

# **Gouvernance et management d'établissements scolaires et projets pédagogiques numériques : principaux enseignements du Projet ANGE quant à leurs interactions**

*Hervé Chomienne, Maître de conférences en sciences de gestion et du management  
à l'ISM-IAE de Versailles Saint-Quentin  
Université Paris-Saclay, UVSQ, Laboratoire de recherche en Management Larequoi*



## **PARTENARIAT STRATEGIQUE ANGE 2017-1-FR01-KA201-037369 – durée de la convention du 01/09/2017 au 31/12/2020**

« Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication ne reflète que le point de vue de son auteur, et ni l'Agence nationale ni la Commission ne sont responsables de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans cette communication ou publication. »

## Introduction

Le projet ANGE (Ancrage du Numérique dans la Gouvernance des Établissements) « porte sur l'étude de l'ancrage du numérique dans la gouvernance des collèges et des lycées, ainsi que les transformations qu'il induit ». Il interroge donc, à partir d'une recherche action organisée en *classlabs*, la capacité du déploiement de technologies du numérique dans les pratiques pédagogiques d'établissements scolaires à constituer un levier de transformation de leurs relations avec leurs parties prenantes (gouvernance), de leur pilotage (management) et plus largement de leur fonctionnement.

Trois principales questions de recherche ont ainsi orienté le projet ANGE :

- Le déploiement de projets innovants liés au numérique impacte-t-il la gouvernance des établissements, en la rendant plus participative ?
- La démarche *classlab* Ange favorise-t-elle le développement et la réussite des projets d'innovation ?
- La démarche *classlab* Ange permet-elle à tous les acteurs impliqués de gagner en compétences et participer ainsi à leur développement professionnel ?

Le propos du présent rapport de recherche vise à apporter principalement des propositions de réponses à la première question et, plus indirectement aux deux autres, tout en ayant conscience de ses limites.

En effet, les 4 établissements scolaires étudiés offrent une grande variété de situations, et ce à tous points de vue. Tout d'abord, ils se situent dans 4 pays différents et sont donc dans des systèmes institutionnels et éducatifs dont les caractéristiques sont hétérogènes, notamment en termes de centralisation ou de décentralisation de leur fonctionnement par rapport à leurs ministères de tutelle respectifs et donc en terme d'autonomie décisionnelle vis-à-vis de leurs parties prenantes internes et externes.

Ensuite, leurs caractéristiques propres ne sont pas non plus homogènes, notamment, en termes de taille, spécialité (générale, internationale ou professionnelle), de localisation géographique (rural ou urbain), d'expérience en matière de participation à des projets européens et/ou en matière de numérique éducatif.

Enfin, les entretiens menés ont concerné un nombre limité d'acteurs : à chaque fois, le ou la dirigeante de l'établissement et un ou deux membres de l'équipe pédagogique les plus impliqués dans le projet.

Notre intégration tardive, dans la dernière phase du projet ANGE, et la situation sanitaire depuis le mois de mars 2020 n'ont pas permis d'avoir à la fois plus de recul sur l'évolution des projets menés

dans chaque établissement et de participer aux regroupements réguliers des acteurs de ces projets. De ce fait, notre analyse se base, à titre principal, sur des entretiens qui visaient à faire un bilan, en fin de projet, de son déroulement en articulation avec le management de l'établissement.

De façon complémentaire, nous nous basons sur les analyses réalisées par Jean Duchaine, pour chaque établissement, « des intentions de départ aux différentes phases de mise en œuvre de l'expérimentation ». En croisant nos entretiens et ces analyses, nous allons proposer ci-dessous une analyse transversale des enseignements que l'on peut tenter de tirer de ces projets en termes de management et d'accompagnement du changement.

Nous souhaitons aussi discuter des interactions entre le management stratégique de l'établissement (ou gouvernance), son management opérationnel et le management du projet : en quoi les pratiques managériales habituelles, préalables au projet, influencent les conditions de son déploiement et en quoi le management de ce déploiement interpelle les pratiques managériales habituelles ? Quels sont les effets de la participation des établissements au projet ANGE quant à leurs relations avec leurs parties prenantes internes et externes, donc sur la gouvernance de l'établissement ?

Afin de structurer la présentation de nos résultats, nous avons choisi de mobiliser le cadre théorique de l'approche contextualiste du changement que nous allons très brièvement présenter dans une première partie. Les objectifs et le contenu du projet ANGE seront ensuite rappelés car ils constituent le principal point commun des établissements participants : le dispositif de pilotage et d'animation de ce projet a créé des espaces physiques et virtuels où se sont rencontrés les acteurs de chaque établissement, où ils ont échangé des idées et des pratiques et où ils ont pu co-construire des méthodes communes de travail. Enfin, nous montrerons, dans les chapitres suivants, en quoi leur environnement ainsi que leurs pratiques managériales d'établissement et de projet constituent des facteurs explicatifs éclairant les conditions de déploiement des projets numériques éducatifs.

## **1) Présentation synthétique du cadre théorique générale de l'analyse : management du changement et approche contextualiste**

Si le changement, inhérent à toute forme de vie, est un phénomène omniprésent dans les sociétés humaines, le développement d'un champ de connaissances et de méthodes visant à en comprendre la dynamique et à tenter de mieux le maîtriser prend forme au XX<sup>ème</sup> siècle. Le problème de la mise en œuvre des missions confiées aux organisations donne ainsi naissance au management (ou administration) alors que la nécessité de les adapter régulièrement aux évolutions de leur environnement, tout en prenant en compte le facteur humain, suscite l'intérêt pour la « conduite du changement ». Un corpus de connaissances et de pratiques formalisées en matière de management du changement se développe à partir des années 1990 où se multiplient de grands projets structurants dont les résultats s'avèrent majoritairement décevants au regard des attentes initiales (notamment de nombreuses fusions, réorganisations et le déploiement de systèmes d'informations intégrés). Ainsi, au-delà des difficultés juridiques et techniques induites par la mise en œuvre de ces projets, le facteur humain apparaît comme un facteur majeur de complexité et de d'incertitude.

Ainsi, l'objet du management du changement est double :

- tenter d'atteindre au mieux les objectifs du projet de changement (en termes d'efficacité, de coûts, de délais) et/ou de créer un contexte favorable à l'émergence de changements souhaitables ;

- associer les parties prenantes concernées afin qu'au mieux elles en soient d'actives contributrices (voire des initiatrices) ou qu'au pire les risques psychosociaux et effets négatifs liés au changement soient minimisés.

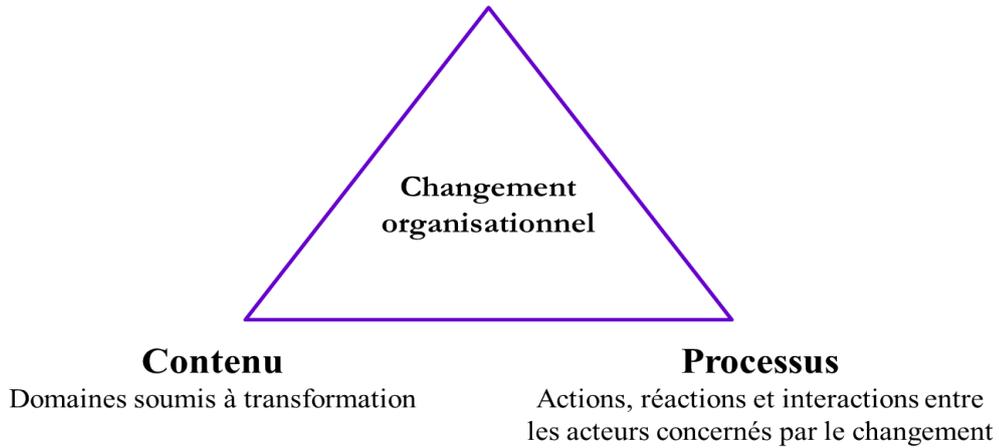
Les connaissances en matière de management du changement proviennent essentiellement d'un croisement entre des notions issues du champ des sciences humaines et sociales mobilisées en théorie des organisations, comportement organisationnel et management avec l'observation et l'analyse de situations concrètes de changement. Ainsi, les regards croisés de professionnels et consultants avec celui de chercheurs offrent une production significative d'études de cas, d'études, d'analyses et de préconisations, aussi bien au niveau national et international. A titre d'exemple, dans l'espace francophone, les travaux de, D. Autissier et all. (2016, 2018), C. Bareil (2008, 2012, 2019), P. Bernoux (2011), I. Brouwers (1997), F. Dupuy (2020), F. Pichault (2013), R. Soparnot (2004) ou A. Vas (2005) ont tout autant une portée académique que prescriptive.

L'approche contextualiste du changement (Pettigrew, 1990) permet d'aborder les questions qu'il suscite dans une perspective systémique, notamment : quels sont les enjeux du changement, dans quel contexte survient-il et avec quels effets sur son contenu et son processus ? Quel est le domaine soumis à transformation et dans quels buts ? Quelles en sont les parties prenantes, quelles sont leurs préoccupations par rapport au changement envisagé, quels effets peuvent-elles en attendre et quels comportements devraient-elles adopter ? Quel est le processus le plus adapté pour mettre en œuvre dans les meilleures conditions le changement souhaité ? Comment s'assurer de la pérennisation des changements mis en œuvre et comment veiller à en réduire les effets induits négatifs ?

L'approche contextualiste considère le changement non pas comme une suite, plus ou moins articulée, d'évènements sur une période donnée mais vise à « expliciter les mécanismes et les processus à travers lesquels ce changement a vu le jour ». Elle permet de mettre en évidence « les contextes d'émergence du changement, les antécédents qui lui donne sens, tout en retraçant au fil du temps la manière dont il se maintient, se transforme et éventuellement disparaît » (Brouwers et al., 1997, p. 29). Dans cette perspective, trois dimensions permettent d'appréhender, par leurs interactions, la dynamique de changement : le contexte, le contenu et le processus.

