une nouvelle méthode d'enseignement; 3) la possibilité de modifier les croyances concernant la pédagogie en général ou les nouveaux programmes. Ensemble, ces 3 aspects représentent le sens qui mène à l'atteinte des objectifs éducatifs.

### **Critique du modèle de Fullan**

Contrairement au modèle rationaliste qui ignore la culture de l'organisation (Sarason, 1982), le modèle de Fullan tente de joindre les théories de l'éducation à celles du changement, et présente plusieurs facteurs qui influencent les différentes étapes du processus du changement (initiation, implantation, continuation et résultats). Par contre, sa théorie est prescriptive et ne comporte pas de modèle méthodologique pour tenter d'instaurer toutes ces conditions. Le changement semble devoir être planifié de manière à être implanté à grande échelle et avec modifications des utilisateurs, en fonction de leurs perceptions et des besoins de la situation. Son implantation est donc systémique et pragmatique. La plus grande difficulté que représente l'utilisation d'un modèle aussi dense et complexe est de l'appliquer à la réalité dont il prétend vouloir s'approcher.

Fullan pose toutefois des questions extrêmement pertinentes dont aucun auteur ne détient les réponses exactes : comment le changement en éducation fonctionne-t-il et quel est son processus? Il suggère que le caractère unique de chaque individu est un facteur crucial qui ne nous permet pas de prédire ce qui fonctionnera dans une situation et pas dans une autre. Finalement, l'auteur met davantage l'emphase sur les changements éducatifs imposés que ne le fait Cros, ce qui nous semble plus intéressant.

### **Le modèle de Hall & Hord**

Pour Hall & Hord (2001), le changement constitue aussi un changement graduel et évolutif, comme le démontre entre autres le modèle de Stages of Concerns (SoC, 1979) qui relie les préoccupations des enseignants au mouvement de son utilisation graduelle : « change is highly complex, multivariate, and dynamic. [...] change is a process through which people and organizations move as they gradually come to understand, and become skilled and competent in the use of new days. » (pp. 4-5). Autrement dit, étant donné l'inévitable construction de sens, le changement est nécessairement un phénomène individuel et social complexe. Pour elles, l'innovation peut constituer un produit (curriculum, technologie, programmes) ou un processus (travail en coopération, développement d'habiletés professionnelles, techniques pédagogiques). Selon la nature et les caractéristiques de l'innovation, ainsi que le support offert, l'innovation sera plus ou moins longue et facile à implanter. Le modèle CBAM s'intéresse particulièrement aux phases de développement et de mise en œuvre d'un déploiement à grande échelle. L'aspect le plus important de ce modèle est qu'il inclut, entre autres, un schéma développemental des stades affectifs du SoC ainsi que comportemental du LoU, ce qui permet de se concentrer sur les préoccupations et les intérêts des enseignants qui font face à l'implantation de l'innovation. Le CBAM « comporte à la fois une composante cognitive et une composante affective. » (Poellhuber, Allen et Roy, 2009, p. 23).

### **Critique du modèle de Hall & Hord**

Ce modèle théorique et méthodologique permet d'adopter une ligne conductrice cohérente entre les notions conceptuelles, la cueillette et l'analyse des résultats. Les instruments méthodologiques permettent de comprendre la progression effectuée et d'ajuster certains paramètres en cours de route. Cependant, bien que Hall et Hord

mentionnent « Although both top-down and bottom-up change can work, a horizontal perspective is best » (p. 10), on ne voit pas comment ce modèle propose d'appliquer un tel équilibre dans la répartition du pouvoir. Les auteurs misent beaucoup sur le support des directions, mais parlent moins de l'influence de la collaboration entre les pairs (enseignants), soit des relations sociales en général. Finalement, la phase de l'implantation prédomine alors que l'élaboration de l'innovation constitue un stade essentiel.

