

- **Page 2** : Comprendre le changement éducatif pour mieux expliquer les difficultés des réformes
- **Page 6** : Des outils pour des réformes plus efficaces
- **Page 11** : comment identifier les logiques différentes des acteurs face aux changements éducatifs
- **Page 17** : Comment la réussite des changements repose sur leur légitimation
- **Page 22** : Conclusion
- **Page 24** : Bibliographie

LE CHANGEMENT, C'EST COMMENT ?

Modifications de programmes, changements dans la formation des maîtres, promotions de normes pédagogiques, répartition différente des responsabilités de gouvernance, évolution des règles de recrutement des enseignants : les contenus des réformes éducatives suscitent toujours des débats passionnés. Ces sujets, aussi intéressants soient-ils, ne constituent pourtant pas le centre de ce dossier. Nous avons en effet plutôt choisi de centrer notre regard sur la façon dont ces réformes sont conçues et mises en œuvre. Quels dispositifs ? Quelles structures ? Quelles ressources ? Quels outils ? Quels acteurs ? Quels réseaux ? Qu'est-ce qui permet l'implantation d'une réforme sur le terrain ? Pourquoi les changements réussissent plus ou moins bien à se concrétiser dans le quotidien des classes ? Il s'agit ici de faire un pas de côté par rapport aux contenus conjoncturels des politiques pour identifier des caractères récurrents de ces politiques qui pourraient expliquer une part de leurs échecs ou de leurs réussites.

Au niveau international, des chercheurs et experts des politiques publiques ont en effet accumulé depuis plusieurs dizaines d'années des savoirs consistants sur le changement éducatif. La confrontation de leurs grilles d'analyse, illustrées par diverses configurations concrètes dans plusieurs pays, permet souvent de mieux saisir les difficultés de



Par Olivier Rey

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

conceptions de telle ou telle réforme. Malgré les différences entre cadres théoriques et courants de pensée, certaines convergences des recherches sont incontestables. Elles tendent notamment à identifier l'engagement des acteurs de terrain comme un facteur clé d'évolution des pratiques éducatives. Si chaque courant se nourrit constamment des apports des autres dans l'étude de leurs objets, il reste pourtant utile de s'attacher aux spécificités respectives des différentes approches car elles permettent de mieux distinguer les nuances et les contours de ce qu'on appelle une réforme éducative.

Dans un premier temps, nous évoquerons les limites des conceptions ou perceptions spontanées du changement éducatif, pour mieux comprendre l'intérêt d'analyses étayées par des recherches. Nous aborderons ensuite les approches les plus répandues, généralement d'inspiration fonctionnaliste, dominées par la recherche d'une certaine efficacité ration-



nelle. Nous verrons ensuite que la sociologie a permis de mieux saisir la diversité des logiques des organisations qui constituent le champ éducatif, ce qui éclaire certains problèmes rencontrés dès lors que l'on s'attache à modifier les pratiques. La prise en considération croissante des représentations et des croyances des acteurs nous amènera, enfin, à aborder la perspective néo-institutionnaliste qui accorde une place centrale à la question de la légitimation comme facteur de réussite ou d'échec des réformes.

COMPRENDRE LE CHANGEMENT ÉDUCATIF POUR MIEUX EXPLIQUER LES DIFFICULTÉS DES RÉFORMES

Contrairement à ce qui est parfois avancé dans les débats publics, ce n'est pas le manque de volontarisme politique qui caractérise les politiques éducatives à une échelle internationale. De nombreuses réformes sont menées, avec des fortunes diverses. Les échecs constatés sont rarement imputables au manque d'ambition voire même au manque de moyens mis en œuvre. Un détour par New-York permet de mieux saisir l'intérêt et les enjeux d'une réflexion sur le changement éducatif qui dépasse les contextes régionaux ou nationaux.

CHILDREN FIRST À NEW-YORK OU LES LIMITES DE LA VOLONTÉ RÉFORMATRICE

Dans le contexte américain, les questions éducatives sont plutôt de la responsabilité des collectivités territoriales. Depuis 1969, les écoles (enseignements primaire et secondaire) de la ville de New-York dépendaient d'une administration scolaire locale assez autonome de la mairie, le *New York Board of Education*. Dès le début de son mandat en 2002, le nouveau maire élu, Michael Bloomberg, a décidé

de reprendre en main les affaires scolaires pour répondre aux nombreuses critiques concernant le fonctionnement des écoles. Dans une première phase de centralisation, sa réforme, *Children First*, telle qu'analysée par Fullan et Boyle (2014), a surtout consisté à imposer un curriculum commun, à fixer des objectifs et des indicateurs de contrôle au système, dans un rapport de défiance général quant aux institutions et aux acteurs (parents et enseignants compris).

Dans une deuxième phase, les bons résultats des écoles faisant partie d'une « zone d'autonomie » élargie ont convaincu la municipalité de privilégier plutôt le dispositif « *accountability* » contre autonomie : plutôt que d'imposer un contrôle procédural, il a été décidé de laisser les écoles adopter la démarche de leur choix en échange d'un engagement à atteindre certains résultats. La nouvelle « zone d'*empowerment* » ainsi définie a alors été étendue autant que possible, en suivant la conviction que les acteurs de terrain étaient plus efficaces pour réussir des changements. L'ensemble de la logique de la réforme a donc été inversé, avec des écoles qui ne devaient plus rendre immédiatement des comptes au niveau supérieur du *district*, mais plutôt exercer leurs responsabilités, et ce de trois façons principales : en choisissant entre les types d'aides venant du *district* (financements et accompagnement) ; en payant les services obtenus avec un budget global plus important alloué par le *district* ; en choisissant un réseau d'autres écoles avec qui travailler.

Au niveau des lycées, où la pratique existante était l'affectation par défaut dans l'établissement de son secteur, la nouvelle municipalité a voulu améliorer la qualité de l'offre éducative par une sorte de concurrence imposée : le choix de son lycée est devenu obligatoire en 2004, impliquant une interdiction de fait de choisir le lycée du voisinage. Parallèlement, une des priorités a consisté à fermer de grands établissements jugés en déshérence et non réformables, au profit de la création de plus petits lycées thématiques, activement soutenus par la fondation Bill Gates. Des

● L'*accountability* recouvre l'obligation, pour une institution, de rendre compte à la société de l'utilisation des moyens qu'elle utilise, en particulier en rendant public des résultats censés traduire son plus ou moins bon fonctionnement.

● L'*empowerment* est une notion qui vise à la fois un dispositif qui donne des pouvoirs d'agir aux acteurs et le développement des capacités et des potentialités d'actions de ces acteurs.

oppositions croissantes contre ces fermetures de grands lycées jugés peu performants ont marqué la fin du mandat de Bloomberg, les représentants de la communauté éducative ayant l'impression de décisions à marche forcée sans qu'ils ne soient consultés ni associés à ces décisions.

Diverses ressources plus ou moins sophistiquées avaient été mises en place pour accompagner ou aider les acteurs : outils d'évaluation « clés en main », systèmes de suivi individuel des élèves, équipes de *coaching*... Globalement, selon Fullan et Boyle, les actions visant à améliorer les compétences des acteurs (*capacity building*) pour mettre en œuvre ces réformes n'ont pas été à la hauteur du changement global attendu et proclamé.

Les réorganisations permanentes, le manque de transparence sur les résultats attendus et l'absence d'institutionnalisation des activités de développement professionnel ont donné le sentiment d'une réforme aux objectifs incertains et dont la durabilité était peu assurée.

Le bilan d'une dizaine d'années de changements à New-York est par conséquent pour le moins contrasté, avec un déséquilibre entre les actions visant à mettre en place des dispositifs de contrôle des résultats à tous les niveaux (*accountability*) et celles permettant d'améliorer les compétences professionnelles des acteurs. La restructuration institutionnelle a ainsi prévalu sur le changement de culture. La succession de politiques d'apparence très volontariste et radicale, mais dans des directions parfois contradictoires, témoigne d'un excès typique d'actions imposées du haut de la hiérarchie institutionnelle. Ce type de réformes qui privilégient les réorganisations structurelles est pourtant l'approche souvent privilégiée par les nouveaux dirigeants pour réformer un système éducatif, car elles donnent l'impression

d'agir même si elles n'ont que peu d'impact sur les performances scolaires. Cuban (2013), en considérant 40 ans de réformes structurelles dans l'éducation américaine, évoquait des changements de politiques qui ont régulièrement échoué à pénétrer la boîte noire des pratiques pédagogiques (« the black box of classroom practice »).

CHANGER LES STRUCTURES PLUTÔT QUE LES PRATIQUES

L'exemple new-yorkais est caractéristique d'un paysage international où, depuis trente ans, le changement de politique est omniprésent dans le domaine de l'éducation. On ne compte plus les réformes majeures menées à l'échelle d'un pays ou d'un État fédéral. On peut même percevoir depuis les années 2000 une accélération des annonces et des grandes lois censées réorganiser le fonctionnement éducatif. Aux États-Unis, la loi *No Child Left Behind* de 2001 a nourri et nourrit encore des débats prolifiques. En Suède, la réforme de décentralisation/privatisation est devenue un symbole du tournant libéral dans un pays emblématique de la social-démocratie. Au Royaume-Uni, tous les gouvernements depuis les années 1980, et en premier lieu ceux de Thatcher ou de Blair, n'ont cessé de promouvoir de « nouvelles » politiques éducatives. En Espagne et en Italie, de grandes lois cadres ont été promulguées pour marquer l'importance accordée à l'éducation. On pourrait multiplier les exemples internationaux de cette suractivité réformatrice en matière éducatif, sans oublier évidemment la France, où l'on recense déjà deux grandes lois cadres depuis le début des années 2000 (loi Fillon 2005 sur le socle commun, loi Peillon de Refondation de l'école de 2013) !

À l'aune de cette inflation législative et réglementaire, on pourrait imaginer que les façons d'apprendre et de faire apprendre ont été bouleversées en profondeur. Pourtant, les praticiens et experts de l'éducation constatent que les pratiques ordinaires dans les classes se caractérisent par une remarquable ou désespé-



rante stabilité, qu'on s'en félicite ou qu'on le déplore. Le sentiment que l'éducation est un secteur de l'action publique particulièrement rétif aux réformes est tout aussi prégnant. Dans un éditorial s'interrogeant sur le peu d'appétence des politistes pour les politiques scolaires, Sawicki (2012) pointe les nombreux ouvrages et articles français accréditant cette vision d'une machine éducative lourde à réformer, peuplée de corporatismes ou de groupes d'intérêts conservateurs, tout en notant que diverses analyses françaises ou étrangères tendent à relativiser ou nuancer cette appréciation.

