

Pour une meilleure connaissance de l'organisation scolaire

André Lamoureux

Volume 3, Number 3, Fall 1977

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900051ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900051ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lamoureux, A. (1977). Pour une meilleure connaissance de l'organisation scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 269–277.
<https://doi.org/10.7202/900051ar>

Article abstract

Dans la première partie de cet article, nous cherchons à préciser le type d'interaction entre les composantes de l'organisation de l'éducation. Pour y parvenir, nous passons en revue les caractéristiques de cette organisation à la lumière du concept d'interaction circonstancielle, introduit à titre d'hypothèse.

Dans la seconde partie, nous nous interrogeons respectivement sur la pertinence du modèle classique-industriel et de l'approche systémique comme point d'appui d'une connaissance appropriée de l'organisation de l'éducation.

Nous tenons à souligner que ces propos sont le fruit de multiples observations du fonctionnement de l'organisation de l'éducation.

Pour une meilleure connaissance de l'organisation scolaire¹

André Lamoureux *

RÉSUMÉ

Dans la première partie de cet article, nous cherchons à préciser le type d'interaction entre les composantes de l'organisation de l'éducation. Pour y parvenir, nous passons en revue les caractéristiques de cette organisation à la lumière du concept d'interaction circonstancielle, introduit à titre d'hypothèse.

Dans la seconde partie, nous nous interrogeons respectivement sur la pertinence du modèle classique-industriel et de l'approche systémique comme point d'appui d'une connaissance appropriée de l'organisation de l'éducation.

Nous tenons à souligner que ces propos sont le fruit de multiples observations du fonctionnement de l'organisation de l'éducation.

1^{ère} PARTIE

1. *Interdépendance et coordination*

Nous constatons que les efforts fournis par les responsables de l'éducation, au chapitre de la coordination, s'insèrent dans un contexte organisationnel particulier. De nombreuses observations de l'organisation de l'éducation nous incitent à nous demander si ce contexte ne limite pas la portée de ces efforts.

* Lamoureux, André : conseiller en perfectionnement, École nationale d'administration publique.

Nous savons que les différents modèles de coordination proposés découlent des différents degrés d'interdépendance que l'on trouve dans les organisations en général. J.D. Thompson² (1967) distingue trois (3) types d'interdépendance :

- (1) Une interdépendance directement reliée au tout. Exemple : Une succursale bancaire.
- (2) Une interdépendance séquentielle. Dans ce cas, le travail accompli par le service A est transmis au service B afin d'y être complété.
- (3) Une interdépendance réciproque. Les extrants du service A et du service B deviennent les intrants pour ces deux mêmes services.

De cette analyse, Thompson dégage (3) types de coordination : par la standardisation, par des plans de travail et/ou par des horaires de travail et finalement par des ajustements mutuels.

L'organisation de l'éducation se réfère plus ou moins à ces trois modes de coordination selon les besoins du moment. Plus précisément, l'organisation scolaire coordonne les activités d'enseignement au moyen d'horaires et de programmes d'enseignement, afin de répondre aux impératifs de la certification.

Cependant, une fois le cadre spatio-temporel défini pour les activités d'enseignement (cela exigeant peu d'effort au niveau de la coordination), nous observons que le souci de coordonner les activités incluant l'acte pédagogique ne s'arrête pas là, mais que les résultats obtenus en termes d'efficacité et d'efficience sont peu significatifs. Cette faible performance nous incite à analyser la nature de ces activités en espérant être plus en mesure d'identifier le type d'interdépendance des éléments composant l'organisation scolaire.

L'élément fondamental de l'organisation est l'acte éducatif. Or à ce niveau, la difficulté de préciser les intentions poursuivies et la multiplicité des actions pédagogiques possibles confère à l'enseignant un degré élevé d'autonomie. Même dans un contexte où les objectifs sont clairs et précis, l'enseignant dispose encore d'une batterie de moyens susceptibles de conduire à des résultats relativement identiques. Dès lors, l'enseignant est avant toute autre personne celui qui est le plus apte à préciser les liens qu'il établit entre les intentions et ses actions. Plus précisément, il est le seul à pouvoir identifier les liaisons entre les objectifs et les moyens, parce que c'est à lui que revient le choix du moyen le plus approprié à telle situation d'apprentissage. Ces liaisons circonstancielles sont temporaires ; elles ne découlent pas de l'application d'une logique rigoureuse au niveau du choix des moyens.