Les 4 modèles présentés possèdent des caractéristiques communes concernant la vision du changement (Fullan, Hall & Hord) ou de l'innovation (Cros, Rogers). Le changement ou l'innovation : 1) est un processus et non un évènement; 2) est accomplie par les individus; 3) représente une expérience subjective et; 4) peut être facilité par des interventions ciblées auprès des agents d'implantation et du contexte dans lequel ils évoluent. Contrairement à l'analyse rationaliste de l'organisation, les 4 modèles attestent de l'influence mutuelle entre l'organisation et les individus qui la forment. Le gradualisme perçoit effectivement la relation entre le contexte organisationnel et les membres qui en font partie comme étant dynamique et muable.

### **Analyse critique et choix épistémologique**

Un des problèmes relevés de la rationalisation des organisations est que, non seulement elle n'atteint généralement pas les objectifs espérés (Larrasquet et Claveranne, 2009), mais que ce mode de fonctionnement de l'organisation crée en elle-même certaines dysfonctions. Mentionnons par exemple l'apathie et la passivité des employés (Gouldner, 1954), les comportements rigides qui nuisent à l'actualisation de l'entreprise ou de l'organisation (Merton, 1936), la pression pour l'impersonnalité et la perte d'alliés dans la maîtrise des « zones à problèmes » (Crozier et Friedberg, 1977), la fragmentation ainsi que le cloisonnement entre les agents, ce qui nuit à leur coopération essentielle (Selznick, 1949). Ces études, pour la plupart empiriques, montrent les conséquences imprévues et néfastes du modèle rationaliste en plus de déclencher des dysfonctions où la structure doit se renforcer davantage pour tenter de contrôler et de combattre ces problèmes, ce qui crée une intensification de ceux-ci (cercle vicieux) (Gouldner, 1954). En ce sens, la doctrine

rationaliste constitue son propre échec. Comme le soulignaient aussi Patterson, Purkey & Parker (1986), l'organisation du système éducatif doit être non rationnel et accepter la possibilité que le produit final ne ressemble pas aux intentions initiales. Louis & Miles (1990) ajoutent : « The evolutionary perspective rests on the assumption that the environment both inside and outside organizations is often chaotic. » (p. 193). La position de Rogers face à la vision traditionnelle des organisations est claire : « Rational planning models, as we have seen, do not work. » (p. 108).

L'innovation scolaire représente un processus d'opposition et de désobéissance locale par rapport à ce qui était fait avant au niveau des pratiques, des méthodes, des conceptions ou des valeurs existantes. Pour Cros (2001), la nature du changement en réforme éducative est différente de celle de l'innovation. Dans le premier cas, le changement est imposé et exigé par les autorités sous forme de politiques éducatives et de programmes officiels. L'innovation est, quant à elle, de nature intentionnelle, partant de la base (bottom up) plutôt que du haut (top Down). Elle distingue ainsi la réforme (imposée par le haut) de l'innovation, considérée comme « un antidote au caractère bureaucratique de l'institution » (p. 22). Bien que les 4 modèles de changement et d'innovation soient davantage reliés au gradualisme dans leurs visions de la collaboration, du support et de la compréhension des directions envers les agents d'implantation, il n'y a que le modèle de Hall & Hord (2001) qui propose explicitement un modèle de gestion horizontal.

Par contre, l'approche du haut vers le bas (Bottom up) a aussi connu certaines critiques, dont celles de Fullan (2005) suite à l'échec de réformes de décentralisation radicale en Australie et en Grande-Bretagne, dont la présence de changements superficiels et la variation dans les efforts. Cette approche centrée sur la gestion de l'école inclut un pouvoir délégué à l'établissement, aux parents et aux élèves. Les politiques doivent être flexibles et formulées de manière à laisser une certaine liberté aux agents locaux.