Une autre façon de ne pas accorder beaucoup d'importance aux réformes consiste à centrer le regard sur les évolutions (sociales, culturelles...) de l'environnement de l'école qui « expliquent » ses évolutions ou de souligner les pesanteurs sociologiques qui font que les inégalités sociales sont encore et toujours le marqueur principal du paysage éducatif.

Les historiens des politiques éducatives montrent pourtant que l'idée d'un immobilisme du paysage éducatif en France résiste mal à une analyse sur le long terme et que certaines évolutions sont effectivement liées à des politiques éducatives, même si ces dernières ont la forme de changements incrémentaux progressifs plus que de réformes radicales (Prost, 2013 ; Chapoulié, 2010). Certains des changements, s'ils obtiennent rarement les effets attendus ou annoncés sur la réussite éducative, ont d'autres effets - souhaitables ou non - sur le système éducatif qui ne sont pas sans intérêt. Ce fossé entre l'ampleur des réformes annoncées et les résultats obtenus mérite de toute façon d'être pris au sérieux pour comprendre pourquoi et comment il apparaît si compliqué de réformer ou changer les pratiques éducatives.

L'une des premières caractéristiques de ces réformes est bien souvent de bouleverser des structures et des cadres institutionnels sans impacter profondément ce qui se passe dans les classes et les écoles.

De nombreuses politiques éducatives, ces dernières années, ont été conçues pour mettre en place des « cadres » ou des technologies de pression « externes » sur les écoles et les acteurs éducatifs avec l'objectif de changer les pratiques mais sans affronter explicitement et directement les questions de contenus ou de pédagogie.

Le champ des politiques éducatives a été en effet largement traversé depuis une trentaine d'années par des méthodes et des procédures, qu'on rattache parfois à la « nouvelle gestion publique », parfois au « néo-libéralisme », qui ont été conceptualisés sous divers termes : pilotage ou régulation par les résultats, standardisation, gouvernance scolaire, autonomie et mise en concurrence des établissements, marchés ou quasi-marchés en éducation, etc. ●

Une partie des réformes à New-York illustre ainsi une grande vague de décentralisation aux États-Unis, qui a tendu à promouvoir l'autonomie locale des établissements scolaires. Si cette décentralisation a mis au centre les questions de pouvoir et de relations entre les acteurs des établissements scolaires elle ne s'est pas traduite par des changements profonds dans les pratiques en classe (Rey, 2013). Le présupposé de cette forme de décentralisation, qu'on a vu à l'œuvre dans de nombreux autres pays, était que l'essentiel des problèmes éducatifs résidait dans la gouvernance de l'éducation, qu'il fallait modifier en mettant l'établissement au centre de la gestion éducative. Dans ce domaine, Dupriez (2015) reprend l'hypothèse que cette décentralisation ne cherchait pas, en fait, à répondre à une interpellation centrée sur l'apprentissage. Elle constituait dès son origine plutôt un élément du développement d'un nouveau discours politique sur fond de critiques des écoles publiques. Cette forme de décentralisation visait essentiellement à redistribuer les cartes des compétences

Pour une analyse détaillée de ces politiques, on se reportera à certains chapitres des synthèses de Dupriez (2015) et Lessard (2015), mais aussi à Felouzis *et al.* (2013).

politiques sur l'éducation, l'amélioration des résultats des élèves ne constituant qu'un effet indirect attendu. Comme souvent dans l'éducation, elle reposait sur la croyance commune que le changement des cadres institutionnels de l'action éducative induirait de façon mécanique et, il faut bien l'avouer, de façon un peu magique, des modifications dans les pratiques pédagogiques. Si des réformes comme celles de décentralisation ne font pas bouger les pratiques dans les classes, comment alors aborder la question du changement pédagogique ?

CE QUI SE PASSE DANS LA CLASSE NE TROUVE PAS SA RAISON D'ÊTRE UNIQUEMENT DANS LA CLASSE

La réponse pourrait être tautologique : il suffit de ne s'attacher qu'à des politiques de changement explicitement centrées sur des questions d'enseignement dans la classe, en mettant en quelque sorte « hors jeu » l'environnement de l'école, qu'il soit politique, social ou culturel. C'est ainsi d'ailleurs que de nombreuses propositions éducatives sont formulées pour promouvoir telle ou telle « méthode » d'enseignement, tel ou tel « dispositif » pédagogique ou didactique, de façon plus ou moins indifférente aux contextes de mise en œuvre et aux pratiques et représentations des acteurs de l'éducation.

Cette approche a néanmoins été battue en brèche par les recherches ces dernières années, qui ont souligné à l'envi combien une réforme peut réussir ou échouer pour des raisons qui débordent largement leur objet apparent. Ainsi, diverses analyses des politiques de lutte contre le redoublement dans les pays francophones ont montré combien une question apparemment simple comme la considération de l'inefficacité pédagogique du redoublement ne suffisait pas à rendre compte de la raison pour laquelle tant d'enseignants, de parents, voire d'élèves, y avaient recours ou y étaient attachés (Draelants, 2009 ; Tricot *et al.*, 2015). Cette prise en considération du pluralisme des acteurs engagés dans la mise en œuvre réelle

des politiques publiques de réforme, au niveau du « terrain », s'est particulièrement développée depuis les années 1980 dans les travaux universitaires.

Dans le contexte hexagonal comme ailleurs, la recherche en matière de politiques scolaires s'est longtemps polarisée sur la mise en œuvre par l'appareil d'État d'une politique *top-down* de scolarisation de la société pour répondre à des demandes sociales particulières : production des élites, égalité des chances, certification des pratiques enseignantes, adéquation aux besoins de main-d'œuvre qualifiée... C'est à la faveur de la mise en place des zones d'éducation prioritaire dans les années 1980 que la dimension locale des organisations scolaires fait irruption dans l'analyse. Dans le champ éducatif, l'analyse de l'éducation scolaire comme action publique épouse donc le tournant de la sociologie politique française où l'on passe « de politiques publiques abordées comme monopole exclusif d'un État à des investigations sur les "politiques des publics" mettant en évidence des coordinations négociées entre une multiplicité d'acteurs » (Buisson-Fenet, 2007).

Aujourd'hui, on dispose par conséquent d'une littérature scientifique d'analyse du changement éducatif abondante et souvent pertinente qui se situe, selon les pays et les aires linguistiques et académiques, à l'intersection de la science politique, de la sociologie de l'action publique ou des sciences de l'éducation. Deux ouvrages francophones récents (Dupriez, 2015 ; Lessard & Carpentier, 2015) proposent une synthèse éclairante des différentes approches existantes ainsi qu'une lecture de quelques grandes tendances des politiques éducatives actuelles. Sans prétendre résumer ces ouvrages ni embrasser l'ensemble des questions qu'ils traitent, nous avons saisi cette opportunité pour réaliser une introduction à certains cadres théoriques particulièrement utiles pour mieux comprendre les politiques éducatives, et en particulier pour mieux saisir ce qui fait qu'un changement des pratiques éducatives est plus ou moins couronné de succès.



DES OUTILS POUR DES RÉFORMES PLUS EFFICACES

L'approche la plus spontanément adoptée par des acteurs des politiques éducatives, encore aujourd'hui, et la plus « classique » du changement éducatif, est la démarche fonctionnaliste qui se développe dès les années 1950-1960. Son postulat de départ, plus ou moins explicite, est que l'ensemble des acteurs et des institutions du système éducatifs poursuivent des buts communs et généralement univoques (par exemple la réussite du plus grand nombre). Ces acteurs sont supposés se comporter de façon rationnelle pour les atteindre : dès lors, c'est la recherche de la plus grande « efficacité » qui guide l'analyse. Cette approche recouvre, dès ses débuts, à la fois un courant de recherche universitaire et une théorie utilisée et redéfinie par toute une série de chercheurs, d'experts et de consultants qui s'efforcent de mettre en œuvre des changements éducatifs à la demande d'autorités académiques ou politiques. C'est ce qui explique à la fois sa force opérationnelle, sa plasticité mais aussi certaines de ses limites, en particulier la faible prise en compte de la dimension cognitive. La dimension symbolique ou le changement des représentations ● sont d'ailleurs souvent minorés au profit d'une centration sur les procédures ou sur les résultats mesurables des actions.

DES BONNES PRATIQUES VENUES D'EN HAUT

Pour l'approche fonctionnaliste chaque acteur remplit une fonction à la place qui est la sienne et l'objectif d'une politique éducative consiste à mettre à disposition de chacun les meilleures voies et moyens de remplir sa fonction. La conception d'ensemble est d'abord technique : l'enjeu essentiel est de trouver les meilleurs outils pour atteindre un objectif. Cette approche s'est ensuite raffinée à partir des années 1970 pour prendre en compte les difficultés d'application des réformes. Il s'agit

de concevoir des outils qui ne seront pas déformés par l'usage qu'en font les acteurs (et singulièrement les enseignants), et qui doivent donc, dès leur conception, être conçus pour résister aux altérations de la mise en situation dans les classes. Face au constat que les décisions prises sont souvent transformées au fur et à mesure qu'elles « descendent » vers le terrain et dans les écoles, il s'agit dès lors d'être plus rigoureux sur le respect des conditions nécessaires pour qu'une réforme s'applique de façon complète. Dans l'idéal, le changement éducatif est basé sur l'identification de « bonnes pratiques » par la recherche scientifique (les anglo-saxons évoquent même plutôt les *best practices*), dont la promotion et la diffusion sont organisées par les autorités vers les praticiens de l'éducation. Il s'agit donc d'une modélisation du transfert de la recherche vers les praticiens *via* le prisme hiérarchique.

La dimension technique de la pratique modélisée est essentielle : il s'agit d'obtenir une codification ou une standardisation suffisante pour garantir le caractère transférable quel que soit le contexte de mise en application.

Pour ceux qui ont traduit ces réflexions en mode opératoire, elles impliquent une planification de formations et de guides pour obtenir les pratiques attendues, ainsi que des modes de tutorat ou d'assistance rapprochés (pour ne pas dire de *monitoring*). C'est une approche séquentielle (décision, mise en œuvre, évaluation, rétroaction...) contestable : parfois, une politique ne respecte pas ces étapes, n'a pas d'objectifs clairs et univoques ou même consiste en une absence de décisions (Lessard & Carpentier, 2015).

On pourrait dire que nombre de cadres réglementaires et de politiques ministérielles actuelles peuvent être plus ou moins rattachés à ce modèle, même quand ils s'efforcent de promouvoir les projets d'établis-

Il faut noter ici que certains changements des politiques éducatives visent d'ailleurs en premier lieu des changements de représentations plus qu'une modification directe des pratiques.

sement et les initiatives du terrain. Barrère (2013) remarquait ainsi que depuis les années 1990, on assiste à la promotion d'un changement par « dispositifs », qui a partie liée avec une régulation par les résultats. Le dispositif est alors un faire faire organisationnel, pré-encadré et pré-construit, que le terrain est censé s'approprier. Si le changement reste dès lors au niveau de la prescription, il peut exister une tension entre le changement incarné par exemple dans le projet d'établissement, qui ne descend pas dans l'ordinaire de la classe. *A contrario*, peu de réflexions sont encouragées sur les difficultés dans la classe, qui pourraient sortir de ce cadre pour être prises en charge à un niveau supérieur (dans l'établissement, entre collègues, lors de journées d'échanges, etc.).