Si, après une vérification rigoureuse, ces données décrivent bien la réalité, nous pourrions déjà entrevoir l'influence déterminante de l'interaction circonstancielle fin-moyen de l'acte éducatif au niveau de l'ensemble de l'organisation scolaire.

2. La mission de l'organisation

Il s'agit de ce à quoi l'organisation travaille. Tout d'abord, considérons la mission de l'organisation scolaire :

- sa finalité ; ses fonctions par rapport à la société ;
- ses buts, ses objectifs ;
- ses programmes d'action ;
- sa production en rapport avec ses objectifs.

À ce chapitre, l'organisation scolaire rencontre d'énormes difficultés. Tout d'abord, on assiste à une remise en question de ses fonctions par rapport à la société. À cette situation s'ajoute la difficulté en soi de la définition des objectifs. Rendu à la phase d'opérationnalisation des objectifs, s'il reste encore des énergies, des difficultés énormes attendent les gestionnaires de l'éducation. En effet, l'interaction circonstancielle fin-moyen de l'acte éducatif constitue la toile de fond des actions administratives.

À partir de deux variables suivantes :

- le degré de satisfaction par rapport aux différents objectifs poursuivis ;
- la compréhension des relations causes-effets,

James D. Thompson identifie quatre situations possibles pour les organisations lorsqu'elles procèdent à l'évaluation de leurs programmes d'action.

Les quatre situations possibles sont les suivantes :

TABLEAU #1

		<i>Compréhension cause-effet</i>	
		Satisfaisante	Insatisfaisante
Satisfaction —	ambiguë	I	II
	élevée	III	IV

La première situation comporte un degré de satisfaction élevé et une compréhension satisfaisante des liens de cause à effet. Dans ce cas, l'organisation n'a qu'à comparer les résultats obtenus aux objectifs poursuivis.

La deuxième situation est celle où l'organisation peut compter sur un haut degré de satisfaction mais n'est pas en mesure d'identifier les liens de cause à effet d'une façon satisfaisante. Dès lors, l'organisation assure sa croissance en cherchant à élaborer une stratégie satisfaisante plutôt que de maximiser ses efforts.

Pour la troisième et la quatrième situation³, l'évaluation s'avère problématique. En effet, la maximisation des activités ou la définition d'une stratégie satisfaisante ne

peuvent pas être opérationnalisées. Dès lors, les organisations réduites aux situations 3 ou 4 optent pour un mode de comparaison : comparaison des résultats actuels à ceux obtenus antérieurement, comparaison avec des organisations servant de référence. Si ces comparaisons sont jugées insatisfaisantes, les organisations tentent alors de démontrer qu'elles sont progressives dans les secteurs plus tangibles et/ou jugés prioritaires par ceux qui demandent des comptes.

Où se situe l'organisation scolaire ? Nous sommes portés à répondre qu'avant la réforme de l'éducation, le degré de satisfaction par rapport aux objectifs était élevé et qu'aujourd'hui, dans un contexte pluraliste et à la suite d'une production considérable au chapitre des modèles et des outils pédagogiques, il est peu élevé. Quant à la compréhension des liens cause-effet, jadis elle soulevait peu de questions, alors qu'aujourd'hui, on cherche à les préciser. Somme toute, l'organisation scolaire nous semble être dans la quatrième situation. D'une part, le degré de satisfaction est ambigu et, d'autre part, les relations cause-effet se précisent lentement.

Si l'organisation scolaire ne peut pas aisément identifier des liens précis entre la fin poursuivie et le moyen retenu contrairement à l'organisation industrielle, en revanche elle est en mesure d'atteindre un haut degré de désirabilité des objectifs d'une part, ainsi qu'une compréhension satisfaisante des liens cause-effet d'autre part. Dans l'organisation industrielle, le degré de compréhension de ces liens conditionne favorablement le degré de désirabilité, ce qui n'est pas le cas dans l'organisation scolaire. Autrement dit, dans l'organisation industrielle on souhaite (désirabilité) après avoir vu (compréhension), ce qui est l'inverse du processus suivi par l'organisation scolaire où l'on souhaite pour ensuite voir. Ceci nous semble une caractéristique intéressante de l'organisation scolaire.

3. *La structure de l'organisation*

Il va sans dire que l'interaction circonstancielle entre les objectifs poursuivis et les moyens retenus pose de sérieux problèmes au niveau de l'opérationnalisation ou plus précisément de la structuration de l'organisation de l'éducation.