Ni la centralisation ni la décentralisation ne fonctionnent. La centralisation a tendance à entraîner un contrôle excessif et la décentralisation à créer le chaos. Il est connu que les stratégies « top-down » ne fonctionnent pas, mais les gouvernements ne voient souvent pas d'autres alternatives et croient que ces

stratégies sont celles qui permettent d'arriver rapidement à des résultats. Les stratégies décentralisatrices échouent également, car les acteurs, seuls, ne parviennent pas à fonctionner efficacement. Deux avenues, les solutions « top-down » et « bottom-up », sont désormais nécessaires (Fullan, 1994, cité dans Carpentier, 2012, p. 20).

Du point de vue pédagogique, Cuban (2003) explique que le conflit qui oppose le traditionalisme au progressisme est caractérisé par des périodes innovantes et conservatrices. Bien que l'imposition de changements par les décideurs dans le système d'éducation ne soit pas une stratégie d'implantation efficace puisqu'elle ne considère pas la construction humaine du changement (Fullan, 2010), la supériorité scientifique d'une école de pensée sur l'autre serait biaisée par des données « incomplètes, inflexibles et controversées », alors qu'un sentiment de cynisme et de scepticisme est fort répandu dans le milieu de l'éducation (Lessard, 2008, p. 179). C'est pourquoi une perspective hybride est intéressante.

### **L'approche hybride**

Selon Carpentier (2012), l'approche hybride possède 4 caractéristiques : la bidirectionnalité du pouvoir (pôles centralisé et décentralisé); l'espace de marchandage entre les décideurs et les agents sur le terrain; la considération du contexte d'implantation et; une structure qui lui est appropriée. Ce processus semble particulièrement nécessaire dans un domaine où les relations sociales ainsi que le sens qu'elles partagent sont si primordiaux (Tardif et Lessard, 1999).

L'hybridation est fort probablement une bonne chose, surtout si elle est soutenue et accompagnée, rendant légitime une appropriation par les acteurs qui comprennent une construction du sens du changement par ceux-là mêmes qui doivent l'implanter, construction qui lorsqu'elle est réussie, renouvelle (au sens de redonner de la vigueur et aussi d'y introduire du nouveau) leur pratique. Cette hybridation implique des allers-retours entre l'élaboration et l'implantation de la politique, entre la politique et la pratique, et des boucles de rétroaction efficaces. (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008, p. 179).

Dans certains cas, l'approche hybride pourrait se comparer au fonctionnalisme pragmatique où les fondements des sciences administratives et politiques sont repris pour

l'analyse des organisations, des relations de pouvoir et du comportement. On retrouve ainsi un alliage entre une implantation efficace et la recherche d'une signification commune : « L'équivocité du sens d'une politique est source d'inefficacité. Il importe donc que le sens des politiques soit clair. » (Lessard et al., 2008, p. 181).

### **Analyse critique et choix épistémologique**

Notre analyse critique nous permet aussi d'en venir à la conclusion que l'approche rationnelle n'est pas qu'inefficace et qu'il peut être intéressant de la mettre à profit si on la combine à l'approche gradualiste. En effet, plusieurs petits changements graduels sont favorisés dans la perspective d'un changement éducationnel puisque ce sont les changements révolutionnaires qui se soldent la plupart du temps par des échecs (Gold, 1999). Bien qu'il ne soit pas exclu qu'une structure top-Down ou bottom-up puisse être efficace dans l'implantation d'un changement, deux éléments essentiels sont manquants dans les perspectives verticales. D'abord, le manque de connaissances et de compréhension concernant les postes des autres membres du système, ce qui brise le continuum de la mise en œuvre de la politique. En second lieu, l'absence flagrante de confiance et de respect pour les acteurs qui occupent les autres positions (Hall et Hord, 2001). Par conséquent, la perception est toujours biaisée, peu importe le point de vue où l'agent se trouve. C'est pourquoi la meilleure structure est celle qui possède une perspective horizontale. Dans le cas de son modèle de changement, Fullan (2010) prône la planification comme condition première à la réussite d'un changement. Dans cette perspective, une bonne réforme (« school effectiveness ») se doit d'imposer une restructuration efficace (« school improvement ») au niveau du système complet et de l'ensemble des acteurs en plus d'axer sur l'obligation des résultats. Puisque le changement est tributaire du sens qu'on lui accorde (signification), une certaine rationalisation de l'administration est nécessaire. Le changement doit être fait de manière systémique, tout en considérant les éléments progressistes du gradualiste. Ce modèle se situe dans une perspective hybride de l'organisation et des éléments qui s'y rattachent.