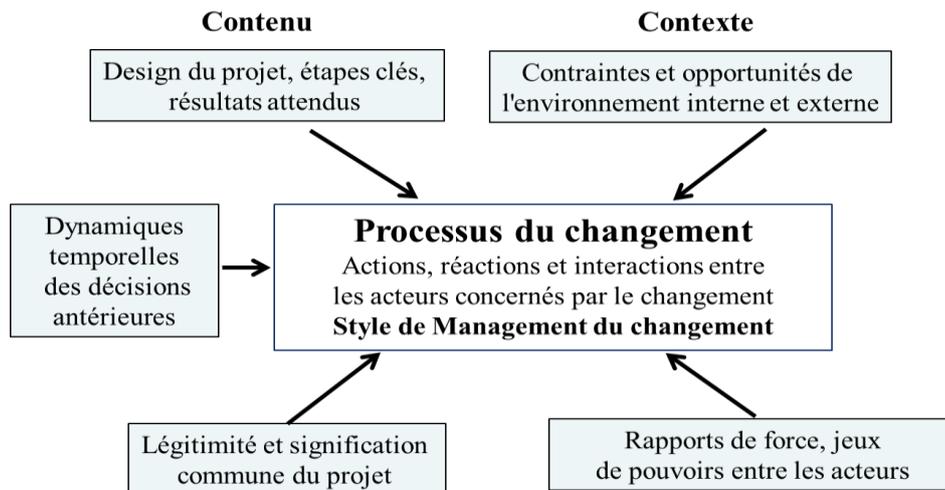
**Contexte**

**Contexte externe** : environnement socio-économique, politique, institutionnel, technologique  
**Contexte interne** : structure, culture organisationnelle, configuration des pouvoirs



*Adapté de I. Brouwers et al., 1997*

Chaque pôle représente une dimension essentielle à la compréhension des dimensions historiques et processuelles du changement. Des séquences d’actions continues et interdépendantes ainsi que des évènements composent le processus, et permettent de mieux comprendre les différents aspects d’émergence du changement. Dans ce modèle les interactions entre les acteurs et facteurs de contingence internes et externes contribuent à façonner le processus de changement qui lui-même contribue à en faire évoluer certains aspects. Ces facteurs ne sont donc pas que des contraintes statiques mais sont aussi potentiellement affectés par le processus de changement. Ainsi, le contexte est pour partie une donnée qui s’impose au processus de changement et, pour partie, construit par ce dernier. Perceptions, représentations et préoccupations des acteurs contribuent aussi à construire le contexte organisationnel et ont une influence directe sur le contenu et le processus de changement, tel que représenté dans le schéma ci-dessous.



*Adapté de F. Pichault (2013) et I. Brouwers et al. (1997)*

Ainsi, résolument systémique, l'approche contextualiste du changement « cherche à expliquer comment les variations du contexte organisationnel dans le temps, combinées à des événements (changements) contribuent à forger des pratiques organisationnelles et à les faire évoluer » (Brouwers et al., 1997, p. 28).

## 2) Présentation du projet ANGE :

ANGE, un projet européen ERASMUS+ pour l'Ancre du Numérique dans la Gouvernance des Etablissements qui regroupe 9 partenaires européens et du Québec : universités, lycées, centre de formation, réseau d'établissements.

Le point de départ du projet ANGE est d'étudier la manière dont le déploiement du numérique dans le cadre de projets d'expérimentation pédagogique et/ou organisationnelle peut avoir des effets sensibles à la fois sur la gouvernance et le management des établissements scolaires. Sur le rôle des acteurs mais aussi sur le développement de leurs compétences et plus largement sur leur développement professionnel.

Pour ce faire, depuis plus de trois, les dirigeants, les dizaines d'enseignants et les centaines d'élèves des établissements impliqués dans le projet ont expérimentés, mis en œuvre, piloté des transformations liées au numérique dans 4 établissements européens de Finlande, Belgique, France et Bulgarie. Bien qu'ayant des caractéristiques et des environnements institutionnels différents, ces établissements ont initié des expérimentations pédagogiques, organisationnelles et/ou managériales comparables, dans lesquelles le numérique tient une place centrale. Ils ont tous aussi été amenés à se poser des questions de nature similaire en matière de gouvernance, de pilotage, de leadership et de développement professionnel tout au long du déroulement du projet. Enfin, ils ont dû aussi faire des choix en matière d'équipements, d'applications numériques au service de leurs projets pédagogiques, qu'ils relèvent du développement de classes inversées, en ateliers et/ou par projets mais aussi de différentes formes d'évaluations des élèves (auto-évaluation, entre pairs, diagnostique, formative ou sommative numérisée).

Ces expérimentateurs ont été accompagnés par une équipe pan-européenne et internationale de chercheurs et formateurs roumains, espagnols, québécois et français. Prenant la forme d'une recherche action organisée en *classlabs* travaillant en présentiel ou en distanciel, le projet ANGE s'est traduit par des rencontres régulières permettant des échanges structurés et des formations en lien avec les expérimentations engagées afin que chacun puisse apprendre des autres, de développer des méthodes de travail communes, de faire avancer leurs réflexions et productions au service des projets numériques pédagogiques conduits dans chaque établissement. Les participants ont ainsi pu découvrir de nouvelles situations de travail et d'acquérir de nouvelles compétences, répertoriées dans un référentiel commun de compétences co-construit par tous les acteurs du projet.

Les démarches d'expérimentation en matière de numérique au service de la pédagogie qui ont été initiées par les établissements étaient préexistantes (au moins sous forme d'intention) à leur implication dans le projet. Toutefois, elle a été l'opportunité d'accélérer ces démarches via de la formalisation, des productions, des comités de pilotage, des comptes à rendre régulièrement aux acteurs du projet ANGE afin d'alimenter l'apprentissage collectif de ses membres quant aux enseignements tirés des expérimentations.

### **3) De l'importance du contexte externe et interne de l'établissement scolaire comme facteur majeur de contingence dans le déploiement d'un projet numérique éducatif**

Comme indiqué en introduction, les quatre établissements étudiés sont assez hétérogènes, aussi bien quant à leur environnement externe, à leurs caractéristiques ou à leurs modes de fonctionnement internes. Ces éléments constituent des facteurs de contingence qui, sans être déterministes, influent sur la mise en œuvre des projets numériques issus de leur participation au projet ANGE. Il convient donc d'identifier ces éléments et de tenter d'estimer dans quelle mesure ils affectent positivement, négativement ou demeurent neutres dans la mise en œuvre de projets numériques.

#### **a. L'environnement externe de l'établissement : des contextes institutionnels et locaux plus ou moins favorables**

La question du développement du numérique au service de la pédagogie dans les établissements scolaires est d'actualité dans les quatre pays et suscite l'intérêt des différentes parties prenantes mais à des degrés différents.

Ainsi, il est parfois porté par des réformes nationales, comme en Finlande, qui visent à accompagner la mise en œuvre d'un nouveau programme national pour les lycéens reflétant une préoccupation croissante pour le numérique, notamment à travers la mise en place d'exams finaux numérisés pour toutes les matières du lycée via l'intégration d'exams en ligne sur une plateforme nationale. Néanmoins, le fonctionnement du système éducatif finnois est décentralisé au niveau local : une équipe d'enseignants détermine le parcours pédagogique des élèves puis ce travail est approuvé lors d'un conseil municipal dédié à l'éducation de la commune, le tout dans un cadre général national. Ainsi, Pour le lycée Noviada Lukio (NL), le projet ANGE constitue un apport complémentaire, en termes notamment de méthodologie et de comparaison internationale, à une démarche cadrée nationalement mais développée par des enseignants volontaires souhaitant mobiliser des outils numériques dans leur pédagogie.

Pour le centre de formation professionnelle ZAWM de Saint-Vith en Belgique, il s'agit essentiellement d'adapter la pédagogie de ses formations d'une part aux besoins des entreprises qui accueillent ses apprentis et envoient leurs salariés en formation, d'autre part à l'évolution des attentes des jeunes du fait de la place du numérique dans la vie quotidienne et professionnelle.

Le mode de fonctionnement du CFA apparaît très décentralisé et surtout influencé par les attentes de ses parties prenantes les plus proches : les entreprises qui accueillent (puis recrutent) les apprenants dont l'évolution des besoins et des comportements constitue aussi un élément important pour développer l'usage d'outils numériques dans la formation. ZAWM est aussi régulièrement en contact avec les écoles comparables qui connaissent les mêmes évolutions et font face aux mêmes enjeux, ce qui permet d'identifier des préoccupations communes en matière de pédagogie, d'avancer conjointement et crée une forme d'émulation. Cela est facilité par le fait que des enseignants interviennent simultanément dans différents établissements de la région. Enfin, d'anciens élèves contribuent à accompagner ces changements car certains se mettent aussi à leur propre compte, recrutent des apprentis et les accompagnent de façon cohérente avec les méthodes pédagogiques de l'établissement. Dans ce contexte, les réformes nationales régulières, liées à des changements de gouvernement, sont essentiellement perçues comme trop fréquentes et constituent un frein aux innovations pédagogiques. Ainsi, elles apparaissent chronophages et venant détourner l'énergie des acteurs éducatifs au détriment d'un effort continu dans l'évaluation des pratiques pédagogiques.

Concernant le lycée G.S. Rakovski (GSR) de Bourgas en Bulgarie, l'échelon national apparaît comme essentiellement incitatif et valorise les actions d'innovation pédagogiques, notamment via un projet national d'école innovante où le numérique occupe une place importante. L'Etat bulgare impose aussi aux établissements scolaires de mettre en place des dispositifs pédagogiques d'accompagnement pour les élèves « empêchés » afin de les préparer au mieux aux examens et concours nationaux. Or, le développement d'outils numériques favorisant une pédagogie et un accompagnement à distance permettrait de prendre le relai des dispositifs actuels qui sont insatisfaisants. C'est un élément incitatif et qui accentue la légitimité du développement de projets numériques éducatifs. Néanmoins, le cadre réglementaire concernant la prise en compte des activités pédagogiques à distance, via des outils numériques, n'est pas encore aligné avec leur développement ce qui pose des problèmes de prise en compte de ces activités dans le service des enseignants.