Ce modèle fonctionnaliste, qu'on retrouve encore aujourd'hui en filigrane de nombreuses politiques, a été raffiné par la suite pour prendre en compte de façon plus constructive certains frottements et difficultés rencontrés sur le terrain.

CES ÉTABLISSEMENTS QUI FONT LA DIFFÉRENCE

Un courant de recherche important s'est en particulier développé pour prendre en compte le niveau local et essayer de comprendre ce qui fait que certains élèves, à caractéristiques sociodémographiques comparables, réussissent mieux dans un établissement plutôt que dans un autre.

Améliorer les écoles et les rendre plus efficaces

Ce paradigme s'est cristallisé sous le terme anglais de *school effectiveness* et de *school improvement* (Chapman *et al.*, 2016). Il est le produit de la convergence de deux démarches plus anciennes : d'une part celle des écoles efficaces, d'autre part celle de l'amélioration des écoles (Berger *et al.*, 2004). Le courant de l'école efficace s'est plutôt centré sur les causes des différences de réussite à partir de grandes enquêtes quantitatives et en considérant essentiellement les résul-

tats scolaires tels qu'ils sont donnés par les systèmes éducatifs, sans grand recul sur leur statut. L'objectif était d'identifier les diverses variables permettant d'expliquer les résultats et leurs différences selon les contextes scolaires. À ce titre, il comprend de nombreuses recherches sur l'effet établissement. Le courant de l'amélioration des écoles a été pour sa part fortement influencé par la recherche-action et le souci d'une interaction entre la recherche et le terrain, sur la base de la participation active des établissements et de l'amélioration du contexte organisationnel. L'utilisation de méthodes qualitatives et de l'auto-évaluation comme levier du changement caractérise une partie de ces travaux.

Dans les deux cas, il s'agit de partir de l'hypothèse que les destins scolaires ne sont pas entièrement subordonnés aux déterminismes socioculturels mis à jour par les enquêtes sociologiques dans les années 1960 : ce qui se passe dans les établissements peut influencer sur le devenir des élèves, et l'on peut améliorer l'école en identifiant les principales caractéristiques des écoles qui « font la différence ».

Parmi les facteurs d'efficacité qu'une école peut maîtriser, les chercheurs ont identifié le *leadership* (capacité d'entraînement collectif) et tout ce qui tourne autour de la culture d'établissement (projet collectif, identité de l'école et sentiment d'appartenance, relations entre enseignants, direction et parents...). Au niveau des processus pédagogiques, ils ont remarqué l'effet positif de l'attention des enseignants envers les élèves, de leur souci de ne pas laisser les enfants « perdre du temps » par manque d'occupation ou par trop grande dispersion de la classe, de proposer des activités structurées aux élèves, de récompenser régulièrement les efforts...

Pendant longtemps, ces courants de *school effectiveness* et *school improve-*



ment ont été perçus avant tout comme des théories des changements à l'échelle locale ou des établissements, ou comme une ingénierie de technologies éducatives parfois détachées de tout contexte. Depuis la fin des années 1990, on note des inflexions importantes vers une meilleure prise en compte de la dimension « systémique » du changement et des changements à grande échelle d'une part (Hopkins, 2016), et vers une attention particulière au contenu proprement pédagogique et didactique des pratiques éducatives d'autre part (Spillane, 2014).

Une approche particulière de technologies de changement éducatif : les programmes américains de *Comprehensive School Reform*

Les courants autour de l'école efficace et de l'amélioration de l'école se sont parfois transformés en programmes d'action publique, notamment aux États-Unis où se sont développés des véritables kits de changement scolaire à la faveur des réformes fédérales de pilotage par les résultats. Les standards de résultats déterminent ce que les élèves doivent maîtriser à chaque grand palier de la scolarité : les écoles dont les résultats sont trop éloignés des standards sont fortement incitées à changer, dans une démarche mêlant à la fois une pression « d'en haut » (*top-down*) et une mobilisation « d'en bas » (*bottom-up*). Les programmes ont en effet intégré les résultats des recherches soulignant les échecs des réformes imposées par les pouvoirs centraux, sans appropriation et sans engagement réel des acteurs éducatifs dans les changements attendus.

Il faut ici noter que de tels programmes ont souvent à voir avec les théories de l'*evidence-based education*, dont l'ambition est de fonder les politiques et les pratiques éducatives sur des constats « objectifs » de la recherche, en privilégiant des travaux de nature empiriques (Rey, 2014). Il s'agit de dégager un modèle transférable d'une école à l'autre, à partir de la preuve scientifique des pratiques les plus efficaces. Le modèle de *Comprehensive School Reform* ou CSR (réforme globale de l'école) offre en par-

ticulier un cas éclairant et largement connu de ce que certains désignent par le terme de « technologies de changement » (Vaillancourt, 2015). Dans le sillage des réformes initiées aux États-Unis par le *No Child Left Behind Act*, l'État fédéral a en effet financé des programmes d'amélioration des écoles qui ont concerné plusieurs milliers d'établissements jusqu'en 2007. Les établissements, *via* les *districts*, recevaient une subvention qui leur permettait de choisir un des programmes d'aide proposés en général par des consortiums privés dans lesquels des laboratoires universitaires ou des universitaires (comme consultants) étaient partie prenante. Les pouvoirs publics ont ainsi créé une sorte de marché des programmes d'amélioration éducative, dans lequel les établissements (ou groupement d'établissements) peuvent faire leur choix.

Une *Comprehensive School Reform* vise l'amélioration des performances des établissements par une action sur l'ensemble des variables pouvant améliorer les résultats d'un établissement (curriculum, évaluations, pratiques enseignantes, gestion, relations avec les parents...).

Le programme de la fondation *Success for All*, fondée et dirigée par Robert Slavin, universitaire et théoricien reconnu, est emblématique de ce type d'activités. Il a été initialement développé et testé pour améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles primaires des quartiers les plus pauvres de Baltimore. Chaque enseignant est formé pour respecter une série de séquences de type et de durée précis (tutorat, lecture coopérative, tâches de compréhension...), appuyé par du matériel didactique approprié et des outils d'évaluation *ad hoc*. Le programme prévoit qu'une personne est employée à temps plein dans l'école pour assurer la liaison entre *Success for All* et l'établissement et assister les enseignants en tant que de besoin. Différents types de CSR

ont été analysés par des chercheurs qui ont comparé les modèles de changement sous-jacents à ces programmes. À l'occasion d'une étude concernant trois principaux programmes appliqués dans 115 écoles, Rowan *et al.* (2009) ont notamment identifié trois idéaux-types susceptibles de caractériser la théorie du changement qui sous-tend chaque programme :

- un pilotage « culturel » insistant sur les objectifs communs tout en laissant une grande liberté de réalisation individuelle aux acteurs éducatifs ;
- un pilotage « professionnel » reposant sur la diffusion et l'appropriation de standards de pratiques professionnelles relayés par des experts ou des *coaches* dans l'établissement ;
- un pilotage « procédural » ou bureaucratique, se traduisant par des instructions détaillées, des parcours didactiques et des évaluations systématiques à respecter dans la classe.

Une abondante littérature scientifique a essayé de tirer les bilans de ces différents programmes. Sans qu'il soit possible de les détailler ici, on peut retenir que si les effets dans le temps ne sont pas toujours aussi spectaculaires que les promesses qu'ils affichent, certains d'entre eux parviennent à infléchir les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves, dans des conditions qui souvent mêlent des éléments de logique professionnelle et des éléments de standardisation des pratiques.

PENSER GLOBAL POUR UNE RÉFORME DURABLE

Les CSR se présentent comme des « *whole-school* » programmes, des approches qui doivent concerner l'offre éducative de façon globale. Depuis la fin du vingtième siècle, un nombre croissant de chercheurs a souligné l'intérêt d'une approche plus systémique du changement en éducation. Pour garantir un changement réel et durable des pratiques éducatives, les réformes ne peuvent se concentrer uniquement sur ce qui se passe dans la classe ou ce qui se passe au niveau des décideurs de politique éducative, mais tenter d'embrasser de façon coordonnée - voire intégrée - l'ensemble des échelles

d'intervention. Le succès d'une réforme repose ici à la fois sur un changement de structures (modes d'évaluation, composition des équipes, curriculum, répartition des responsabilités...) et un changement des représentations (quelle est la définition du bon enseignant ? Quelle est la meilleure façon d'enseigner ?) pour avoir un impact sur les pratiques éducatives et l'apprentissage.

Quels leviers de changement ?

Dans un article faisant le bilan de vingt ans de réformes à grande échelle, Levin et Fullan (2008) résument les conditions pour une réforme réussie et durable : des efforts pour changer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans des centaines de classes, auxquels doivent contribuer tous les acteurs du système éducatif ainsi que leurs partenaires.

Les caractéristiques clés d'action publique comprennent notamment :

- des objectifs restreints mais atteignables et compréhensibles par le plus grand nombre ;
- une mobilisation positive des enseignants, qui doivent être motivés par cette réforme ;
- un leadership partagé qui met en mouvement tous les acteurs, du ministère aux établissements ;
- des possibilités d'agir pour les acteurs (*empowerment* ou *capacity building*) en vue de résultats ambitieux et publiquement fixés ;
- une communication cohérente dans le temps sur les objectifs prioritaires du changement.

Fullan dénonce le fait que si les réformes éducatives sont souvent très ambitieuses et documentées sur les objectifs qu'elles poursuivent, ou du moins sur les aspirations qu'elles affirment vouloir satisfaire, elles sont fréquemment silencieuses ou très peu prolixes sur les stratégies qu'elles entendent impulser pour atteindre ces objectifs.