Il s'agirait donc, comme première stratégie gouvernementale décentralisée, de laisser aux acteurs du terrain une certaine autonomie et de les responsabiliser afin qu'ils puissent créer, à partir des réformes, des politiques adaptées à leur contexte.

Les enseignants sont effectivement les acteurs les plus proches des élèves et les plus à même de prendre les décisions les plus adéquates les concernant. Cette décentralisation permettrait d'augmenter la mobilisation, l'engagement et l'implication des acteurs scolaires dans l'implantation des changements souhaités. (Carpentier, 2012, p. 23).

En d'autres termes, il serait pertinent de considérer le changement éducatif comme un « projet de changement qui doit nécessairement être transformé au fur et à mesure de sa réalisation » (Lessard et al., 2008, p. 178) impliquant une modification des objectifs de départ influencée par les perceptions, les pratiques et les réalités des agents d'implantation concernés.

### **Conclusion**

Évidemment, ce texte n'a représenté qu'une introduction par rapport au vaste monde de l'insaisissable changement. D'abord, nous avons présenté les deux écoles de pensées choisies pour ce travail, puis, nous avons exposé les perspectives rationaliste et gradualiste de l'organisation, des comportements, des relations sociales, du pouvoir, du changement et de l'innovation, en y intégrant les modèles de Cros (2001), de Fullan (2007), De Hall & Hord (2001) et de Rogers (2003). Pour chacune des sections, nous avons procédé à une analyse critique ainsi qu'à un choix épistémologique qui influenceront la suite de notre parcours. Effectivement, le gradualisme propose une analyse plus riche et plus réaliste des différentes sphères qui composent l'individu.

Les auteurs des 4 modèles présentés (Cros, Fullan, Hall & Hord et Rogers) mentionnent des éléments progressistes communs auxquels nous adhérons : 1) Le changement et l'innovation sont un processus complexe, non fixe dans le temps et imprévisible; 2) Le changement tout comme l'innovation comportent un élément indissociable : un acte volontaire d'entreprendre, une décision délibérée, un engagement et/ou une adoption envers le changement et/ou l'innovation. Une autre étude sur les facteurs qui peuvent influencer cet engagement et cette mobilisation des agents d'implantation dans un contexte de changement imposé pourrait être pertinente. Il est à noter que les théories motivationnelles pourraient aussi représenter un domaine à explorer ultérieurement dans le cadre de nos recherches.



Finalement, la structure organisationnelle souhaitable pourrait être celle qui tolère l'imprévisibilité et les tensions ainsi créées, mais surtout qui accepte la diversité des réactions humaines. Car ce qui doit réellement changer, c'est l'environnement trop souvent défavorable à la nouveauté. En établissant des espaces de dialogue, de collaboration et d'entraide ainsi que de nouvelles pratiques de rapports humains, de relations de pouvoir et de contrôle social, l'organisation serait possiblement plus propice au changement et à l'innovation. De tels mécanismes doivent se refléter dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de la politique éducative. En utilisant l'éducation à des fins économiques, les changements et innovations se multiplient et s'accélèrent dans un esprit de compétitivité. Dans un tel contexte, il semble primordial de réviser les finalités de nos systèmes éducatifs. Les décideurs politiques doivent aussi faire face au changement en adoptant un nouveau paradigme. Développer une compréhension et une appréciation du volet humain du changement pour le rendre plus effectif et faciliter son processus nous semble être la voie à suivre pour briser l'ère de l'échec des réformes éducatives.