Enfin, le collège-lycée Paul Claudel d'Hulst (PCH) de Paris est un établissement privé catholique sous contrat qui doit donc composer avec deux tutelles : d'une part, le ministère de l'Education Nationale qui finance et encadre les établissements privés sous contrat de façon comparable aux établissements publics, d'autre part le Secrétariat général de l'Enseignement catholique, notamment sur les questions administratives, pédagogiques et pastorales propres à l'enseignement catholique. Ces deux institutions ne semblent pas avoir d'impact direct sur l'implication de PCH dans le projet ANGE, et plus largement dans le développement de projets numériques éducatifs. Elles auraient néanmoins la possibilité de contribuer à impulser des initiatives dans ce domaine via des appels à projet ou des plans nationaux de développement et d'investissement, notamment en matière de formation des enseignants ou d'accompagnement de l'équipement des établissements. Les collectivités territoriales peuvent justement contribuer à améliorer les infrastructures techniques et l'équipement des établissements et des élèves, par exemple via le déploiement du « cartable numérique » pour les élèves. Néanmoins, remplacer les manuels scolaires par des tablettes ou ordinateurs portables dotés de manuels scolaires numériques ne va pas sans difficulté. En effet, cela suppose que les enseignants et les familles y soient préparés car un tel changement contribue à faire évoluer les moyens d'apprentissage

scolaire en classe et au sein des foyers. Ainsi, une telle évolution suppose une coordination entre les parties prenantes qui est souvent très imparfaitement opérée et s'avère au moins aussi déstabilisatrice que contributrice aux projets d'innovation pédagogique. De plus, il est aussi mis en évidence que les réformes structurelles régulièrement engagées par le ministère tendent à polariser l'attention des acteurs et à focaliser les énergies au détriment d'évolutions internes qui seraient plus incrémentales, notamment au niveau des pratiques pédagogiques.

En conclusion, les acteurs interrogés dans les quatre établissements font le constat que l'environnement institutionnel externe est relativement favorable au développement de projets numériques éducatifs mais des réformes nationales récurrentes et des contraintes réglementaires et budgétaires constituent des freins sensibles.

En effet, tous constatent que le développement des outils numériques et de leurs usages dans nos sociétés exerce une pression diffuse, mais de plus en plus sensible, quant à leur intégration dans la pédagogie. Néanmoins, avec quels moyens, à quel rythme, de quelle manière et dans quelle mesure ? Cette question n'est pas abordée de façon globale par les institutions publiques et de tutelles. Au mieux, elles créent des dispositifs incitatifs et de soutien aux initiatives locales ou déploient des moyens spécifiques sous la forme de schémas directeurs, de plans d'équipement, de plateformes ou d'environnements numériques de travail, plus ou moins performants. Mais faute d'approche globale et systémique, ces moyens ne viennent que difficilement s'intégrer de façon cohérente avec les structures (aussi bien au niveau organisationnel que technique) et les pratiques pédagogiques existantes. De plus, les élèves passant déjà beaucoup de temps devant leurs écrans au quotidien, enseignants et familles expriment parfois leur inquiétude, voire leur hostilité, à ce qu'il en passe encore plus dans le cadre des apprentissages scolaires. Ainsi, l'environnement institutionnel et sociétal se révèle assez ambivalent comme facteur influençant le développement de projets numériques éducatifs : il apparaît fortement incitatif mais la nature et les conditions du déploiement de tels projets apparaissent largement indéterminés face aux difficultés de nature matérielle et humaine qu'ils rencontrent.

Les caractéristiques de l'établissement scolaire au sein duquel de tels projets sont initiés constituent un autre facteur de contingence à prendre en compte.

#### **b. L'environnement interne de l'établissement : des caractéristiques plus ou moins facilitatrices**

Lorsque l'on interroge nos interlocuteurs sur les parties prenantes internes qui sont importantes pour la dynamique de projets numériques comme ceux développés dans le cadre d'ANGE, ils évoquent essentiellement les enseignants, les élèves et leurs familles. Les instances de gouvernance internes aux établissements (comme les Conseils d'Administration, des comités pédagogiques ou autres dispositifs d'animation ou décisionnels) ne sont pas spontanément

évoquées, sauf dans le cas de PCH. Concernant ce dernier établissement, l'OGEC<sup>1</sup> qui est une partie prenante essentielle pour le fonctionnement de l'établissement, notamment pour affecter des ressources propres à des projets. Dans ce cadre, la participation de PCH au projet ANGE a eu un impact déterminant pour légitimer auprès du Conseil d'Administration de l'OGEC le financement d'équipements dédiés à la création d'un learning lab (par exemple équipement en chariots mobiles, mobiliers adéquats, tablettes, PC...). Sans cette affectation budgétaire dédiée, le projet n'aurait pas pu être initié sous cette forme. De plus, nous reviendrons par la suite sur le fait que PCH a été réorganisé suite à la fusion de deux établissements aux caractéristiques hétérogènes, peu de temps avant sa participation au projet ANGE et qu'une nouvelle chef d'établissement, dont c'était le premier poste à cette fonction, en a pris la direction. Le projet ANGE est donc un aspect mineur (mais non sans enjeu) d'un projet de changement très structurant dans le cadre d'un nouveau projet stratégique d'établissement.

Pour tous les établissements, la question de la mobilisation d'enseignants volontaires pour contribuer au projet est essentielle. A chaque fois, il s'agit de quelques enseignants, déjà engagés dans des démarches, plus ou moins formalisées, d'innovation pédagogique qui sont embarqués dans le projet et en constituent des éléments moteurs. Le fait d'intégrer un projet européen comme ANGE apparaît comme étant à la fois un moyen de valoriser et d'approfondir des démarches déjà initiées, de mieux les formaliser mais aussi d'impliquer de nouveaux acteurs et d'expérimenter de nouvelles pistes d'action. Le fait de rencontrer des équipes de direction et pédagogiques d'autres pays et de partager des questionnements et des expériences constitue un important facteur de motivation unanimement exprimé par nos interlocuteurs. Ils attendent à la fois d'échanger sur des exemples concrets d'usages d'outils numériques visant à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et à prendre du recul les méthodes d'évaluation des élèves. Ainsi, les échanges lors de rencontres entre participants du projet ANGE (dont des universitaires) leur ont permis de réfléchir à des méthodes d'évaluation des élèves alternatives à la traditionnelle évaluation centrée sur leurs connaissances. Par exemple, l'évaluation de leurs compétences d'apprendre à apprendre, ce qui est cohérent avec la classe inversée où les élèves apprennent à trouver des sources crédibles sur internet et comment les exploiter. Cette ouverture, à la fois internationale et académique est un élément complémentaire pour stimuler les équipes pédagogiques participantes qui peuvent ensuite relayer ces acquis auprès de leurs collègues et tenter de les mobiliser plus efficacement.

En effet, le principal obstacle interne qui est mis en exergue par tous nos interlocuteurs est la disponibilité des équipes pédagogiques à dégager du temps pour participer à des ateliers, animations, formations ou autres dispositifs participatifs visant à les inciter et à les accompagner dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques, notamment via des moyens numériques. Cette disponibilité est à la fois un problème objectif de disponibilité temporel mais aussi un problème

---

<sup>1</sup> Les Organismes de gestion de l'Enseignement catholique (OGEC) constituent les supports juridiques, économiques et financiers des établissements catholiques d'enseignement. Responsable de la gestion économique, financière et sociale de l'établissement, l'OGEC exerce cette fonction en tenant compte du projet d'établissement, du Statut de l'Enseignement catholique, et de l'autorité de tutelle. L'OGEC est employeur du chef d'établissement et des personnels hors contrat (non rémunérés par l'État). Associations loi 1901, les OGEC sont à ce titre composées de bénévoles (parents, relations de l'école reconnues pour leurs compétences en termes de gestion). Source : [www.apel.fr/scolarité/lenseignement-catholique/letablissement-scolaire/lorganisme-de-gestion-ogec.html](http://www.apel.fr/scolarité/lenseignement-catholique/letablissement-scolaire/lorganisme-de-gestion-ogec.html)

de disponibilité cognitive et/ou de volonté à réinterroger ses pratiques pédagogiques. Et non sans arguments : réformes récurrentes et changements de programmes chronophages, poids de plus en plus important du temps consacré à l'évaluation des élèves et aux corrections, difficulté pour trouver des créneaux où un nombre significatif d'enseignants sont disponibles en même temps, spécificités disciplinaires qui rendent plus ou moins pertinente la mobilisation de tels outils dont la plus-value ne va pas toujours de soi, problèmes techniques (réseaux, matériels ou applications instables), inconfort ou aversion vis-à-vis de ces outils...

Ainsi, une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour espérer diffuser plus largement de nouvelles pratiques pédagogiques, au-delà de quelques expérimentations menées par des enseignants convaincus, voire passionnés, est tout d'abord d'offrir un environnement matériel adapté, notamment en matière d'agencement des salles et de configurations techniques. Nos interlocuteurs nous ont systématiquement exprimé l'importance d'offrir une sécurité, et si possible un confort, technique aux utilisateurs afin que ce paramètre ne soit pas une source de préoccupation lorsqu'ils mobilisent des outils numériques.

L'autre condition pour espérer faire évoluer, progressivement et durablement, des pratiques pédagogiques est de pouvoir mobiliser quelques enseignants engagés qui maîtrisent et ont expérimenté en classe les outils et méthodes que l'on souhaite déployer plus largement. Ce qui suppose que ces personnes puissent consacrer du temps pour former et accompagner d'autres enseignants à de nouvelles pratiques pédagogiques, et que ces derniers considèrent légitimes ces évolutions et acceptent un tel accompagnement. Au regard de l'autonomie pédagogique des enseignants, de l'organisation de leur temps travail et de l'importance des identités disciplinaires, cela n'a rien d'évident. Et ce d'autant plus que les moyens pour valoriser l'engagement des enseignants dans ce processus d'accompagnement et d'évolution des pratiques pédagogiques sont essentiellement symboliques.