Pour contribuer à penser les stratégies de mise en œuvre, Fullan (2007) a notamment mis en avant depuis quelques années les concepts de *push* et *pull* pour qualifier les leviers de changement. Pour lui, la réforme est un judicieux mélange d'actions qui « poussent » à certains changements ou qui « tirent » les acteurs vers certains engagements, dans une optique plus complexe qu'une simple retraduction des prescriptions du haut et des initiatives du bas. Les actions qui « poussent » sont continues, insistantes, non négociables, et émanent de leaders qui ne se contentent pas du *statu quo*. On identifie ici ce qu'on pourrait appeler la volonté politique de changement durable et cohérent. Les actions qui « tirent » visent à intégrer les acteurs dans un processus ou une situation, à écouter et apprendre d'eux tout autant qu'à les influencer. Elles ont à voir avec la motivation et la participation sociale. Fullan et ses collègues ont également évoqué la notion de *nudge*, difficile à traduire littéralement, qui qualifie le petit coup d'épaule ou de coude entre collègues pour encourager, inciter à faire ou à entrer en mouvement. Quel que soit le vocabulaire utilisé, on comprend qu'une attention nouvelle est maintenant portée à la dimension sociale du changement, à la mise en mouvement des acteurs

L'importance stratégique du « capital social »

De nombreuses études montrent en effet qu'une condition du changement effectif en éducation réside dans le développement professionnel produit par les interactions entre pairs, en l'occurrence entre acteurs de l'éducation : enseignants, mais aussi encadrants (chefs d'établissement, inspecteurs...) et personnels des établissements scolaires qui contribuent à la vie éducative.

Certains chercheurs ont théorisé cette dimension stratégique dans le concept de « capital social ». Traditionnellement, le talent, la formation et la qualification des individus sont pris en compte à travers le « capital humain » qui est considéré comme un facteur majeur pour déterminer la compétence professionnelle. L'expérience accumulée et la capacité à apporter

des réponses adéquates au contexte sont souvent approchées par la notion de « capital décisionnel ». Il est moins fréquent en revanche qu'on prenne en compte la capacité collective à travers cette notion de « capital social » qui est le chaînon manquant dans les réformes de l'éducation. Pourtant, pour Leana (2011), l'efficacité du capital social est supérieure à celle du capital humain quand il s'agit de considérer l'amélioration de l'école. L'idéologie dominante tend à faire reposer l'essentiel des attentes sur le pouvoir des individus et la capacité des chefs d'établissement à être des leaders en matière éducative. Pour elle, les résultats sont plus convaincants quand les enseignants sont engagés dans une réforme de façon collective.

La valeur de l'expérience partagée entre enseignants constitue l'un des outils les plus puissants en termes d'apprentissage entre pairs et donc de développement des capacités professionnelles.

Fullan et Hargreaves (2012) partagent cette conviction que le groupe est plus puissant que l'individu, que les interactions entre pairs sont plus importantes que le capital individuel pour changer un système. Ils estiment que c'est le « capital professionnel » qui qualifie le mieux la forme de capital décisive pour permettre le changement des pratiques dans les meilleures conditions, ce capital professionnel étant le produit du capital humain (individuel), du capital social (collaboratif) et du capital décisionnel (expertise et savoirs d'expérience permettant un jugement pertinent sur les élèves et les situations éducatives).

Si le capital social peut compenser un capital humain de départ insuffisant, en entraînant l'individu dans un cercle vertueux d'apprentissage et de développement professionnel, l'inverse n'est pas vrai. Il est donc stratégique de construire des relations institutionnelles durables dans les établissements scolaires et entre eux, pour qu'elles survivent à l'engage-

ment individuel des leaders ou des militants pédagogiques. On peut imaginer que cette idée n'est pas trop éloignée de celle d'organisation apprenante souvent invoquée dans le contexte francophone ces derniers temps (Feyfant, 2013).

Il est par conséquent plus important de construire du pouvoir d'agir avec ses pairs que d'avoir du pouvoir sur les autres, contrairement à l'image spontanée que l'on a parfois du leader ou du chef d'établissement. Lors de ses premiers pas dans la profession en particulier, quand il faut prendre le risque de se tromper, de découvrir des situations nouvelles et parfois déstabilisantes, le capital social peut constituer, selon Hargreaves et Fullan, à la fois « *une armure pour se protéger et un glaive pour progresser* ». Ce qui est décisif c'est de permettre aux enseignants d'enseigner comme de vrais professionnels, capables d'improviser des réponses pertinentes et de prendre des décisions dans des situations complexes de leur propre initiative, sans que soit nécessaire aucun dispositif ou contrôle.

Qu'est-ce qui peut malgré tout amener un enseignant à modifier sa pratique pédagogique, à rompre avec des routines et des habitudes confortables ? Pour changer un comportement humain, selon nos chercheurs, il faut aider les personnes à obtenir ce qu'elles estiment le plus : le respect de leurs pairs. Ce qui motive les enseignants, malgré les obstacles prévisibles et les difficultés, c'est la vision partagée d'un chantier qui permet de résoudre des questions complexes et fait appel à leur créativité commune, plutôt qu'un processus à base d'incitations ou de sanctions financières. En fait, l'identification aux pairs motive les personnes beaucoup plus que les informations ou les représentations abstraites. Il est donc essentiel, pour rendre possible des changements pédagogiques, de partir de la propre expérience des acteurs éducatifs, et de les entraîner dans un processus où chacun à son tour peut jouer un rôle d'entraînement ou d'incitateur vis-à-vis des autres.

Cela implique, pour les pilotes, les encadrants et les leaders de toute nature, qu'il est indispensable de bien connaître la culture des professionnels dont ils veulent

faire évoluer la pratique, et de montrer l'exemple de la pratique collaborative à son niveau et non comme simple prescripteur ou observateur. Autrement dit, la connaissance réciproque ne saurait être remplacée par des tableaux de bord ou des échanges de données ! Le travail collégial ou collectif est un moyen pour atteindre certains objectifs pédagogiques, non une fin, et un projet d'établissement ne peut constituer le projet du seul chef d'établissement ou la réponse aux injonctions pressantes de la hiérarchie.

Concernant les gouvernements, il convient d'abord qu'ils aient eux-mêmes une vision claire de leurs objectifs en matière d'éducation et qu'ils indiquent la place que les acteurs occupent dans le projet. Assommer au contraire le système éducatif de dispositifs d'évaluation et de contrôle en tout genre sur ses performances revient à montrer que l'on n'a pas confiance en lui ni en ses acteurs, ce qui est le plus sûr moyen de nourrir en retour la défiance de ces derniers envers les autorités.

On retrouve ici l'attachement de Fullan à la vision multi-niveaux du changement : du niveau des établissements jusqu'au niveau des autorités éducatives locales puis du gouvernement central. Le changement moderne se nourrit à la fois d'impulsions centrales - *top-down* - et d'initiatives du terrain - *bottom-up*. L'enjeu est de créer une communauté collective où tous les acteurs se sentent impliqués dans les objectifs et les résultats de leurs actions car ils font partie d'un système plus large que leur seule aire d'intervention.

COMMENT IDENTIFIER LES LOGIQUES DIFFÉRENTES DES ACTEURS FACE AUX CHANGEMENTS ÉDUCATIFS

L'approche fonctionnaliste focalise son attention plutôt sur l'amélioration des performances éducatives et prend en consi-



dération ce que font les acteurs éducatifs, essentiellement dans la mesure où cela a un impact sur le changement.

Une autre façon de considérer le champ éducatif consiste à centrer le regard sur ce qui se passe dans les différentes organisations du système et sur la façon dont se coordonnent plus ou moins bien les différentes actions sans accorder une prééminence a priori aux règles formelles qui sont censées guider le système. Autrement dit, on accepte l'idée que ce qu'on appelle le système éducatif soit le produit d'interactions entre acteurs et organisations qui disposent parfois d'une certaine autonomie et n'obéissent pas tous à la même logique. Cette vision accorde plus d'importance à la pluralité des logiques qui coexistent tant au niveau « vertical » (Éducation nationale, administration, disciplines...) qu'au niveau « horizontal » (entre établissements, réseaux, collectifs...).

LOGIQUE BUREAUCRATIQUE ET LOGIQUE PROFESSIONNELLE

La science politique et la sociologie des organisations ont en effet mis en lumière depuis longtemps la coexistence d'une logique bureaucratique et d'une logique professionnelle à l'œuvre dans les organisations scolaires.

La logique bureaucratique, fortement liée au contexte de massification de la scolarisation, renvoie aux normes, à la réglementation mais aussi à la régularité de certaines formes d'organisation qu'on retrouve à peu près partout malgré les différences de contextes et de politiques éducatives : regroupement des élèves par âge et en fonction de leur parcours scolaire, division de l'enseignement en matières scolaires structurées en programmes, dispensées dans le cadre de classes sous la responsabilité d'un professeur, organisation temporelle des enseignements, structure hiérarchique des personnels et des rôles (enseignement, encadrement, support...). L'intérêt de la division des tâches ainsi organisée réside dans

la rationalisation-standardisation qui permet d'éduquer à grande échelle. Sa limite est qu'elle produit peu d'intégration et favorise une sorte de cloisonnement cellulaire entre les unités « professeur-classe-matière ».

À côté de cette logique bureaucratique coexiste une logique professionnelle qui englobe les activités des enseignants peu prescrites dans le détail par les cadres administratifs et bureaucratiques. Les activités dans la classe, la préparation des cours, l'adaptation permanente aux élèves et aux conditions d'apprentissage relèvent en grande partie de l'autonomie des enseignants qui bénéficient d'une grande latitude dans la réalisation de leur travail. Cette large autonomie des pratiques enseignantes dans la classe est parfois nommée en France « liberté pédagogique » de l'enseignant. La qualité et la compétence des enseignants ne sont pas assises sur un processus de contrôle ou de régulation dans l'établissement mais sur une présomption attachée au diplôme obtenu lors du processus de certification pour devenir enseignant. On comprend donc sans peine que dans la configuration d'une telle « bureaucratie professionnelle » (selon le concept de Mintzberg, cité par Dupriez, 2015), le pouvoir hiérarchique, singulièrement celui du chef d'établissement, est assez faible sur les pratiques pédagogiques réelles.

Certains sociologues, sans remettre en cause frontalement cette idée de deux logiques différentes, ont néanmoins souligné que ce type d'organisation constitue des systèmes faiblement articulés (*loosely coupled systems*) : chaque partie est relativement autonome et peut poursuivre ses propres buts d'une façon assez lâche par rapport à un contrôle hiérarchique (Orton & Wieck, 1990). Autrement dit, à l'intérieur d'un établissement, formellement très organisé, peuvent cohabiter des groupes et des pratiques très diversifiées et surtout peu articulées les unes par rapport aux autres ●. Quelles conséquences en tirer en termes de changements des pratiques ?

Certaines études semblent néanmoins avoir montré que certaines formes d'évaluations externes, en provoquant un alignement de l'enseignement sur les objectifs des évaluations, parviendraient à mieux coupler les exigences institutionnelles avec les pratiques locales et à homogénéiser les pratiques. À ce sujet, voir la note de synthèse de Rozenwajn et Dumay (2014).