Lorsqu'on parle d'organisation, on fait appel à une structuration ou à une structure empreinte d'une finalité. Autrement dit, il s'agit de l'agencement relativement stable des rapports entre les personnes au point de vue des tâches à accomplir, des degrés d'autorité, des canaux de communication. Une organisation formelle existe donc lorsque certaines procédures précises ont été prises quant à la mobilisation et à la coordination des efforts de plusieurs sous-groupes pour la poursuite d'objectifs communs. Plus précisément, nous tenterons d'explorer l'organisation scolaire à travers les variables suivantes :

- interaction des groupes ;
- structure d'autorité ;
- système de contrôle ;
- environnement-changement,

Nous avons signalé combien il est difficile pour l'enseignant de procéder à une description systématique des liaisons (fin-moyen) de l'acte éducatif. Partant de cette constatation, demandons-nous si les résultats atteints varient sensiblement selon que l'on opte pour tel type de structure de l'organisation ou pour tel autre. Ou bien devons-nous chercher à élaborer une structure compatible avec la nature du travail de l'enseignant ?

Nous avons été à même de voir que le milieu scolaire s'accommode assez bien d'une structure de type pyramidal légèrement modifiée. Par ailleurs, il est possible que la réalisation de l'acte pédagogique ne commande pas un type particulier de structure et que pour d'autres considérations qu'il reste à découvrir, on en soit venu à privilégier ce type de structure. Autant de questions auxquelles il n'existe pas actuellement de réponses satisfaisantes, croyons-nous.

3.1 *Interaction des groupes*

Le milieu scolaire ne se prête pas facilement à la division, à la spécialisation ainsi qu'à la standardisation du travail. En effet, l'acte pédagogique se décompose difficilement. Cependant, l'éducation, l'enseignement et l'école ne sont plus simplement l'affaire des enseignants et des administrateurs scolaires. L'orienteur, le psychologue, le travailleur social, l'éducation physique, l'animateur socio-culturel font maintenant partie de l'école. Or, leur contribution est davantage juxtaposée à l'acte pédagogique que partie intégrante d'un projet collectif.

La même situation prévaut quant à l'insertion de la contribution des autres professionnels comme le comptable, l'ingénieur, le psychologue industriel, à qui l'on a confié respectivement la gestion des ressources financières, matérielles et humaines. Il est clair que l'action de ces professionnels et celle des enseignants gagnerait à être mieux articulée. Mais comment y parvenir ? Nous avons déjà signalé l'existence de l'autonomie respective des parties composantes de l'acte éducatif. Bien que difficilement identifiable, cette situation demeure déroutante pour les responsables de la gestion matérielle et financière. Ces derniers, par leur formation professionnelle et par la nature de leurs activités, sont incités généralement à étendre à l'ensemble de l'organisation scolaire leur mode de fonctionnement qui est approprié aux nombreuses interrelations logiques et permanentes existant dans leur sphère d'activité. Cette démarche n'est pas très appréciée par les pédagogues. Dès lors, il est difficile et pour ces professionnels et pour les pédagogues de reconnaître qu'au-delà d'une forte différenciation au niveau de l'approche il y ait place pour l'intégration de la contribution respective de chacun.

L'insertion de la contribution de ces professionnels dans l'organisation scolaire se loge nettement à l'enseigne de la spécialisation et de la division du travail. Ce qui était jadis assumé par l'enseignant est compartimenté, sectionné et lui est retiré très souvent à sa demande. Dès lors, l'organisation scolaire prend l'allure d'une chaîne de montagne au sujet de laquelle nous pouvons nous questionner quant à l'opportunité de son degré de spécialisation et, de plus, nous devons nous interroger quant à la pertinence de ce

moyen pour actualiser l'intégration des contributions de ces professionnels ainsi que celle des pédagogues. Plus fondamentalement, croyons-nous possible de structurer une organisation en vue d'un accroissement de l'efficacité et de l'efficience, quand ses parties sont autonomes, indépendantes et interreliées de façon sporadique et/ou par segment ? Si oui, à partir de quelle approche ?

3.2 *Autorité, technologie*

Au nombre des variables considérées lors de la structuration d'une organisation figurent la technologie et l'autorité. Or, dans l'organisation scolaire, l'interaction entre ces deux variables et avec la dite organisation est minime. D'une part, le rendement de la technologie éducative est difficile à mesurer et, d'autre part, l'autorité de type pyramidal composée de responsabilités, d'opportunités, de récompenses et de sanctions ne fait pas le poids avec le pouvoir de discrétion détenu par l'enseignant. Bref, ces deux variables ont peu de prise sur l'organisation scolaire. L'apport incertain de la technologie et l'exercice très circonstancié de l'autorité renforcent l'autonomie et l'indépendance des parties pédagogiques (les départements) de l'organisation scolaire.