Les élèves, et dans une moindre mesure leurs familles, constituent une partie prenante essentielle des projets numériques éducatifs puisqu'ils sont les bénéficiaires des évolutions pédagogiques expérimentées. Concernant les élèves, l'utilisation d'outils numériques en classe (ou en amont pour préparer une classe inversée), à distance pour des enseignements spécifiques ou de l'accompagnement ou lors d'évaluations, semble aller dans le sens de la présence croissante de ces outils dans leur vie quotidienne. Ces usages sont d'autant plus valorisés lorsqu'ils sont facteurs d'interactions au service d'une pédagogie active, alternant des moments où les élèves cherchent et font par eux-mêmes, (seuls ou en équipes autonomes ou accompagnés), et des moments d'échanges, de débats, de présentations ou de cadrage plus « magistral » de la part des enseignants. Tous les établissements relèvent donc, dans le contexte qui leur est propre, un véritable enjeu vis-à-vis des élèves de faire évoluer les méthodes pédagogiques afin de les rendre d'autant plus impliqués et acteurs de leur formation. Néanmoins, la question des moyens mis à leur disposition dans l'établissement (locaux, outils numériques, connexion internet stable, logiciels adaptés) constitue une première difficulté car cela suppose un investissement important et régulier pour en assurer le fonctionnement et l'évolution. De plus, se pose la question de l'équipement personnel, au sein des familles, des élèves ainsi que leur accès à une connexion internet. Si le matériel peut faire l'objet de prêts dans le cadre de plans de soutien de collectivités territoriales, cela n'est pas systématique, complexe à gérer et ne

résout pas le problème de l'accès de tous à une connexion internet de bonne qualité. Enfin, les familles peuvent être réticentes à voir se développer l'usage d'outils numériques à des fins pédagogiques en dehors de la classe pour deux principales raisons évoquées par nos interlocuteurs, en plus des efforts financiers supplémentaires que cela pourrait entraîner. D'une part, un temps d'écran considéré comme souvent trop important chez leurs enfants qui serait accru par l'usage d'outils numériques pour préparer leurs cours et faire leurs devoirs. D'autre part, des parents peu familiers avec ces outils et qui seraient d'autant plus en difficulté pour accompagner et/ou contrôler le travail réalisé par leurs enfants.

Ces différents facteurs de contexte autour et au sein de l'établissement constituent des facteurs de contingence qui influencent ses relations avec ses parties prenantes, donc son management stratégique et opérationnel. Néanmoins, ils n'ont rien de déterministes, c'est-à-dire qu'ils n'entraînent pas mécaniquement le choix de telle ou telle méthode de management de l'établissement et des projets qui y sont initiés.

#### **4) Les caractéristiques du management stratégique de l'établissement scolaire : freins, leviers et nouvelles opportunités d'interactions avec les parties prenantes**

Nous avons mis en évidence l'influence du contexte sur la dynamique d'élaboration et de déploiement de projets numériques éducatifs. Certains éléments de ce contexte sont indépendants du champ d'action des chefs d'établissement (par exemple le cadre réglementaire, les réformes nationales, les évolutions techniques...) même s'ils peuvent disposer de marges d'interprétation et de manœuvre dans la façon de les intégrer dans leurs établissements. D'autres relèvent, au moins pour partie, de la façon dont ils interagissent avec leurs parties prenantes externes et internes, autrement dit leur façon de manager stratégiquement et quotidiennement leur établissement. Il s'agit alors d'élaborer (de façon plus ou moins formalisée) et de mettre en œuvre un projet stratégique au service de l'exercice de ses missions, celui-ci étant, d'une part une déclinaison locale des orientations de sa tutelle, d'autre part des initiatives locales volontaires émanant de la direction, en interaction avec ses principales parties prenantes. La participation au projet ANGE relève de cette dernière logique et constitue, pour les équipes de direction des établissements, une opportunité pour alimenter leur projet d'établissement selon des modalités et à un moment jugé opportuns. Cette participation est aussi l'occasion de développer des méthodes de management de projet dont le caractère nécessairement collégial, participatif et transversal vient naturellement s'articuler avec un management quotidien comparable ou interpeller un management plus centralisé ou, à l'inverse, en retrait.

- a. Le management stratégique et quotidien du chef d'établissement : des pratiques alignées ou interpellées par le management du projet numérique et l'accompagnement de son intégration dans les pratiques pédagogiques**

En matière de management stratégique d'établissement, les quatre établissements offrent trois types distincts de positionnement managérial du chef d'établissement. Aucun n'est, dans l'absolu, plus souhaitable ou performant qu'un autre mais il peut s'avérer plus moins facilitateur dans le processus d'élaboration et de déploiement d'un projet numérique visant à faire évoluer des pratiques pédagogiques.

Dans le cas de NL et de ZAWM, le choix des dirigeants de s'impliquer dans le projet ANGE semble fortement influencé par l'opportunité que constitue ce projet pour structurer et accélérer la réponse que doit apporter leurs établissements à des pressions de leur environnement externe. Dans le premier cas, la mise en œuvre impérieuse d'une réforme de l'évaluation des élèves supposant un usage systématique d'outils numériques, dans le second une forte prise de conscience qu'il fallait répondre aux attentes explicites des entreprises d'accueil des élèves apprentis quant à la maîtrise d'outils numériques dans l'exercice de leur métier et d'adapter la pédagogie à l'évolution des attentes de jeunes. Dans les deux cas, les dirigeants n'interviennent pas dans l'aspect pédagogique du projet mais sont en soutien pour faire d'acquisition des ressources nécessaires à sa mise en œuvre et plus largement pour créer les conditions favorables au développement d'expérimentations pédagogiques par des enseignants volontaires. Leur management se concentre d'une part sur les relations avec les parties prenantes externes, particulièrement dans le cas de ZAWM où le chef d'établissement utilise la participation de son établissement au projet ANGE comme un levier pour accélérer la diffusion d'outils numériques pédagogiques dans les enseignements professionnels afin d'améliorer son positionnement vis-à-vis des entreprises qui accueillent ses apprenties et qui des parties prenantes majeures. D'autre part sur les aspects administratifs et financier de leur établissement dont le fonctionnement est assez autonome vis-à-vis d'autorités de tutelles qui fixent des cadrent réglementaires assez larges. Ainsi, un projet comme ANGE permet de stimuler les initiatives d'enseignants volontaires, d'un peu plus structurer leurs actions et de les valoriser mais sans que cela n'interfère avec le rôle habituel du dirigeant avec les enseignants.

Concernant PCH, le projet ANGE est initié dans un contexte particulier de fusion entre deux établissements qui, à l'origine, avaient des caractéristiques (publics accueillis, cultures professionnelles, attentes des parents...) différentes. La principale mission de la chef d'établissement, nouvellement arrivée, est donc d'assurer le succès de cette fusion complexe où coexistent des locaux prestigieux, mais anciens, et un nouveau bâtiment qui offre l'opportunité d'aménager un « learning lab » adapté à des expérimentations pédagogiques mobilisant des outils numériques. La prise en main d'un nouvel établissement par un chef d'établissement dont c'est le premier poste à cette fonction, est toujours un défi. Celui-ci est d'autant plus relevé lorsqu'il s'agit de construire un projet d'établissement fixant de nouvelles orientations et un nouveau cadre de fonctionnement pour l'ensemble des parties prenantes de l'établissement issu d'une fusion. L'élaboration d'un tel projet est un facteur clé de succès du processus d'accompagnement du changement majeur que constitue cette fusion. Ce contexte interne particulier a une influence majeure sur le management de l'établissement mais aussi sur le positionnement et la dynamique du projet ANGE. En effet, conjointement avec la création du « learnig lab », la participation d'une équipe pédagogique à ce projet permet de mettre en

exergue le caractère potentiellement fédérateur du numérique pour contribuer à faire converger les pratiques pédagogiques visant à prendre en charge des élèves aux caractéristiques plus hétérogènes qu'auparavant. Le fait que des enseignants, issus des deux anciens établissements, se rencontraient ponctuellement pour échanger sur l'usage de nouveaux outils pédagogiques, offre aussi un terreau fertile pour identifier des participants au projet. Enfin, le recrutement d'une nouvelle enseignante, dont l'une des missions est d'assurer l'animation du comité de pilotage ANGE, est un facteur complémentaire qui contribue à donner à ce projet un aspect potentiellement structurant dans la mise en œuvre du nouveau projet d'établissement. Ainsi, le développement de nouvelles pratiques pédagogiques autour du numérique représente un véritable enjeu managérial pour la chef d'établissement, et ce d'autant plus que son conseil d'administration lui a concédé des ressources dédiées pour acquérir du matériel.

Le projet apparaît alors comme une brique potentiellement importante mais mineure au regard des autres changements en cours, particulièrement la mise en œuvre du nouveau projet d'établissement mais aussi de la réforme du lycée et du baccalauréat. Face à de tels changements à conduire, il apparaît légitime pour un chef d'établissement de chercher à maîtriser la situation via un management plutôt directif qui peut contribuer à rassurer les acteurs et à canaliser dans la direction voulue leurs actions via la mobilisation de dispositifs de planification et de coordination. Il est néanmoins difficile de faire cohabiter un tel management avec l'animation d'un équipe projet qui suppose une forte délégation et le développement d'un contexte favorable à la coopération, voire à la collaboration, entre acteurs se mobilisant pour expérimenter et innover. Ainsi, une forte impulsion et implication de la direction dans un tel projet est un élément facilitant pour le lancer et le légitimer auprès des parties prenantes. Néanmoins, elle peut aussi constituer un frein à son développement si elle apparaît trop intrusive quant à ses orientations et à son contrôle, même si, de facto, les participants disposent d'une assez large autonomie dans leurs actions.