LES INNOVATIONS AUX DÉPENS DE LA RÉFORME

Dans le débat public, les termes d'innovation, d'expérimentation, de changement, d'évolution ou de réforme sont interchangeable, ce qui crée de nombreuses confusions. Ainsi, de nombreux responsables de politiques éducatives ont souvent développé des discours escomptant des changements éducatifs de la propagation d'expérimentations ou d'innovations réussies. L'historien Prost (2014) est assez tranchant en la matière : « *La diffusion de nouvelles méthodes suivant le modèle de la tâche d'huile n'a jamais abouti et les pédagogues qui espéraient que leur exemple serait suivi ont été régulièrement déçus. La réforme reste le moyen ordinaire de promouvoir le changement, ce qui ne veut pas dire qu'elle y parvienne nécessairement.* ». Pour Dupriez (2015), la **réforme pédagogique** vise à transformer soit les contenus enseignés, soit la manière dont ils sont enseignés, soit l'organisation de leurs conditions d'enseignement. Elle se distingue d'autres formes de changement par le fait qu'elle correspond à une « *opération coordonnée de changement à large échelle, visant à promouvoir de nouveaux modes de travail* », alors que **l'innovation** correspond à une nouveauté dans un cadre particulier et pour des acteurs particuliers, généralement à plus petite échelle. L'innovation n'est ni mécanique, ni prévisible et encore moins prescriptible. La réforme peut intégrer des innovations pour les généraliser, par exemple, mais l'innovation ne peut tenir lieu de réforme. D'un autre côté, ainsi que le rappelait Barrère (2014), il y a beaucoup de changements à l'école qui ne sont pas des réformes.

Pour Dupriez, les théories sociologiques et notamment le concept de système faiblement articulé permettent de comprendre pourquoi les systèmes scolaires sont un milieu relativement favorable au développement d'innovations pédagogiques portant sur ce qui relève largement des pratiques dans la classe : évaluations formatives, cli-

mat de classe, travail coopératif entre élèves, organisation des séquences d'enseignement et d'apprentissage, approche par projet, etc. L'autonomie des acteurs et la faible coordination dans les établissements est propice aux initiatives de petite taille, portées par des enseignants, des groupes d'enseignants voire des réseaux militants. Cette faible coordination, parfois appelée découplage, ne favorise pas en revanche la diffusion et surtout l'institutionnalisation des innovations, dont le cycle de vie est souvent lié aux pratiques de leurs initiateurs. Inversement, cette autonomie relative des enseignants explique pourquoi le système a peu de prise sur les pratiques éducatives : les réformes sont extrêmement difficiles car elles impliquent un changement coordonné et institué par des autorités qui sont dans une logique organisationnelle assez éloignée et peu reliée à la sphère pédagogique.

Les organisations éducatives apparaissent ainsi comme des systèmes paradoxalement propices aux innovations et peu favorables aux réformes.

LE SENS DONNÉ PAR LES ACTEURS

Largement connu pour ses analyses concernant le couplage et le découplage, le psychologue des organisations Weick s'est également intéressé aux dimensions symboliques et aux interactions entre acteurs qui construisent les organisations. Les acteurs d'une organisation construisent ensemble un sens à la situation parmi un répertoire de significations et d'interprétations possibles. Ce travail du « faire sens » (ou d'attribution de sens au réel) est inséparable de la coordination du travail qui nécessite que les acteurs s'accordent sur une interprétation commune... au moins jusqu'à ce que cette dernière soit remise

Pour une approche de ces questions en France, voir notamment Becchetti-Bizot *et al.* (2013), Muller (2012), Reuter (2011).



en cause par d'autres acteurs. Autrement dit, une organisation n'a pas un sens univoque qui s'impose aux acteurs de façon indépendante de leurs interactions. La plupart du temps, ce travail de production du sens est transmis dans la mémoire organisationnelle et se cristallise dans un ensemble de rôles et de routines d'actions qui apparaissent naturelles ou comme « allant de soi », mais qui ne font que traduire une interprétation parmi d'autres possibles. Ce travail va de pair avec la prévisibilité, l'anticipation, la continuité ou la cohérence, qui assurent une certaine sécurité cognitive et affective aux acteurs d'une organisation. Cette notion n'est pas éloignée de la théorie de la structuration sociale de la réalité popularisée par Giddens (2012) au début des années 1980.

Si une interprétation s'impose pour donner sens à l'organisation, d'autres interprétations demeurent néanmoins toujours à l'état latent, et apportent, selon Weick, une flexibilité et une souplesse autorisant une certaine résilience organisationnelle lors des situations de crise. Ce qui nous intéresse directement concernant le changement c'est l'idée, selon Weick, qu'il y a des moments critiques qui marquent des ruptures ou des accidents dans le flux routinier des organisations, avec des réactions émotionnelles importantes, qui obligent par conséquent les acteurs à éprouver leurs interprétations traditionnelles pour faire face à l'imprévu, à l'inattendu. À ce moment-là, les acteurs d'une organisation doivent retrouver le fil de leur expérience, en reconstruisant une histoire légitime à partir des éléments connus et nouveaux, pour finalement produire un sens adapté à la nouvelle situation, à partir d'éléments existants et d'autres apports, éventuellement fournis par l'environnement. Ces moments critiques sont évidemment les plus intéressants pour les chercheurs qui peuvent alors mieux identifier les différentes interprétations, dominantes ou minoritaires, qui cohabitent et évoluent.

On comprend comment cette théorie rend particulièrement bien compte du « bricolage » souvent constaté dans un milieu comme celui de l'éducation, où des professionnels reconstruisent en permanence le sens de l'action éducative en fonction des aléas survenus dans leur environnement immédiat ou pour recomposer leurs interprétations au gré des réformes et changements de politiques éducatives.

AU-DELÀ DU DÉCOUPLAGE, QUELLES STRATÉGIES D'ACCOMMODATION D'UNE RÉFORME ?

Pour illustrer cette approche, on peut mentionner les travaux de Coburn (2004) qui s'est intéressée sur une longue période à la réception de changements de politiques de la lecture par les enseignants d'écoles primaires de la Californie entre 1983 et 1999. Comment réagissent des enseignantes à des prescriptions de nouvelles méthodes d'enseignement de la lecture, en tout ou partie différentes de celles qu'elles utilisent ? Comment gèrent-elle les controverses professionnelles qui en découlent ? En reprenant les cadres d'analyse usuels, Coburn montre que les enseignantes mettent en œuvre des stratégies qui témoignent d'un découplage limité et variable dans le temps entre leur autonomie dans la classe et les nouveaux discours de l'environnement : en fait, la stratégie des enseignantes varie en fonction du contenu des messages de l'environnement. Coburn évoque une « *bounded autonomy* ».

Quand le message prône des idées en rupture avec les croyances existantes des enseignantes, ces dernières se réfugient dans un comportement de découplage sous la forme d'un rejet manifeste derrière une conformité de pure forme : la nouvelle méthode est par exemple affichée sur les murs mais pas appliquée.

Dans un tout autre ordre d'idée, on peut constater que l'approche par compétences prônée dans plusieurs pays européens ces dernières années a souvent été retraduite sur le terrain par une rénovation cosmétique des pratiques existantes de la pédagogie par objectifs. Les compétences ont été découpées en micro-tâches parcellisées constituant autant d'objectifs à travailler et à évaluer dans les cadres connus des pratiques pédagogiques préexistantes.

Quand le message porte des idées différentes mais adaptables au prix d'une certaine hybridation, une stratégie d'assimilation du message consiste à transformer celui-ci pour le rendre pratiquement compatible avec le maintien des croyances précédentes. Les prescriptions sont ici digérées pour être intégrées, parfois superficiellement dans les pratiques existantes : « *teachers' preexisting regularities, developed over time, constitute a strong framework into which teachers tend to try to "fit" new approaches and ideas* » (Coburn, 2004). ● Finalement, le réaménagement en profondeur des pratiques et des croyances existantes constitue la réponse la plus rare (9 %) alors même que c'est celle qui est officiellement visée par les réformes.

S'intéressant ensuite au rôle joué par des directrices d'école primaire sur les stratégies des enseignants, Coburn observe que les directrices ont un rôle important de cadrage du changement et structurent en partie la façon dont les enseignants construisent leur représentation des messages envoyés par l'environnement. Selon qu'elles mettent l'accent sur tel ou tel aspect, en accentuant par exemple la compatibilité de la réforme avec les valeurs traditionnelles des enseignants, elles jouent directement sur la production du sens lié aux réformes en question. On retrouve ici le travail sur la légitimation auquel les néo-institutionnalistes accordent un rôle central. Loin d'être des agents de transmission, les directrices apparaissent ici comme des productrices de politiques publiques, dans la mesure où elles négocient à la fois la définition du problème et sa solution.

Evans (2011, 2014) s'est aussi posée la question du rôle important des représentations dans l'adoption d'une nouvelle pratique éducative. La composante clé dans le processus du développement professionnel est le fait qu'un individu reconnaisse et prenne en compte un changement comme une meilleure manière de faire que celle qui précédait. Qu'est-ce qui déclenche cette reconnaissance ? On pourrait imaginer que ce qui est en jeu est une simple comparaison

des façons d'agir, par exemple une façon d'enseigner l'addition ou le subjonctif qui apparaît plus « efficace » qu'une autre. C'est souvent l'implicite de nombreuses politiques qui promeuvent l'amélioration scolaire par diffusion des « bonnes pratiques ». En fait, le développement professionnel est multidimensionnel et loin de se réduire à ce qui est facilement observable comme action physique : il comporte aussi bien des composants relevant du comportement, de l'attitude ou de l'intellectuel. En effet, un enseignant peut changer son comportement en surface, de façon temporaire sous la pression (de l'institution, des pairs...) ou pour se conformer à un modèle, sans forcément en être réellement convaincu ou sans comprendre ce qui en fait le sens. Dès que la pression se relâche ou que les normes ne sont plus contrôlées, le comportement ancien peut reprendre ses droits rapidement car la pratique alternative n'a pas été « internalisée ». La garantie d'un changement durable *via* le développement professionnel repose par conséquent sur les évolutions des attitudes, des capacités intellectuelles et de l'état d'esprit des enseignants, bien au-delà de la mise en conformité des comportements. Le modèle de développement professionnel diffusé en Angleterre par le système de management vers la performance en 2013 représente au contraire un déséquilibre lié à une conception étroite du développement professionnel, restreint à la modification des comportements apparents et planifiés par le haut.

On aurait pu évoquer aussi largement les travaux de Spillane (2014) qui soulignent l'importance stratégique de considérer les interactions entre enseignants, cadres et parties prenantes dans le système éducatif pour comprendre les pratiques éducatives et les éventuelles résistances au changement. Ses considérations ont notamment débouché sur une contribution importante concernant le leadership distribué comme théorie permettant de comprendre les vecteurs de changement des pratiques éducatives dans les établissements et systèmes scolaires ●.

Pour plus de développement sur ces questions, nous invitons nos lecteurs à lire notamment le récent dossier de veille « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement » (Reverdy & Thibert, 2015).