3.3 *Supervision et contrôle*

Dans ces conditions et surtout parce que l'enseignant est engagé dans un travail qui se décompose difficilement, la supervision et le contrôle des activités deviennent problématiques. De plus, le travail de l'enseignant se déroule dans des conditions qui le placent hors du champ de vision de son supérieur immédiat. Dès lors, le superviseur est enclin à opter pour un type de contrôle basé sur la surveillance du comportement des enseignants au détriment du contrôle des résultats atteints. D'autre part, un contrôle davantage centré sur les ressources et les activités incite les agents d'exécution à se préoccuper davantage des moyens que des buts.

Il est aussi très difficile pour le supérieur immédiat d'assurer une supervision efficace. Le faible niveau de supervision et de contrôle rend incertaine l'insertion des résultats obtenus dans le processus d'élaboration des objectifs.

3.4 *Environnement-changement*

Étant donné l'indépendance réciproque des parties, l'organisation scolaire est apte par chacune de ces dernières à enregistrer les demandes de l'environnement. Cependant, cet enregistrement se déroule à la fois au sommet de la pyramide et au niveau des parties prises individuellement. Nous formulons l'hypothèse que c'est davantage au niveau des parties que les attentes ou les demandes de l'environnement interne et externe sont présentées. Cela signifie que dans ces conditions, l'organisation dans son ensemble, c'est-à-dire structurellement parlant, n'est pas tenue de se transformer à la suite de modifications apportées dans une ou plusieurs parties de l'organisation.

Ajoutons que chaque partie dispose d'une complète autonomie face aux demandes de l'environnement.

Un changement initié par une partie n'oblige pas nécessairement les autres parties à en faire autant ou du moins à en tenir compte. En revanche, un changement refusé par une partie peut demeurer un fait sans lendemain. Dans ces conditions l'organisation scolaire est très flexible. Autrement dit, le développement d'une partie est possible tandis que des méthodes archaïques retenues par une autre partie peuvent l'être indéfiniment. Dès lors, l'organisation scolaire n'est pas favorisée au niveau de la diffusion des innovations. En effet, l'organisation scolaire ne peut pas miser sur les interactions de ses parties ou sur une structuration serrée de ses activités pour produire un effet d'entraînement.

Nous avons vu que l'organisation scolaire, par sa très grande flexibilité, rend possible des adaptations localisées à cause de l'autonomie des parties composantes. Par ailleurs, l'organisation scolaire se trouve dans une position délicate pour implanter un changement. En effet, l'organisation scolaire ne peut pas tellement miser sur l'action des autres parties suite aux effets négatifs ressentis résultant d'un comportement dysfonctionnel d'une partie. La même remarque s'applique aux effets positifs qui, comme pour les effets négatifs, ne sont pas toujours ressentis par les autres parties de l'organisation. Ces affirmations ne s'appliquent pas aux questions affectant le climat général d'une école.

2^{ème} PARTIE

La nature d'un type particulier de travail de l'enseignant que nous avons cherché à identifier, de même que les autres caractéristiques de l'organisation de l'éducation présentées sous forme d'hypothèse, nous permettent d'entrevoir les problèmes inhérents au mode de fonctionnement de cette organisation.

Nous pensons que ce dernier, une fois mieux connu, permettra de bien départager les actions administratives visant à régler les problèmes inhérents à ce mode de fonctionnement de celles cherchant à le modifier.

Or, il nous semble que ni l'approche classique-industrielle ni l'approche systémique ne nous acheminent vers cette meilleure connaissance de l'organisation scolaire et que leur contribution respective contribue davantage à modifier le fonctionnement de l'organisation de l'éducation qu'à régler ses problèmes de fonctionnement.

4.1 *Approche classique*

L'étude et l'analyse de l'organisation de l'éducation est largement tributaire des modèles développés par les théoriciens et les praticiens des organisations industrielles. Ces modèles insistent sur la nécessité de rationaliser et de programmer les activités éducatives.

L'approche classique, conçue comme un modèle à programmes où les concepts d'autorité et de responsabilité, de centralisation et de contrôle découlent justement de la

possibilité de programmer les multiples activités d'une organisation, continue d'être une approche privilégiée.