Enfin, GSR est un établissement habitué, depuis une vingtaine d'années, à concevoir et participer à des projets européens, notamment en matière de numérique éducatif. Le projet ANGE vient alors s'articuler de façon complémentaire avec les projets en cours, et ce dans un contexte national où la question du développement d'outils numériques dans les établissements scolaires est encouragée. Le fonctionnement en mode projet est donc familier aux équipes de l'établissement : créer de nouvelles ressources pédagogiques et expérimenter de nouvelles méthodes de travail avec les élèves sont des pratiques qui ne relèvent plus de l'expérimentation. Elles sont pleinement intégrées dans le management habituel de l'établissement, et ce d'autant plus qu'il dispose d'enseignants formés à l'enseignement à distance, de ressources dédiées et d'une culture de l'échange de pratiques en ateliers où sont abordées des questions sur les apprentissages, les méthodologies et le numérique. Le management de l'établissement apparaît comme particulièrement favorable à l'émergence et à la pérennisation de telles pratiques. En effet, son caractère délégatif, et fondé sur une coopération horizontale plus que sur une coordination hiérarchique, est tout à fait cohérent avec le mode projet et la création d'un contexte favorable à l'innovation et à la collaboration. La chef d'établissement est en poste depuis de nombreuses années, dans un établissement attractif et qui semble bénéficier d'un

environnement relativement stable ce qui permet à ses acteurs de se concentrer sur l'amélioration continue de son fonctionnement pédagogique. Même si certains éléments de contexte constituent des freins au développement des usages d'outils numériques pédagogiques (réglementation, difficultés techniques dans l'établissement et au sein des familles des élèves), les relations de confiance qui semblent établies entre la direction, les équipes administratives et enseignantes constituent un contexte interne particulièrement favorable au développement de projets innovants. Ainsi, dans le cadre des projets mais aussi en dehors, les enseignants forment des groupes de travail pour réaliser des productions collectives. Ce travail collectif permet à chacun de se tourner vers ses collègues pour résoudre des difficultés avec certains outils ou certaines méthodes de travail. Une fois installé, ce mode de fonctionnement renforce le mode de management déléгатif et consolide les pratiques collaboratives entre les parties prenantes de l'établissement. En effet, déléguer suppose arriver à partager avec les personnels le sens et le cadre des missions à accomplir, les méthodes étant laissées à leur discernement.

Cela suppose néanmoins de s'assurer qu'ils sont en capacité d'assumer cette autonomie et de se sentir responsables quant aux résultats et effets produits. Cela ne peut se décréter et se construit progressivement, notamment via les relations interpersonnelles quotidiennes et le développement régulier de projets, informels et formels, favorisant le travail collaboratif.

**b. Entre gestion de projet et « stratégie du jardinier » : de l'organisation du déploiement des nouveaux dispositifs à la création d'un contexte favorisant l'émergence de nouvelles pratiques et leur appropriation**

Les quatre établissements étudiés montrent que projets délibérés et projets émergents ne s'excluent pas mais tendent à se renforcer. Ainsi, l'existence d'une pratique régulière de travail collectif, en petites équipes, auto-constituées spontanément par des enseignants, constitue un environnement propice au développement de projets plus formalisés. Nous pouvons constater que dans tous ces cas, les participants au projet ANGE avaient, majoritairement, déjà participé à des groupes de travail et étaient familiarisés avec la logique projet. Symétriquement, les établissements qui initient régulièrement des projets plus formalisés, multiplient les occasions d'intégrer des enseignants intéressés par la thématique abordée et de les initier au mode de travail collaboratif. La conjugaison de ces deux modes de fonctionnement en équipes projets contribue à développer une culture de l'échange entre pairs, de l'entre-aide et de l'innovation pédagogique. Elle permet ainsi de créer un contexte favorable à l'émergence d'initiatives locales mais aussi à la participation à des projets plus institutionnels, comme ANGE, qui viennent s'articuler aux projets existants et permettent de développer des compétences collectives de management de projet et d'accompagnement du changement.

Il apparaît en effet que, sans soutien institutionnel de la direction, les initiatives spontanées de quelques enseignants pour faire émerger des espaces d'échanges de pratiques pédagogiques innovantes trouvent rapidement leurs limites. Ce soutien peut être indirect, via la mise à disposition de ressources et à des aménagements organisationnels favorisant l'émergence et le développement de telles initiatives. Ces actions ne sont pas initiées ni même formellement validées par la direction mais cette dernière considère qu'elles contribuent utilement à la mise en œuvre du projet d'établissement. Elle donne donc à ces initiatives les moyens matériels et

symboliques pour qu'elles poursuivent leur développement tout en veillant à ce qu'elles ne sortent pas du cadre global fixé par l'institution.

Cette approche, qualifiée ici de « stratégie du jardinier » en référence aux « transformations silencieuses » de F. Julien (2010), est une démarche indispensable à l'émergence de projets d'innovation au sein d'une organisation mais se révèle généralement insuffisante pour en assurer une diffusion plus généralisée au sein de l'établissement. En effet, l'élaboration et la mise en œuvre de projets plus formalisés et plus structurants, comme ANGE, constituent des opportunités pour accélérer et institutionnaliser des initiatives locales.

Tout d'abord, de tels projets sont l'occasion d'obtenir l'attribution, par les instances décisionnaires en matière budgétaire, de moyens dédiés qui n'étaient pas dans les dotations de l'établissement : amélioration du réseau internet, acquisition de matériels numériques et d'applications, aménagement de salles, recrutement de personnels spécialisés... Or, la faiblesse de ces moyens est systématiquement pointée comme un frein important au développement de pratiques pédagogiques autour du numérique.

Ensuite, la participation à des projets pluri-établissements, et intégrant d'autres acteurs (comme des chercheurs), est l'occasion pour leurs participants de sortir de leurs problématiques et pratiques purement locales et d'être confrontés à d'autres expériences. Cela permet de constater que leurs problématiques pédagogiques sont largement partagées mais que les façons de les définir et de les traiter sont plurielles : débats, échanges, démonstrations, construction de grilles d'analyse communes sont autant de moments de partages, lors des événements communs, qui contribuent à ouvrir le champ des possibles pour les participants et leur permet de retourner dans leur établissement avec de nouvelles idées qu'ils pourront à leur tour partager avec leurs collègues.

Enfin, la nature, potentiellement éclairante et énergisante d'un tel projet, est complétée par son aspect structurant, d'un point de vue méthodologique. Il s'agit de construire collectivement les attendus du projet et de les formaliser sous la forme de livrables à l'issue du projet. Les réflexions portant sur le contenu du projet sont une étape cruciale qui vise à en définir le sens et les contours : quelle est la nature du problème à traiter et quelle direction souhaite-t-on prendre pour en élaborer des éléments de réponse ? A ceci s'ajoute la dimension temporelle, avec une échéance connue à l'avance, ce qui oblige à séquencer le projet en étapes intermédiaires, à identifier les risques que l'on devra anticiper et les moyens nécessaires à sa réalisation. D'une part, ceux nécessaires au bon fonctionnement du projet ANGE dans son ensemble (gouvernance du projet, frais de déplacement et de réunions, valorisation et dissémination des résultats), d'autre part ceux que ses acteurs devront obtenir localement pour ses déclinaisons concrètes qui supposent des soutiens financiers spécifiques. Or, la participation à un tel projet est un levier de légitimation puissant pour obtenir de tels soutiens.

Il convient néanmoins de s'assurer que les projets initiés par la direction viennent bien renforcer les dynamiques locales que l'on juge positives, et non pas s'y substituer. Le caractère structurant des projets portés par la direction ne devrait pas stériliser les initiatives locales mais plutôt venir en appui de celles-ci, en les consolidant et en favorisant leur diffusion. En effet, une fois le projet formellement clôturé, c'est la dynamique créée localement qui permettra, ou pas, de poursuivre

les démarches d'innovations pédagogiques, leur diffusion au sein de l'établissement et leur adoption par les équipes, jusqu'à qu'elles deviennent une nouvelle normalité. Les résultats des entretiens auprès des acteurs locaux du projet ANGE mettent en évidence que, bien que canalisés par certains attendus du projet, leur fonctionnement est demeuré largement basé sur le volontariat et des échanges peu formalisés sinon par une périodicité plus régulière, des points d'étapes plus élaborés via des comptes rendus et un soutien plus visible de la direction.

Si les établissements étudiés montrent que leur participation au projet ANGE a un réel effet dynamisant et structurant lors de leur participation, le maintien d'une telle dynamique n'est jamais assuré. D'autres événements encore plus structurants, comme des réformes ou des changements structurels importants au sein des établissements, viennent potentiellement « parasiter » les projets d'innovation pédagogique en focalisant la communauté éducative sur d'autres sujets particulièrement chronophages. Ainsi, le mode projet, par essence horizontal, peine souvent à résister à des injonctions ou événements de nature verticale et impérieuse qui détournent les attentions et les énergies.

## **5) La place de l'accompagnement du changement dans le déploiement d'un projet numérique éducatif : un processus cohérent et articulé, de la construction du projet à l'ancrage de nouvelles pratiques ?**

L'élaboration et le déploiement de projets visant à faire évoluer des pratiques pédagogiques relèvent, à titre principal, du champ des sciences de l'éducation mais aussi, de façon complémentaire, des sciences de gestion et du management. En effet, ces dernières s'intéressent à la conduite et à l'organisation de l'action collective finalisée. Or, qu'ils soient émergents ou dirigés, de tels projets impliquent, directement ou indirectement, les chefs d'établissement dont le management aura une influence sur leur déroulement. C'est la nature de leurs leviers d'action, en tant qu'initiateurs et/ou facilitateur des changements induits par de tels projets, que nous allons analyser.

### **a. Changement dirigé, organisé, continu ou proposé : un point de départ qui conditionne le processus de déploiement**

La sociologie des organisations, à travers notamment les travaux de Philippe Bernoux (2011), nous offre une définition générale du changement organisationnel qui « consiste en une transformation des relations aux autres. Il se traduit par la création de nouvelles règles (...) Changer, c'est transformer les manières de faire, les relations, les statuts ».

Ainsi, le changement au sein d'une organisation peut se concevoir comme un processus informel et/ou formel matérialisé par :

- un ensemble d'évolutions, peu maîtrisables, émergentes et progressives (voire diffuses) des représentations, comportements, pratiques, voire des valeurs des acteurs de l'organisation ;
- une séquence d'étapes, à maîtriser, conduisant au déploiement ou à la transformation de dispositifs formels (structures, règles, outils...) dont l'objet est de canaliser le comportement et les actions des membres de l'organisation dans le sens attendu par sa direction.