LONDON CHALLENGE : CHANGER PAR LA MOBILISATION PLUTÔT QUE PAR L'INJONCTION

Le système éducatif anglais est l'objet, depuis une trentaine d'années, de nombreuses réformes successives qui suivent des logiques de mise en œuvre différentes. Il peut être intéressant de souligner ici le contraste entre une réforme *top-down* menée au début du mandat travailliste de la fin des années 1990, et une approche plus en phase avec les logiques organisationnelles des acteurs de terrain qui a été privilégiée par la suite dans certains quartiers de Londres, dans le cadre du *London Challenge* décrit par Fullan et Boyle (2014).

Dans un premier temps, le gouvernement de Blair a en effet voulu réformer l'éducation par une planification uniforme et un contrôle serré de l'enseignement. À partir des indications consignées dans la *National Literacy Strategy* (1998) et dans la *National Numeracy Strategy* (1999), des cours hebdomadaires ont par exemple été prescrits pour chaque école primaire et les enseignants ont été formés par des consultants engagés par le gouvernement, pour leur faire respecter les standards contrôlés par l'OFSTED (équivalent britannique de notre Inspection générale). Face aux résultats mitigés de ce pilotage par le haut, d'autres voies ont été explorées.

Dans la capitale britannique, le *London Challenge* initié à partir de 2003 vise un ensemble d'actions qui ont été menées d'une façon largement plus incitative qu'autoritaire, initialement en direction des écoles secondaires. Le moyen de les déclencher a reposé pour l'essentiel sur un ensemble de ressources et d'activités proposées par les inspecteurs et les rapports de l'OFSTED, pour encourager les enseignants et l'encadrement à prendre des initiatives (encourager le leadership) visant à améliorer le fonctionnement éducatif, sans prescription hiérarchique directe sur les districts et les écoles. Pour Fullan, on peut qualifier ces actions de

type *pull* plutôt que *push*, dans la mesure où ce sont les informations mises sur la place publique qui créaient le sentiment d'urgence plutôt que les injonctions hiérarchiques.

L'une des nouveautés du *London Challenge*, notamment par rapport à d'autres réformes dans le monde anglo-saxon, a consisté à ne pas stigmatiser les établissements en difficulté mais plutôt à leur donner des pistes pour s'en sortir en les mettant en réseau.

L'une des clés du succès de l'opération fut le choix d'un pilote, [Tim Brighouse](#), largement reconnu dans le monde de l'éducation tant comme administrateur que comme chercheur. Les écoles jusque-là qualifiées d'« établissements poubelles » furent en particulier les cibles de l'opération *Keys to Success*, avec comme idée centrale de les aider à construire leur propre solution adaptée à leurs situations diverses. Huit conseillers pour l'amélioration scolaire furent recrutés à temps partiel pour donner un coup de main à ces écoles. Le *London Challenge* a financé les ressources et les aides mises à disposition, plutôt que d'attribuer une aide financière directe. Chaque établissement a donc d'abord dû réfléchir et proposer ses propres solutions, avant d'obtenir un soutien financier aux actions qu'il proposait (pour mieux suivre les élèves, améliorer la formation, etc.). Le choix politique fort a consisté à traiter avec les écoles telles qu'elles étaient, plutôt que de les fermer ou de les transformer du dehors. On peut aussi remarquer que les valeurs qui amènent des établissements à se mobiliser peuvent les conduire à ne pas entrer dans des dispositifs nationaux considérés comme contraires à ces principes. Ainsi, dans le district extrêmement pauvre de Tower Hamlets, la communauté éducative a choisi de refuser les initiatives nationales d'implantation d'*Academies*, établissements d'excellence (à financement

largement privé) promu par le gouvernement du *New Labour* pour faire figure d'exemples de réussite dans les zones défavorisées. Les éducateurs de Tower Hamlets ont considéré que ces *Academies*, en aggravant les disparités existantes, auraient eu comme conséquence un affaiblissement de la cohésion globale des écoles et une détérioration des équilibres de la zone au profit d'une amélioration des conditions de travail d'une petite minorité des élèves.

Les logiques d'action d'une grande partie des acteurs du *London Challenge* étaient visiblement propices à des changements éducatifs, si ces derniers étaient compatibles avec les modes de fonctionnement et les valeurs des communautés éducatives des quartiers concernés. Cet exemple nous invite donc à approfondir cette question des croyances investies dans le fonctionnement des institutions.

COMMENT LA RÉUSSITE DES CHANGEMENTS REPOSE SUR LEUR LÉGITIMATION

Les analyses évoquées jusque-là considèrent les institutions éducatives soit comme des entités « naturelles » qui remplissent une fonction qu'on leur a attribuée dans le système, soit comme des organisations porteuses de logiques spécifiques, voire traversées par des logiques différentes. Nous allons maintenant nous intéresser à l'institution elle-même comme résultat ou produit d'une histoire, d'actions et de représentations sociales, bref à l'institution comme stabilisation provisoire et évolutive.

C'est le courant sociologique institutionnaliste qui s'est historiquement construit en réaction aux modèles de choix rationnel : l'organisation n'est pas seulement le résultat d'actions de type moyens-fins, car c'est le produit de la confrontation entre l'environnement institutionnel et des valeurs de la communauté qui porte l'organisation.

L'INSTITUTION EST UNE ÉVIDENCE PARTAGÉE

À partir de la fin des années 1970, un article de Meyer et Rowan (1977) approfondit l'idée que les structures formelles d'une organisation (structures, règles, procédures) ont une dimension symbolique importante et qu'elles véhiculent des croyances. Cet article, fondateur de l'appellation « néo-institutionnalisme », avance même le concept de « mythes rationalisés », c'est-à-dire de croyance en l'efficacité d'une règle qui permet à cette règle d'être appropriée et donc de se traduire dans des comportements effectifs au sein d'une organisation. Autrement dit, la prise en considération des éléments symboliques permet de comprendre la structure d'une organisation et les comportements en son sein. Une institution peut être considérée comme une construction historique réussie dont on a oublié la genèse socio-historique, une évidence partagée au sein d'un groupe social, un « *dispositif cognitif reconnu au sein d'un groupe social plus ou moins large* » (Dupriez, 2015). Dans le contexte éducatif, on peut ainsi penser à des institutions comme les disciplines scolaires, qui apparaissent spontanément « naturelles », évidentes dans leur forme actuelle, alors qu'elles n'ont été « naturalisées » qu'à la fin d'une longue histoire où plusieurs forces politiques et sociales se sont affrontées pour la « bonne » définition et le « bon » périmètre de la discipline. Les travaux abondent qui restituent ces trajectoires complexes et parfois tumultueuses que sont les histoires des disciplines (D'Enfert & Lebeaume, 2015 ; Cardon-Quint, 2015 ; Legris, 2014 ; Pouly, 2012). On peut aussi évoquer des dispositifs tels que le redoublement, qui est longtemps apparu dans plusieurs pays francophones comme une institution incontournable pour les enseignants comme pour les parents et les élèves, faisant obstacle à des réformes invoquant une certaine « rationalité » (Draelants, 2009).

Une institution est donc ici perçue comme un état de stabilisation qui tend vers l'isomorphisme ● avec les organisations similaires : les organisations soumises

L'isomorphisme institutionnel est une théorie construite dans les années 1980 par Di Maggio et Powell, deux sociologues américains, pour décrire les processus qui tendent à faire se ressembler les organisations lorsqu'elles appartiennent à une même aire de la vie institutionnelle et sont en interdépendance.



aux mêmes pressions tendent à converger vers une certaine homogénéité des structures, des routines d'action et des rôles intériorisés par les acteurs. Ainsi, l'institutionnalisation est le produit de multiples pressions telles que l'évolution des technologies, les rapports sociaux, les croyances religieuses, la réglementation, etc.

Dans ce cadre, l'organisation bureaucratique de la structure scolaire (diplômes, emplois du temps, matières, niveaux, programmes, examens...) doit être comprise non pas comme une réponse « fonctionnelle » et rationnelle aux besoins objectifs d'éducation à grande échelle, mais être mise en relation avec la dynamique de construction de la société à partir du XIX^e siècle. Les sociétés modernes se sont appuyées sur les systèmes éducatifs pour gérer la production et la division du travail, avec des classifications scolaires reconnues comme pertinentes pour trier les individus et différencier les places sociales (ce qu'on a parfois nommé « méritocratie »). De leur côté, les acteurs éducatifs y ont vu l'intérêt de participer à ce processus car il permet de capter d'importantes ressources qui y sont liées. Si le diplôme permet de distribuer en partie les places sociales, ceux qui préparent au diplôme et régulent les examens en tirent une légitimité professionnelle et une certaine reconnaissance. C'est le schème social et cognitif dominant, la correspondance entre place scolaire et place dans la division du travail, qui a institutionnalisé la structure scolaire. Cuban (2013) a ainsi montré que d'importantes tentatives majeures de réformer l'école au XX^e siècle se sont brisées contre la falaise de la « grammaire » de l'école, c'est-à-dire cette culture générique de l'école, ensemble de croyances, de formes d'organisation (degrés scolaires, classement des élèves par âge, groupe-classe, découpage curriculaire...) et de pratiques (transmission des savoirs du maître à l'élève...) qui ont institutionnalisé l'école. En France, le terme proche de « forme scolaire » employé par de nombreux sociologues (Vincent, 1994) décrit un même processus où la structure institutionnelle de l'école a davantage d'impact sur la mise en œuvre des poli-

tiques éducatives que ces dernières n'en ont sur elle (Lessard & Carpentier, 2014). Cette nature essentiellement conventionnelle de nombreuses représentations sociales liées à l'institution scolaire explique aussi la dissociation ou le découplage d'avec les pratiques pédagogiques effectives : décalages entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné (sans parler du curriculum réel), projets d'établissement qui ne descendent pas dans la classe, méthodes officielles assez éloignées des pratiques ordinaires...

Contrairement à ce qui est souvent affirmé, l'autonomie pédagogique ne découle pas alors d'une rationalité liée à la nature artisanale de l'enseignement (le système aurait ménagé cet espace fonctionnel de liberté pour des raisons d'efficacité) : c'est plutôt en fait un élément de découplage qui permet de faire « tenir » des légitimités différentes dans un même système scolaire, de faire en particulier cohabiter dans l'éducation la légitimité bureaucratique et la légitimité pédagogique.

On peut finalement voir une institution comme reposant sur trois piliers (Scott, 2013) : le pilier régulateur (règles, contrôles et sanctions), le pilier normatif (prescriptions, évaluations, obligations) et le pilier culturel (conceptions partagées). C'est un processus d'apprentissage de techniques, de normes, de croyances, dans lequel sont enrôlés les acteurs présents et à venir. Ainsi, les nouveaux enseignants sont progressivement socialisés dans l'institution éducative dont ils héritent des façons de faire et des façons de voir. L'institution crée de ce fait un cadre qui stabilise mais aussi rend plus coûteux tout changement, car ce dernier implique un nouvel apprentissage.