Nous nous interrogeons quant à l'implantation de ce mode de gestion dans l'organisation scolaire. En effet, comment peut-il être question de programmer des activités dont la caractéristique principale est une faible interdépendance ? De plus, dans ce contexte, l'exercice de l'autorité et l'impact de la technologie sont différents. Pour ces raisons, il nous apparaît que cette approche comporte des limites.

Plus précisément, le concept de faible interdépendance n'étant pas à la base de l'approche classique, l'information obtenue peut difficilement rendre compte du mode de fonctionnement spécifique de l'organisation de l'éducation.

4.2 *L'approche systémique*

L'approche systémique appliquée à l'organisation scolaire nous semble être une démarche intéressante bien qu'insuffisante. Tout d'abord, voyons l'aspect positif. L'approche systémique de l'organisation insiste sur une vue de l'ensemble de l'organisation tandis que l'approche classique décompose l'ensemble en plusieurs parties hiérarchisées.

L'approche classique définit l'organisation comme suit : la coordination rationnelle des activités d'un certain nombre de personnes pour la réalisation d'un objectif commun explicite par la division du travail et une hiérarchie d'autorité. D'autre part, la définition systémique présente l'organisation comme étant un système complexe :

- composé de personnes, de structures, d'outils de tâches qui se maintiennent dans un état plus ou moins stable d'interaction ;
- qui importe des choses (personnes, matières, informations) pour les transformer et les exporter selon ses objectifs ;
- qui est doté de mécanismes d'information lui permettant de connaître les effets de son action (rétroaction) et de s'adapter à son environnement.

La contribution de l'approche systémique peut être résumée comme suit : elle

- nous sensibilise à la constante interdépendance et interaction des éléments que l'on tente de saisir, d'influencer ;
- nous aide à mieux comprendre l'ensemble des forces engendrées par la dynamique interne d'une organisation ;
- nous aide à mieux localiser les sources de tension, dans un système social ;
- nous aide à mieux comprendre la dynamique du changement ;
- nous rend plus sensible à l'influence de l'environnement sur tout système social ;
- nous permet de relativiser notre potentiel d'influence sur une organisation.

Cependant, nous pensons que l'organisation scolaire peut difficilement être considérée comme un système au sens strict du mot à en juger par les définitions suivantes d'un système :

- « Toute entité conceptuelle ou physique qui est composée de parties interdépendantes ».
- « Un ensemble d'éléments en interaction ».
- « Un ensemble d'éléments réunis à l'intérieur d'une frontière commune et sous une certaine forme de contrôle, accomplissant une fonction déterminée en interaction coopérative ».
- « Un ensemble d'éléments différenciés reliés directement ou indirectement dans un réseau de causalité, de telle façon que chacun des éléments a au moins un autre élément dans un « pattern » plus ou moins stable d'interaction ».

Cette brève description de l'approche classique et de l'approche systémique nous permet de constater leurs limites respectives. En effet, le modèle industriel décompose ou identifie des parties solidement unifiées dans un ensemble tandis que l'approche systémique cherche à reconstituer un ensemble prenant pour acquis l'interdépendance des parties. Dans le premier cas, la démarche va du sommet jusqu'à la base de l'organisation et, dans le deuxième cas, la démarche se fait en sens inverse : de la base jusqu'au sommet. Or, ni l'une ni l'autre de ces démarches ne sont adéquatement appropriées pour saisir la dynamique de l'organisation de l'éducation et encore moins pour assurer l'actualisation de son développement. L'organisation scolaire conçue comme un « système » à faible interdépendance entre les sous-systèmes est la négation même des postulats contenus dans l'approche industrielle et dans l'approche systémique.

Conclusion

Étant donné l'interaction circonstancielle des parties de l'organisation de l'éducation, la structure de type pyramidal comme moyen de coordination et de contrôle des activités des parties nous semble peu appropriée.

Par ailleurs, il nous apparaît que l'approche classique et l'approche systémique ne situent pas l'étude et l'analyse de l'organisation dans la perspective susceptible de nous conduire graduellement à une meilleure connaissance de cette organisation. Ajoutons que l'approche classique nous semble exercer des pressions dans le sens d'une modification du fonctionnement de l'organisation de l'éducation ou de son remplacement par le système industriel.

Après nous être interrogés sur les limites de ceci et de cela et avoir procédé à des remises en question, nous tenons à souligner notre intérêt à poursuivre cette entreprise d'une façon plus concrète.

NOTES :

1. Il s'agit de l'analyse de l'institution sociale qui sert de cadre d'action pour l'administrateur.
2. Thompson, J.D., *Organization in Action*, New York, McGraw-Hill.
3. Cf. tableau #1.