Cette dernière relève d’une approche plutôt instrumentale du management et du changement : elle est centrée sur les méthodes qui permettent de l’élaborer puis de le déployer via des méthodes rationnelles (plans stratégiques, plans d’action, gestion budgétaire, gestion de projet, procédures, outils...). Elle constitue l’organisation prescrite.

La première relève d’une approche plus constructiviste qui considère l’organisation comme étant le produit de l’ensemble des comportements récurrents de ses membres, en fonction du sens qu’ils donnent à leur travail, de leurs préférences, de leurs valeurs individuelles et collectives. Elle constitue l’organisation réelle dont les caractéristiques sont influencées par l’organisation prescrite qui en fixe un cadre plus ou moins contraignant.

Si l’on admet la coexistence de ces deux faces d’une même organisation, le rôle de ceux qui en ont la responsabilité est d’opérer une « régulation conjointe » (Reynaud, 1997) entre, d’une part la régulation de contrôle, d’autre part la régulation autonome afin d’atteindre un point d’équilibre nécessairement dynamique et instable.

L’appel à une typologie des changements intégrant cette vision duale de l’organisation, nous offre une grille de lecture utile à la compréhension des cas étudiés dans le cadre du projet ANGE. Le tableau ci-dessous est construit en croisant deux facteurs :

- d’une part, la façon dont le changement émerge, imposé de l’extérieur ou par la direction versus co-construit avec les parties prenantes de façon émergente ou sous l’impulsion d’une autorité ;
- d’autre part, le rythme du changement, évolutif selon une logique itérative ou de « petits pas » versus brutale où un avant et un après sont identifiables suite à la mise en place de nouveaux dispositifs. Dans les deux cas, l’ampleur du changement peut être limitée à une simple adaptation ou avoir un effet plus structurant du le système organisationnel et transformer en profondeur certains aspects majeurs de son fonctionnement.

	<i>Changement Imposé</i>	<i>Changement Négocié</i>
<i>Changement Permanent</i>	<p><b>Changement organisé</b></p> <p>Besoin de changer identifiés mais objectifs flous : expérimentations avec échéances fixées par D* et acteurs identifient finalités</p>	<p><b>Changement continu</b></p> <p>Evolutions émergente des comportements, des pratiques modifiant les méthodes de travail</p>
<i>Changement de Rupture</i>	<p><b>Changement dirigé</b></p> <p>Solutions à une injonction, avec de fortes contraintes de réalisation et de délais</p>	<p><b>Changement proposé</b></p> <p>Résultats attendus et planning fixés par la D*, méthodes et arbitrages / acteurs</p>

\* Direction

*Adapté de D. Autissier et al. (2013, 2018)*

En appliquant cette typologie aux quatre établissements étudiés, nous constatons que tous se trouvaient, à des degrés divers, dans une logique dominante de changements continus où des

enseignants, intéressés par les méthodes d'enseignement utilisant des outils numériques, tentaient de les expérimenter et de les diffuser lorsqu'elles donnent de bons résultats en classe. Leur fonctionnement est très informel et basé sur l'engagement volontaire. Dans ce cadre, la direction ne joue pas un rôle managérial direct (planification, allocation de ressources, animation, contrôle) mais, a minima laisse faire, et au mieux facilite et encourage les initiatives. Cette situation est propice à l'élaboration et à la participation de projets plus institutionnalisés comme ANGE car un groupe d'acteur moteur et familiarisé avec la logique projet peut participer en amont à sa préparation et constituer le noyau dur de l'équipe projet qui en aura la responsabilité.

Ainsi, la participation à des projets comme ANGE permet d'ajouter un registre d'action en matière d'actions de changement sans se substituer aux initiatives émergentes. De continu et diffus, le changement devient proposé ou organisé, en fonction du caractère plus ou moins normé des résultats attendus ou des méthodes à mobiliser. Dans les deux cas, les échéances deviennent normées en fonction de la durée de vie programmée du projet : ses finalités générales sont communes aux participants mais leurs déclinaisons locales demeurent leurs responsabilités. Celles-ci peuvent être, entièrement ou partiellement, co-construites par les participants de chaque établissement, en fonction du contexte et du management du chef d'établissement. C'est sur la façon dont il va manager le projet et les changements qu'il cherche à produire que le chef d'établissement a le plus de marges de manœuvre, en tenant compte des variables, plus ou moins contraignantes, de son environnement. Les établissements GSR et ZAWM sont essentiellement restés sur ce registre du fait de leur management respectif (entre délégatif et « laisser-faire » dans le domaine pédagogique mais actif vis-à-vis de l'environnement externe) et d'un environnement évolutif mais relativement stable.

En effet, l'évolution de certaines variables de l'environnement ou une décision du chef d'établissement peut conduire le changement à être (ou devenir) dirigé. L'enlisement de la participation, l'injonction d'une tutelle à présenter des résultats rapidement, la mise en œuvre d'une réforme ou de changements structurels interagissant avec le projet peuvent conduire à une (re)prise en main ferme du projet par la direction. L'enjeu ici devient la maîtrise et la réalisation, à une échéance donnée, du projet de changement, au moins dans ses dimensions visibles (déploiement d'un outil, mise en œuvre d'une nouvelle méthode de travail...) sinon efficace. Lorsque l'injonction est liée au projet de changement sans en être la seule dimension, elle peut tendre les participants à devoir se focaliser sur cette dimension en abandonnant temporairement ou définitivement les autres. Ainsi, le besoin à une date donnée d'opérer des évaluations en format numérique à NL ou la mise en œuvre de la réforme du lycée et du baccalauréat, dans un contexte post-fusion, à PCH ont logiquement conduit à focaliser les acteurs sur ces priorités, probablement au détriment d'autres actions de changement induites aussi par le projet ANGE.

La crise COVID19 a été un évènement majeur qui a conduit tous les participants à se focaliser sur une gestion de crise. Le caractère injonctif de cette crise a parfois été l'occasion de récolter certains acquis de l'expérimentation ANGE en facilitant l'adaptation en urgence des enseignements à distance. Elle a néanmoins eu aussi des effets fortement déstabilisants sur le fonctionnement des établissements et la dynamique des projets en cours.

**b. Décisions et déploiement des nouveaux outils et méthodes pédagogiques : du volontarisme pour susciter du volontariat ?**

La façon dont le projet de changement est initié, le degré d'impulsion de la direction et un contexte plus ou moins contraignant vont ainsi contribuer à influencer son management. Il n'y a pas de déterminisme ou de préconisation universelle quant à une bonne façon de conduire et/ou d'accompagner ce type de changement mais des facteurs de contingence qui seront plus ou moins perçus par les acteurs et influenceront donc de façon variable leurs perceptions et actions, notamment celles du chef d'établissement.

Ainsi le tableau ci-dessous indique les conséquences en matière de management du changement en fonction du type de changement auquel l'organisation est confrontée. Les deux colonnes forment les extrêmes archétypaux d'une forme de continuum entre un changement qui serait fortement planifié et l'autre essentiellement émergent. Le premier est conçu comme un processus séquentiel de déploiement rationnel d'une stratégie élaborée par (ou imposée à) la direction de l'établissement. Il repose sur un management directif et centralisé pour qui la mise en œuvre fidèle du plan de changement est le principal objectif. Le second est conçu comme le résultat d'une construction d'une signification commune, acceptable, voire partagée, du changement entre ses parties prenantes. Il repose sur un management collaboratif où la direction crée les conditions socio-organisationnelles pour que les parties prenantes interagissent, expérimentent et façonnent un changement qui est le produit de ce processus. La direction joue avant tout un rôle d'orientation très générale sur le sens du changement, de soutien méthodologique, de facilitateur et d'apporteur de ressources. Elle est au service des acteurs du changement, tout en conservant un droit légitime d'arbitrage décisionnel et, en cas d'enlisement de la démarche ou d'évènement nécessitant une accélération, de reprise en main partielle (proposition ou organisation), voire forte (direction) du changement.

<b>Changement dirigé/Changement organisé/Changement proposé/Changement continu</b>	
Vision cadrée et claire de l'avenir souhaitable et de comment y arriver	Vision ouverte et floue de l'avenir souhaitable et de comment y arriver
Définition précise des éléments de l'organisation à changer pour atteindre cette vision	Définition d'une démarche collaborative de co-construction des changements à opérer
Des acteurs-clés prennent des décisions qu'ils imposent de façon descendante	Volonté de faire émerger de nouveaux comportements via un diagnostic et des décisions partagés
Marges de manœuvre relativement réduites laissées aux acteurs qui doivent mettre en œuvre et s'adapter	Grande liberté d'action laissée aux acteurs pour favoriser la créativité de chacun et les comportements autonomes, expérimentations

*Adapté de I. Vandangeon-Derumez (1998) et de Autissier & all. (2018)*

Le management du projet ANGE au sein des quatre établissements étudiés se situe, à des degrés variés, entre ces deux bornes mais aucun ne correspond à un extrême.

Ainsi, du fait d'un environnement contraint nécessitant de créer un nouveau projet et une nouvelle culture d'établissement suite à une fusion, dans un contexte de réforme nationale

majeure du lycée et d'une culture managériale plutôt directive (tout en laissant des espaces de participation et d'expérimentation), PCH se situe dans un processus de management du changement qui oscille entre l'organisé (au service du nouveau projet d'établissement et en mobilisant les nouveaux équipements) et le proposé (choix des expérimentations pédagogiques plutôt laissées aux acteurs) avec une dimension dirigée du fait d'un management très volontariste et d'un cadre institutionnel très structurant, et imposant le respect de prescriptions et de délais contraignants.

Le cas NL illustre un management très en retrait des questions pédagogiques qui laisse une grande autonomie aux enseignants volontaires pour mener à bien leurs expérimentations. Le dirigeant est surtout concentré sur la gestion de son établissement et les relations avec ses parties prenantes externes. Néanmoins, la très forte contrainte de la réforme des programmes et son volet visant à numériser les évaluations nationales des élèves tend à focaliser le projet ANGE sur cette dimension au détriment d'autres apports en matière pédagogique. L'opportunité offerte par la participation de l'établissement au projet ANGE est alors minorée par le besoin de répondre à cette injonction externe qui transforme un projet de type proposé en projet dirigé non pas par une volonté interventionniste du chef d'établissement mais par des contraintes externes.