Le changement devient dès lors difficile ou doit, du moins, emprunter des voies déjà connues *via* un changement incrémental plutôt que radical : c'est l'origine du concept de « sentier de dépendance » (*dependance pathway*) qui décrit l'éventail restreint des choix et des croyances disponibles des acteurs à l'issue d'un processus d'institutionnalisation. Autrement dit, dans le cas d'évolutions importantes dans un secteur, les changements doivent d'abord composer avec l'environnement institutionnel existant : l'isomorphisme tendanciel (converger sous pression de l'environnement commun) est donc contrecarré par le sentier de dépendance. En matière de changement éducatif, on a souvent utilisé cette notion de sentier de dépendance pour expliquer comment des grandes politiques prescrites au niveau international ou européen (comme par exemple le processus de Bologne dans l'enseignement supérieur, le curriculum par compétences ou encore le pilotage par les résultats d'évaluations standardisées) sont incorporées ou transformées dans des politiques nationales de façon partielle, en fonction des histoires et des cultures propres à chaque pays. Plus que de transposition ou d'implantation de politiques nouvelles, on parlera alors plutôt de bricolage et d'hybridation des politiques. Par ailleurs, les théoriciens du néo-institutionnalisme ont progressivement affiné les analyses pour prendre en compte la notion de pluralisme institutionnel à plusieurs niveaux. Il y a rarement une seule logique existante, une seule source de légitimité, même si certaines sont dominantes. Ainsi, la concurrence institutionnelle ouvre des espaces de complexité, de diversité, d'ambiguïté voire de conflits dans lesquels les acteurs peuvent s'engouffrer pour faire prévaloir d'autres réponses que la conformité aux pressions dominantes. Les organisations éducatives, à l'image des universités (Kraats & Block, 2008 ; Musselin, 2001) sont en particulier des ensembles dotées d'une identité commune mais suffisamment flexibles pour tolérer des logiques plurielles constitutives d'une institution traversée par une tension dynamique récurrente. À première vue on a l'impression que ce sont des organisations chaotiques, mais on s'aperçoit

ensuite que ce qui apparaît comme une faiblesse des normes de fonctionnement est en fait le ressort constitutif des universités (des sociologues ont évoqué des « anarchies organisées »).

CHANGER, C'EST CONSTRUIRE DES CONCEPTIONS ALTERNATIVES

Un des apports majeurs du courant néo-institutionnaliste est de donner une place éminente à la légitimation comme facteur de stabilité des relations entre une organisation et son environnement. A contrario, le changement va se jouer en grande partie sur ce terrain en construisant une ou des légitimités alternatives.

Comment se construisent ces légitimités alternatives ? Elles peuvent trouver leur origine dans un changement d'environnement majeur (technologique, politique, social...) qui va troubler l'agencement existant des acteurs ou en introduire de nouveaux. Ces acteurs intéressés au changement de représentations vont progressivement introduire de nouveaux discours, de nouvelles matrices cognitives, une nouvelle façon de cadrer les situations et en fin de compte une théorie alternative pouvant légitimer des normes et des comportements nouveaux. Ce travail de désinstitutionnalisation/ré-institutionnalisation n'est généralement ni linéaire ni fluide, mais plutôt itératif et multi-niveaux. En matière de réforme pédagogique, on peut par exemple imaginer qu'il y a ce qui se joue au niveau des enseignants (en quoi une nouvelle façon de voir l'aide aux élèves s'avère utile pour enseigner), ce qui se joue au niveau des établissements et du système (dans quelle mesure la réforme est préparée par la dotation horaire, est bien outillée en ressources et sera accompagnée de formations adaptées...), et ce qui se joue au niveau plus macroscopique des décideurs et entrepreneurs institutionnels de toute nature qui produisent des discours de légitimation (comment la réforme est adaptée aux enjeux de démocratisation, aux exigences de qualité, à la compétitivité de la France dans PISA...).



On peut rapprocher cette démarche de la théorie du référentiel avancé par Muller (2013). Il estime que l'action publique se déploie autour de cadres cognitifs et normatifs qui expriment un rapport au monde, des représentations de la société sur ce dernier. Le concept de référentiel caractérise cette vision du monde, cette façon de voir la réalité qui organise l'action des acteurs politiques. Les référentiels comprennent des valeurs, des relations de cause à effet et des images ou des raccourcis qui font sens pour les acteurs, légitiment et encadrent leurs actions.

Il existe plusieurs sortes de référentiels : des référentiels globaux, notamment au niveau supranational, et des référentiels sectoriels. Si les premiers tendent à agir comme des cadres normatifs pour les seconds, il faut se garder de retenir l'idée d'une hiérarchie ou d'un lien de subordination aboutissant à une simple « transposition », comme on le fait parfois en éducation en invoquant l'action de l'Union Européenne ou de l'OCDE. En fait, l'emboîtement et l'articulation des différents niveaux implique un travail de couplage ou de traduction extrêmement complexe et variable (on retrouve l'idée du sentier de dépendance) dans lequel certains intermédiaires, qui mettent les acteurs en relation et contribuent à la production de significations communes, jouent un rôle central.

Lascoumes et Le Galès (2007) ont à ce titre montré que l'espace de mise en œuvre des politiques publiques comprend des règles concernant l'interprétation (le sens), la négociation entre acteurs (partenaires et destinataires) et la résolution des conflits. Des divergences s'expriment fréquemment *via* des controverses qui sont certes des conflits, mais aussi contribuent à l'apprentissage des acteurs et, par là même, ouvrent la possibilité de changement *via* la prise en compte de nouvelles légitimités à un niveau ou un autre. L'action publique s'incarne par ailleurs concrètement dans des programmes, des outils et des technologies de changement que Lascoumes et Le Galès désignent sous le terme d'« instruments d'action politique », qui sont des dispositifs techniques mais aussi sociaux car porteurs d'une concep-

tion concrète du rapport entre politique et société. Les nombreux dispositifs ou contrats, qui organisent depuis quelques années diverses priorités que l'État entend mettre en œuvre avec les acteurs du système, illustrent bien cette notion.

COMMENT UNE RÉFORME PEUT ÊTRE APPROPRIÉE (OU NON) PAR LES ACTEURS DE TERRAIN

Un certain nombre d'études empiriques permettent d'illustrer comment les principaux concepts théoriques parviennent à rendre compte des processus de changement. Nous avons retenu ici une étude réalisée en Belgique sur les conditions d'appropriation d'une politique d'alternatives pédagogiques au redoublement ainsi qu'un retour sur une réforme mise en œuvre à Toronto (Canada).

La notion de « masse critique » nécessaire au changement

Une équipe de chercheurs belges (Dupriez, Letor & Enthoven, 2014) a étudié un dispositif de réforme initié en 2012 par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « Décolâge », dont l'objectif principal était de lutter contre le redoublement à l'école primaire par le développement d'alternatives pédagogiques.

Les promoteurs de la réforme avaient choisi la voie d'une réforme adaptative visant à encourager les innovations pédagogiques sous forme de projet à développer en fonction des contextes locaux plutôt qu'à imposer un dispositif venu du sommet du système éducatif. Il s'agissait en particulier de :

- diminuer les taux de redoublement à travers le changement des représentations et le déplacement des normes institutionnelles ;
- développer une posture d'enseignant centrée sur les acquis des élèves et le développement de pratiques différenciées plutôt que sur les seuls constats des lacunes et des difficultés ;
- de renforcer le sentiment de compétence individuel et collectif des enseignants propice à leur « pouvoir agir ».

Toute une série de ressources et activités ont été proposées comme leviers pour faciliter la mise en œuvre du changement : séances d'information, formations, compagnonnage (mise en réseaux d'établissements), kit pédagogique, jeux didactiques, site interne, plateforme numérique, journées d'échanges, lettre d'information, journées de rassemblement... Il est à noter qu'aucune action de type contrôle n'était prévue : les équipes s'emparaient du dispositif à leur guise, la réforme étant avant tout un ensemble de ressources et d'actions d'accompagnement à la disposition des équipes éducatives.

Les principaux résultats de l'étude sont disponibles [sur le site du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles](#) et nous ne serions trop recommander leur lecture en détail. Ce que nous pouvons ici en retenir c'est que les établissements qui se sont le mieux appropriés le dispositif sont ceux pour lesquels il s'inscrivait soit comme une opportunité de changement qui était souhaité, soit dans la continuité d'un travail déjà entamé sur les questions pédagogiques. Autrement dit, à l'instar d'autres recherches, le bilan souligne ici encore la nécessité d'une problématisation préalable (construction de sens et interrogation des acteurs), en amont du changement, avant l'entrée de l'établissement scolaire dans la réforme.

Du point de vue des enseignants, il apparaît que la formation de base conçue pour la réforme a souvent constitué un point d'entrée et que ceux qui n'en ont pas bénéficié ont eu plus de mal à s'identifier au projet : il y a un caractère initiateur déterminant de telles rassemblements. Face aux nouvelles pratiques, les enseignants ont souvent manifesté leur souhait de « voir faire » avant de mettre en œuvre, par exemple en observant des collègues appliquer des pratiques des différenciation. Les outils pédagogiques mis à disposition ont été fréquemment les vecteurs d'un travail collaboratif au-delà du contenu didactique propre de l'outil, ils ont fonctionné comme des artefacts agissant sur le travail enseignant ou servant de support aux référents pédagogiques pour orienter les échanges ou les canaliser.

La multiplicité des référents pédagogiques (conseillers animateurs, experts...), qu'ils soient externes ou internes à l'établissement, a constitué un facteur contribuant au processus d'appropriation de la réforme, ce « leadership » pédagogique pouvant parfois être assuré par la direction ou délégué à des enseignants (leadership distribué). Dans les cas où « Décolage » s'est développé en profondeur, la multiplicité des référents pédagogiques et leur mise en réseau a joué un rôle décisif. Dans tous les établissements, le rôle de la direction d'établissement a été essentiel, que ce soit pour impulser l'entrée dans le dispositif, pour mettre en place une stratégie de sensibilisation ou organiser l'orientation pédagogique avec les référents. A *contrario*, certaines directions ont manifesté leur désarroi quand elles ont eu le sentiment d'être laissées livrées à elles-mêmes, une fois passées les premières étapes d'entrée dans le dispositif.

Au final, c'est la conjonction de trois processus qui semble faire la différence : l'action stimulante et structurante de ressources et d'acteurs de référence, un travail collaboratif intense et une orientation pédagogique importante. Aucun d'entre eux n'est - isolément - suffisant pour produire des changements durables et profonds. Les chercheurs ont donc dégagé l'idée d'une « masse critique » nécessaire favorable au changement, pour consolider et instituer une dynamique d'innovations pédagogiques.