## Références bibliographiques

- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil.
- Anderson, S. (1991). Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(4), 286-304.
- Anderson, S. (2010). Moving change: Evolutionary perspectives on educational change. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (p. 65-84): Springer International Handbooks of Education.
- Anderson, S. et Kumari, R. (2009). Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 281-292. doi: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.006
- Berman, P. et McLaughlin, M. W. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VIII, Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations; initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris; Le Seuil.
- Boullier, D. (1989). Du bon usage d'une critique du modèle diffusionniste : discussion-prétexte des concepts de Everett M. Rogers. *Réseaux*, 7(36), 31-51.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, XL, 12-31.
- Cohen, D., Moffitt, S. L. et Goldin, S. (2007). Policy and Practice: The Dilemma. *American Journal of Education*, 113(4), 515-548.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris: Bruxelles: De Boeck Université.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil.
- Cuban, L. (2003). *Why Is it So Hard to Get Good Schools ?* Teachers College, Columbia University.
- Datnow, A., Hubbard, L., & et Mehan, H. (2002). *Extending educational reform from one school to many*. London ; New York: Routledge Falmer
- Friedberg, E. (2010). *De Taylor à aujourd'hui : l'encyclopédie multimédia des sciences de l'organisation*. Montreuil : R&O Multimedia.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4<sup>e</sup> éd.). New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of educational change*: New York, Springer.
- Gold, B. (1999). Punctuated Legitimacy: A Theory of Educational Change. *Teachers College record*, 101(2), 192-219.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy: A case study of modern factory administration*. NY;: The Free Press.
- Hall, G. et Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany : SUNY Press.
- Hall, G. et Loucks, S. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14(3), 273-276.
- Hall, G. E. et Hord, S. M. (2001). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. Boston: London: Allyn and Bacon.
- Hassenforder, J.-M. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Tournai Casterman.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L. et Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change*. ASCD, 125 N. West St., Alexandria.

- Khoboli, B. et O'toole, J. M. (2012). The Concerns-Based Adoption Model: Teachers' Participation in Action Research. *Systemic Practice and Action Research*, 25(2), 137-148
- Kirkup, G. et Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching—a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, 30(2), 185-199. doi: 10.1080/17439880500093810
- Larrasquet, J.-M. et Claveranne, J.-P. (2009). Individu et collectif: une « dialogie » au fondement du changement de l'organisation. Dans B. Claverie, J.-C. Sallaberry & J.-F. Trinquécoste (dir.), *Management et cognition; pilotage des organisations: questions de représentations* (p. 219-231). Paris: L'Harmattan.
- Leithwood, K. A. et Montgomery, D. J. (1980). Evaluating Program Implementation. *Evaluation Review*, 4(2), 193-214. doi: 10.1177/0193841x8000400202
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. NY: Harper and Row.
- Louis, K. et Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Maillet, L. (1993). *Psychologie et organisation: l'individu dans son milieu de travail*. Laval, Québec: Éditions Agence d'Arc.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrialised Civilisation*. New York, Macmillan.
- Meny, Y. et Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris : PUF.
- Merton, R. K. (1936). The unanticipated consequences of purposive social action. *American sociological review*, 1(6), 894.
- Nunnery, J. A. (1998). Reform Ideology and the Locus of Development Problem in Educational Restructuring: Enduring Lessons from Studies of Educational Innovation. *Education and Urban Society*, 30(3), 277.
- Parsons, H. M. (1974). What Happened at Hawthorne? *Science Journal*, 183(4128), 922-932.
- Poellhuber, B., Allen, C. et Roy, N. (2009). Cégeps en réseau. *Distance & Savoirs*, 7(2), 287-312.
- Pressman, J. L. et Wildavsky, A. (1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sabatier, P. A. (1998). The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe. *Journal of European Public Policy*, 5(1), 98-130. doi: 10.1080/13501768880000051
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change, 2e ed.* Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Schlechty, P. (2005). *Creating great schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots: A study in the sociology of formal organization*. (University of California Press, Berkeley, CA;).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York : Harper