Dans le cas de ZAWM, le projet ANGE est clairement l'occasion de passer d'un changement à dominante continu (mais éparse et très centré sur quelques volontaires) à un changement de type proposé où les volontaires vont devenir les animateurs d'un projet d'établissement aux objectifs assez clairs (s'adapter aux évolutions des besoins des entreprises d'accueil des apprentis et au comportement de ses derniers en cours) avec un certain foisonnement dans les méthodes et outils expérimentés. Ceux-ci couvrent des matières professionnelles, générales mais aussi les interactions à distance avec les apprentis qui sont physiquement peu présents dans le centre de formation. Les difficultés matérielles rencontrées sont nombreuses et il est difficile de mobiliser les enseignants, dont la grande majorité effectue des vacances dans l'établissement, mais les changements mis en œuvre semblent faire sens pour les parties prenantes qui en perçoivent l'intérêt et les premiers résultats. Tout en étant en retrait des questions pédagogiques, le chef d'établissement joue ici un rôle important pour créer les conditions matérielles et institutionnelles qui favorisent les initiatives des enseignants moteurs du projet mais aussi articuler relier ces actions avec les attentes de ses parties prenantes externes. Le projet ANGE leur donne l'opportunité d'échanger avec des collègues étrangers et, même si cela est pointé comme insuffisamment développé, à identifier des pratiques et des outils qu'ils pourraient adapter à leur contexte. C'est aussi l'occasion de mieux formaliser le suivi des projets de changement pédagogiques initiés même si l'essentiel du travail demeure assez informel car les enseignants sont autonomes dans leur pédagogie. L'obstacle majeur au développement de ces initiatives et à leur généralisation est clairement identifié : c'est le manque de temps et de disponibilité de la grande majorité des enseignants.

Enfin, dans le cas de GSR, il est possible de relever une réelle synergie entre le management stratégique, le management opérationnel et le management du changement. D'un point de vue stratégique, l'une des caractéristiques de l'établissement est d'avoir réussi à se positionner comme particulièrement favorablement vis-à-vis de ses parties prenantes externes, via sa participation ancienne et régulière, à des projets nationaux et européens d'innovation

pédagogique. L'élaboration et la participation continue à des tels projets, alliés à un management opérationnel délégatif fondé sur une collaboration entre les enseignants qui forment des groupes de travail pour réaliser des productions collectives et s'entre-aider, permet d'être dans une démarche de changements continus mais orientés et canalisés. Ainsi, tout en reposant sur les initiatives des enseignants, les projets come ANGE ont contribué à faire émerger des méthodes de travail collaboratives qui façonnent le quotidien de l'établissement et alimentent en idées et en volontaires le portefeuille de projet de l'établissement. En fonction de leurs caractéristiques, les projets sont de type organisé ou proposé dans un contexte interne de changement continu. Comme tous les établissements, GSR doit répondre ponctuellement à des injonctions externes qui supposeraient un mode directif mais les capacités de mobilisation des acteurs et leur accoutumance au mode projet et à la conduite autonome du changement semble rendre minimum le besoin de directivité managériale. Il s'agit surtout de s'assurer « techniquement » du respect des contraintes sans que la question de l'implication des acteurs apparaisse comme étant un obstacle majeur.

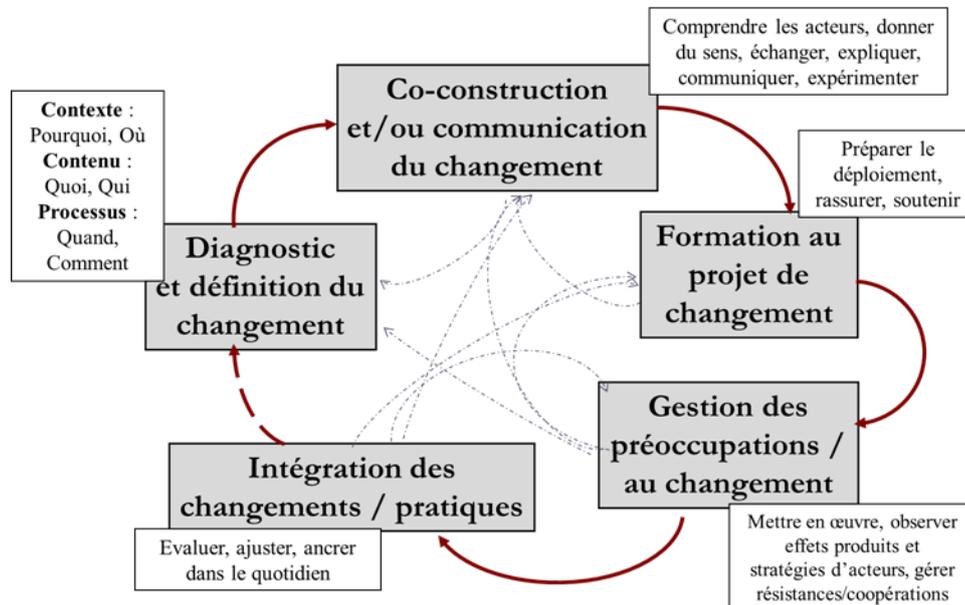
Ainsi, le volontarisme du chef d'établissement apparaît toujours important pour créer un contexte favorable au travail collaboratif, lui-même facteur d'émergence d'une culture de l'entraide et de l'innovation pédagogique chez les enseignants. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de susciter et de faciliter l'émergence et le développement de projets visant à faire évoluer les pratiques pédagogiques, l'autonomie des enseignants convient d'être préservée. Le chef d'établissement se place alors plus en retrait et joue essentiellement un rôle de facilitateur qui est au service des équipes mais aussi qui est le garant de la cohérence des actions menées dans le cadre du projet d'établissement. Ce positionnement, parfois en première ligne, parfois plus en retrait suppose une capacité de discernement quant aux exigences du contexte mais aussi quant aux attentes des parties prenantes face au changement en cours.

**c. Identifier et prendre en compte les préoccupations que suscite le déploiement du projet numérique chez les principales parties prenantes : une vigilance nécessaire tout au long du processus**

Sans surprise, la principale partie prenante du projet ANGE évoquée dans les quatre cas étudiés est le corps enseignant. Bien entendu, les élèves, leurs familles, d'autres membres du personnel et des acteurs externes (tutelles, collectivités territoriales, établissements voisins...) sont des parties prenantes importantes qui ont un rôle à jouer à différentes étapes du processus mais les enseignants en sont les acteurs omniprésents.

Le schéma ci-dessous tente de représenter les étapes successives et articulées d'un processus de changement délibéré qui ferait l'objet d'une impulsion et d'un accompagnement managérial. Son ordonnancement linéaire, allant de la décision à son intégration durable dans les pratiques, est néanmoins nuancé par un ensemble d'interactions non linéaires entre ses principales phases, distinguées pour le besoin de l'analyse mais, dans les faits, fortement imbriquées. Ainsi, la réalité d'un processus de changement est constituée de contingences, d'imprévus, d'interactions, de négociations et d'adaptations qui peuvent conduire le projet à évoluer sensiblement par rapport

à ce qui avait été envisagé au départ par ses initiateurs. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas obligatoirement des responsables hiérarchiques mais peuvent être des acteurs de terrain prenant des initiatives et agissant de façon très informelle.



*Adapté de D. Autisser et M. Moutot (2016)*

Le projet ANGE a été l'occasion pour tous les établissements de participer au comité de pilotage du projet, aux événements successifs marquant ses différentes étapes et de décliner cette logique de pilotage au niveau local. Ainsi, ils ont tous mis en place leur comité de pilotage, généralement composé du chef d'établissement, d'adjoints et éventuellement d'acteurs administratifs, d'enseignants volontaires étant impliqués dans des projets similaires (formels ou informels) dont le formateur dédié au numérique, lorsqu'il existe. Ce comité de pilotage est animé par un enseignant identifié comme porteur du projet et se réunit à des périodicités variables : d'une fois par mois à deux-trois fois par an. Entre ces réunions, les interactions entre les acteurs du projet sont d'une fréquence variable et sont essentiellement informelles. Les membres du comité de pilotage ont parfois la mission de communiquer à leurs autres collègues les avancées du projet et les décisions qui ont été prises. En effet, si un tel comité est un lieu d'échanges et de coordination, c'est aussi un lieu où l'on rend compte au chef d'établissement des difficultés et avancées du projet et où ce dernier peut être amené à valider des propositions et à prendre des décisions.

L'existence d'un comité de pilotage n'est donc en rien exclusif et il est systématiquement complété par des groupes de travail, plus ou moins formalisés, où se déroulent l'essentiel des interactions qui permettent au projet d'avancer. Ces dispositifs sont les lieux privilégiés pour que les acteurs impliqués dans le projet construisent un diagnostic partagé sur ce qui fait problème (pourquoi) et qu'il convient de changer (quoi et où), à quel rythme (quand), selon quelles méthodes (comment) et sur les principales parties prenantes concernées par le changement.

(qui). Ce travail préparatoire, lorsqu'il est collégial, peut déborder du comité de pilotage et être alimenté par des groupes de travail et des échanges informels avec des représentants des parties prenantes. Plus il est largement partagé, plus le projet de changement pourra tenir compte, autant que faire se peut, de la pluralité de points de vue des acteurs. Il constitue en lui-même le début de la mise en œuvre car offre l'occasion d'écouter activement les acteurs, de confronter leurs points de vue et de tenter de co-construire un projet qui face sens commun, voire même, dans le meilleur des cas, qui suscite une certaine adhésion. Ces échanges structurés permettent aussi de préparer le futur déploiement du changement en appréciant les ressources, le temps et les efforts d'accompagnement qui seront nécessaires. Le degré de compréhension, de crainte, d'opposition ou d'adhésion que l'on pourra déceler lors des échanges, voire à l'occasion d'expérimentations, permettront de mieux cerner les préoccupations que suscite le projet chez ses parties prenantes.