Une mise en pratique du *push* et du *pull* à Toronto ?

Fullan et son équipe de l'Institut d'éducation (OISE) de l'université de Toronto ont remporté un appel d'offres pour évaluer certaines réformes éducatives mises en œuvre par Blair à la fin des années 1990, en direction des écoles primaires. Sur la base de cette expérience, le nouveau gouverneur de l'Ontario, McGuinty, élu en 2003, a alors demandé à Fullan de devenir son conseiller pour l'éducation afin de réformer le système public de l'éducation dans cette grande province du Canada.



La réforme canadienne a ainsi repris les aspects positifs de l'expérience anglaise, en particulier la concentration des efforts sur un nombre réduit d'objectifs et l'accent mis sur le développement des capacités (développement professionnel des enseignants) à travers une stratégie explicite et continue dans le temps. La publication à large échelle et à un rythme soutenu de nombreuses données détaillées sur les performances des élèves et des écoles a aussi été utilisée pour alerter et stimuler la mise en mouvement des acteurs éducatifs. Les autorités de l'Ontario n'ont en revanche pas repris l'obsession britannique d'*accountability*, et notamment le système de récompenses et de sanctions liées à l'atteinte de résultats cibles, sans cesse modifié et mis à jour.

Au niveau des écoles primaires, l'accent a été mis sur la stratégie d'amélioration de la *literacy and numeracy*. Un département au sein du ministère a été chargé de recruter les meilleurs experts en la matière, proches ou issus de la recherche, en leur confiant la mission de travailler avec les *districts* scolaires dans la construction de stratégies adaptées à leurs besoins et à leurs contextes.

Au niveau des lycées, le dispositif a consisté à financer dans chaque établissement le recrutement d'un professeur spécialisé (*student success teacher*) pour travailler sur les élèves en échec scolaire ; coordonné au niveau du *district* par un responsable de l'action (*student success leader ou SSL*), lui même organisé en équipe de tous les SSL au niveau fédéral. On ne peut sans doute attendre une démarche critique de la part de chercheurs qui ont été directement associés à la mise en place de cette politique, mais au-delà de l'appréciation sur les résultats, on peut en retenir certains aspects saillants. En premier lieu, le recueil et la publication régulière de données complètes et fiables sur les performances des élèves a contribué à construire un diagnostic et un défi à relever pour tous les acteurs et leaders éducatifs. Les objectifs étant précis, circonstanciés et en petit nombre, ils ont pu constituer des leviers de mobilisation communs aux acteurs à tous les niveaux.

En second lieu, l'efficacité et la crédibilité des réformes a largement reposé sur le choix de personnes clés qui pilotent les changements à partir d'une expérience et d'une légitimité préalable dans le monde éducatif. En troisième lieu, les évolutions reposent sur la continuité des dispositifs et sur une solide mise en réseau des communautés éducatives dans les établissements : les changements reposent sur des incitations (moyens, ressources, aides...) que s'approprient les équipes plus que sur le respect formel de procédures ponctuelles. Globalement, Fullan et son équipe ont essayé de respecter et mettre en œuvre leur théorie sur la nécessaire combinaison d'impulsions venues du sommet des instances de pilotage éducatif (*push*) et d'incitations basées sur l'engagement, la collaboration et l'émulation entre enseignants et personnels des établissements scolaires mis en réseaux (*pull*).

CONCLUSION

Face aux échecs ou aux désillusions de nombreuses politiques éducatives, le réflexe compréhensible du praticien, du décideur ou même du chercheur peut consister à se rabattre sur le seul niveau des pratiques éducatives réelles. Si le seul changement qui compte vraiment c'est celui du terrain, pourquoi ne pas inverser le schéma *top-down* et centrer le regard sur ce qui se passe vraiment dans la classe ou le cadre éducatif de base ? Nous avons vu combien les études de ces dernières années convergent sur l'importance de l'engagement des acteurs pour mettre en œuvre un changement, quel qu'il soit. De nombreuses recherches actuelles, notamment centrées sur l'activité des enseignants, renouvellent d'ailleurs avec succès la théorie des pratiques de formation, en montrant comment l'intelligibilité de l'action doit d'abord être reconstruite à partir des gestes et des représentations des acteurs. Autrement dit, changer des pratiques nécessiterait au préalable de comprendre ce qu'elles recouvrent précisément, avec en filigrane une présomption de « professionnalité » des acteurs éducatifs à reconnaître.

La dérive d'une telle démarche consisterait à faire de la permanence une norme implicite : finalement, l'horizon de toute politique éducative serait de partir des obstacles et des attentes des enseignants pour en quelque sorte leur faciliter le travail, au sens noble du terme, sans plus vraiment interroger les objectifs de ce travail. Dans un paysage francophone longtemps dominé par la sociologie critique, il est d'autant plus facile d'acquiescer à un tel programme théorique qu'il vient à la suite de nombreuses études montrant l'inefficacité voire le caractère néfaste des réformes d'origine gouvernementale. Face à ce risque, l'intérêt des théories qui ont été présentées dans ce dossier est de rester fortement centrées sur la dimension systémique de l'éducation, en ne faisant pas du bon fonctionnement de l'institution éducative un but en soi, relativement déconnecté des objectifs et des normes exprimés, explicitement ou implicitement, par les représentants de la société. Pour la plupart des études que nous avons

essayé de restituer dans leur diversité, une approche relativement systématique à visée scientifique peut permettre de comprendre les difficultés rencontrées par telle ou telle réforme, sans forcément verser dans la stigmatisation des acteurs ou dans la dénonciation par principe de la prescription. Le changement ou la réforme en éducation ne sont pas condamnés à l'échec par principe.

Les décideurs sont pour leur part souvent déçus quand ils se tournent vers les recherches susceptibles de les « aider » à mettre en œuvre des changements ou des réformes éducatives. Les théories que nous avons ici exposées fournissent des pistes de réponse qui montrent que, bien souvent, ce sont de vrais choix de conception de politique publique qui expliquent les difficultés rencontrées, choix dont ils sont éminemment responsables...



BIBLIOGRAPHIE

- Barrère Anne (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 9–13.
- Barrère, Anne (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration et Éducation*, vol. 3, n° 43, p. 111-114.
- Becchetti-Bizot Catherine *et al.* (2013). *Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L 401-1 du code de l'éducation*. Paris : IGEN-IGAENR.
- Berger Emanuele *et al.* (2004). De l'émergence du courant « School improvement » et exemples d'applications. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 119-134.
- Brundrett Mark & Duncan Diane (2011). Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education*, vol. 25, n° 3, p. 119-124.
- Buisson-Fenet Hélène (2008). L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, p. 385-397.
- Cardon-Quint Clémence (2015). *Des lettres au français : Une discipline à l'heure de la démocratisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chapoulie Jean-Michel (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Christopher Chapman, Mujis Dnaniel, Reynolds David, Sammons Pam & Teddlie Charles (dir.) (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Oxon : Routledge.
- Coburn Cynthia (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, vol. 77, n° 3, p. 211-244.
- Cuban Larry (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change without Reform in American Education*. Cambridge : Harvard Education Press.
- D'Enfert Renaud & Lebeaume Joël (2015). *Réformer les disciplines : Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Draelants Hugues (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez Vincent *et al.* (2014). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolège ! »*. Rapport de recherche du GIRSEF, Université Catholique de Louvain.
- Dupriez Vincent (2015). *Peut-on réformer l'école ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dutercq Yves, Monica Gather Thurler & Guy Pelletier (dir.) (2015). *Le leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Evans Linda (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, vol. 37, n° 5, p. 851-870.

- Evans Linda (2014). Le leadership pour le développement professionnel. In Jean-Louis Derouet & Romuald Normand (dir.), *La question du leadership en éducation : Perspectives européennes*. Louvain-la-Neuve : Academia ; L'Harmattan.
- Felouzis Georges, Maroy Christian & van Zanten Agnès (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fullan Michael & Boyle Alan (2014). *Big-City School Reforms: Lessons from New York, Toronto, and London*. New-York : Teachers College Press.
- Fullan Michael (2007). *The New Meaning of Educational Change* [4^e éd.]. New-York : Routledge.
- Hargreaves Andy & Fullan Michael (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New-York ; Londres : Teachers College Press.
- Hopkins David (2016). School Improvement and System Reform. In Christopher Chapman et al. (dir.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Oxon : Routledge, p. 124–148.
- Kraatz Matthew & Block Emily (2008). Organizational implications of institutional pluralism. *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, vol. 840, p. 243-275.
- Lascoumes Pierre & Le Galès Patrick (2012). *Sociologie de l'action publique: Domaines et approches* [2^e éd.]. Paris : Armand Colin.
- Leana Carrie (2011). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, n°3, p.29-35.
- Legris Patricia (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Lessard Claude & Carpentier Anylène (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Levin Ben & Fullan Michael (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 36, n° 2, p. 289-303.
- Meyer John & Rowan Brian (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, vol. 83, n°2, p. 340–363.
- Muller Pierre (2013). *Les politiques publiques* [10^e éd.]. Paris : Presses universitaires de France.
- Muller François (2012). *L'innovatio : une histoire contemporaine du changement en éducation*. Dijon : SCEREN-CRDP Bourgogne.
- Musselin Christine (2001). *La Longue Marche des universités françaises*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pouly Marie-Pierre (2012). La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, n° 133, p. 5-41.
- Prost Antoine (2014). Le changement dans l'École : la vision de l'historien. *Administration et éducation*, n° 3, p. 19-26.
- Prost Antoine (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- Reuter Yves (dir.) (2011). *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005*. Paris : Haut Conseil de l'Éducation.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2014). *Du laboratoire au terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rozenwajn Esteban & Dumay Xavier (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 189, p. 105-138.



- Rowan Brian *et al.* (2009). *School Improvement by Design: Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs*. Rapport de recherche. Philadelphia : Consortium for Policy Research in Education.
- Sawicki Frédéric (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École. *Politix*, vol. 98, n° 2, p. 7-33.
- Scott Richard (2013). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities* [4^e éd.]. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Spillane James (2014). The practice of instructional improvement. In 27th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Yogyakarta (Indonesia).
- Tricot André *et al.* (2015). *Faut-il encore redoubler ?* Chasseneuil-du-Poitou : Réseau Canopé.
- Vaillancourt Samuel (2015). Les technologies de changement : l'hybridation du contrôle et de l'engagement. In Lessard Claude & Carpentier Anylène (dir.). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France, p. 131-155.
- Vincent Guy (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Endrizzi Laure, Sibut Florence (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°106, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>

- Feyfant Annie (2015). *La résolution de problèmes mathématiques au primaire*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°105, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=105&lang=fr>

- Reverdy Catherine, Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774