A cet égard, les travaux de C. Bareil proposent une typologie intéressante pour identifier les préoccupations des acteurs et les actions qui pourraient y répondre, comme le résume le tableau ci-dessous :

PHASES DE PRÉOCCUPATIONS	EXPRESSIONS COURANTES ET THÉMATIQUES	PRIORITÉS DE GESTION	ACTIONS ADAPTATIVES POUR L'EMPLOYÉ
1. Aucune préoccupation	« Je doute que ce changement me concerne » <ul style="list-style-type: none"> <li>· Continuité des projets habituels et des habitudes de travail</li> <li>· Peu d'importance accordée au changement</li> </ul>	Communiquer de façon précise et donner de l'importance au changement	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Poser des questions</li> <li>· Rechercher des faits et des données vérifiables</li> <li>· Confronter sa position à celle des autres</li> <li>· Reconnaître ses réactions</li> </ul>
2. Préoccupations centrées sur le destinataire	« Que va-t-il m'arriver ? » Inquiétudes égocentriques quant aux impacts sur soi et sur son travail : perte d'emploi, insécurité, pertes du patron et de collègues, perte de pouvoir, d'autonomie, de compétences, incidences sur les outils de travail et sur l'organisation du travail, etc.	Écouter et soutenir	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exprimer ses inquiétudes aux bonnes personnes</li> <li>· Chercher des réponses</li> <li>· Accepter que l'information ne soit pas disponible</li> <li>· Apprendre à gérer sa petite voix intérieure</li> </ul>

PHASES DE PRÉOCCUPATIONS	EXPRESSIONS COURANTES ET THÉMATIQUES	PRIORITÉS DE GESTION	ACTIONS ADAPTATIVES POUR L'EMPLOYÉ
3. Préoccupations centrées sur l'organisation	« Est-ce que le changement est là pour durer ? » <ul style="list-style-type: none"> <li>Inquiétudes quant aux conséquences organisationnelles du changement à moyen et à long terme</li> <li>Questionnements sur la légitimité du changement, sur la capacité organisationnelle à mener le changement à terme et sur l'engagement de la direction</li> </ul>	Démontrer le sérieux et les raisons du changement et illustrer les moyens engagés par l'organisation pour la réussite du changement	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre les raisons qui motivent le changement</li> <li>Se positionner par rapport au changement : rester passif ou s'investir ?</li> </ul>
4. Préoccupations centrées sur le changement	« Qu'est-ce au juste que ce changement ? » « Comment fait-on ? » Inquiétudes quant au scénario de changement, à la qualité de la mise en œuvre du changement, aux ressources allouées	Communiquer le plan d'action, les ressources et faire participer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Répondre aux questions : qui, quand, comment, avec qui</li> <li>Échanger avec d'autres personnes ayant vécu le même type de changement</li> </ul>
5. Préoccupations centrées sur l'expérimentation	« Est-ce que je vais être capable de... ? » Inquiétudes quant à sa capacité à faire face au changement, au soutien disponible et à la compréhension de son supérieur	Faciliter le transfert des nouveaux acquis : formation, accompagnement, temps d'adaptation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réduire ses zones d'inconfort avec la technique des petits pas</li> <li>Clarifier les attentes du gestionnaire</li> <li>Exprimer ses besoins de soutien sur les plans technique et professionnel</li> </ul>
6. Préoccupations centrées sur la collaboration avec autrui	« Qui pourrait-on réunir pour qu'on collabore à trouver des solutions et auprès de qui transférer notre récent savoir ? » Inquiétudes quant aux occasions d'échanges et de collaborations avec d'autres équipes, services, unités, etc.	Faciliter les échanges entre destinataires et devenir une organisation apprenante en changement	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'impliquer dans un comité</li> <li>Partager son savoir et son savoir-faire</li> <li>Mettre à profit ses expériences de changement</li> </ul>
7. Préoccupations centrées sur l'amélioration continue du changement	« Comment pourrait-on faire mieux ce qu'on fait bien avec le changement ? » Inquiétudes quant aux améliorations à apporter pour que le changement fonctionne encore mieux	Laisser émerger des pistes d'amélioration du changement	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oser agir autrement, innover</li> <li>Envisager des façons originales de faire les choses</li> </ul>

C. Bareil (2008)

Comme le propose C. Bareil, chacune de ces phases de préoccupations doit faire l'objet d'une attention de la part des membres de l'équipe projet et peut faire l'objet d'actions visant à y répondre. Même s'il faut bien avoir conscience qu'il n'y a aucun automatisme dans cette progression et que des acteurs peuvent s'ancrer dans un comportement passif ou hostile face au projet s'ils le perçoivent négativement au regard de ce qui compte pour eux. Néanmoins, les identifier permet de limiter les incompréhensions et malentendus mais aussi d'anticiper les difficultés de mise en œuvre prévisibles. D'origine psychologique, cette grille de lecture peut être utilement complétée par la grille de lecture stratégique de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bernoux, 2011 ; Dupuy, 2020), fondée sur l'analyse des jeux organisationnels des acteurs cherchant à atteindre leurs objectifs, dans un contexte qu'ils perçoivent en termes de ressources et de contraintes, facteurs de contingence à l'adoption de stratégies comportementales face au changement.

Les entretiens que nous avons menés ne nous permettent pas d'appliquer ces grilles d'analyses aux cas étudiés car cela supposerait d'avoir pu concevoir un dispositif de collecte de données, sous la forme d'entretiens approfondis et d'observations, que nous n'avons pas été en mesure de réaliser. Nous adoptons donc ici une posture de type prescriptive, quant à la pertinence de l'utilisation de telles grilles d'analyse pour éclairer l'action des acteurs du changement, plutôt que descriptive et analytique, faute de matériau permettant de les mobiliser. Elles nous permettent néanmoins de mesurer l'importance de prendre en compte les facteurs sociologiques et psychologiques qui influencent le comportement des acteurs face à des changements dont l'ampleur peut sembler limitée en comparaison à des grandes réformes institutionnelles mais qui impactent le cœur de leur métier, leur pédagogie et leurs interactions avec leurs élèves.

#### **d. Passer de l'expérimentation de nouvelles pratiques à leur ancrage efficace : un enjeu majeur post-projet difficile à maîtriser**

La dernière phase d'un projet de changement, telle que présentée dans le schéma précédent, n'est pas constituée par la fin du projet en lui-même, lorsque le projet est formellement terminé, suite au déploiement de ses livrables. Grande est la tentation (légitime) de célébrer la fin du projet, si celui-ci a abouti, et de passer à autre chose, en considérant le changement que l'on souhaitait mettre en œuvre acquis. Or, la mise en place effective d'une nouvelle structure, d'un nouveau dispositif ou de nouvelles méthodes de travail n'implique pas qu'elle sera généralisée, durable et efficace.

Le changement peut être éphémère, en surface, avoir des effets induits négatifs et/ou donner des résultats décevants, au regard de ce que laissait entrevoir les résultats initiaux. Cette phase post-projet de changement que K. Lewin qualifie de « regel » ou « recristallisation » qui suit la phase de « transition » (ou « déplacement ») est d'autant plus critique que l'attention des acteurs du changement s'est généralement déplacée vers d'autres projets ou d'autres sujets. Le comité de pilotage est moins mobilisé, voire dissout, et à ce stade c'est essentiellement les dynamiques plus informelles qui se sont développées tout au long du projet qui peuvent perdurer et poursuivre le travail d'intégration et d'accompagnement du changement dans les pratiques. Il demeure néanmoins de la responsabilité des initiateurs du projet de maintenir un niveau approprié de soutien et de s'intéresser à l'évaluation des effets qu'il produit pour contribuer à les consolider ou à les ajuster.

Concernant le projet ANGE qui arrive à son terme, seul un retour sur les terrains où ses déclinaisons ont été déployées nous permettra, a posteriori, d'évaluer la nature et la pérennité de ses effets. Au regard des entretiens, il semble acquis qu'il a contribué à consolider (GSR, ZAWM) ou à développer (PCH, GL) le fonctionnement en mode projet au sein des établissements participants, via notamment des apports méthodologiques structurants et la dynamique créée à cette occasion. Mais le quotidien, les réformes ou les crises tendent naturellement à focaliser les acteurs sur des enjeux qui peuvent les détourner de cette dynamique, sauf si celle-ci s'avère synergique avec ces mêmes enjeux et avec le management stratégique et opérationnel du chef d'établissement. Ainsi, c'est essentiellement un alignement entre les apports des projets initiés, les méthodes de travail collaboratif qu'ils ont développé, les préoccupations des acteurs

concernés, la façon de manager du chef d'établissement et les défis auquel leur environnement les confronte qui permet à un projet de changement d'être réellement approprié par ses acteurs.

D'une opportunité pour quelques un et d'une source d'inquiétude pour beaucoup, il peut devenir une ressource pour le plus grand nombre lorsque les éléments qui constituaient le contenu du changement et le mode de management qu'il a contribué de développer apportent des solutions aux problèmes rencontrés par ses acteurs dans l'exercice de leur profession. C'est à cette condition que l'on peut espérer assister à un ancrage du changement dans les pratiques quotidiennes et à une transformation systémique du fonctionnement de l'établissement, selon une logique collaborative, voire apprenante.

### Conclusion

A l'origine de cette étude, deux principales familles de questions nous étaient posées et c'est en espérant y répondre que nous avons mobilisé le cadre d'analyse contextualiste du changement.

La première était centrée sur l'interaction entre la conception et le déploiement d'un projet numérique éducatif et le management de l'établissement. En quoi un tel projet affecte et est affecté par le management existant ? Nous avons montré que ce lien était clairement visible dans le cas du projet ANGE du fait même de ses contenus mais surtout du processus de fonctionnement en mode projet et d'accompagnement du changement qu'il induisait. Néanmoins, la nature de l'interaction n'est en rien déterministe et va dépendre de nombreux paramètres. L'approche contextualiste nous en propose trois principaux que nous avons mobilisés lors de cette étude.

Le contenu des projets : ici c'est le principal point commun entre les cas étudiés car, s'ils ne sont pas identiques, ils relèvent tous de la même logique. Il s'agit en effet de développer l'usage d'outils numériques afin de faire évoluer sensiblement certains aspects de la pédagogie des enseignants vers plus d'interactivité avec les élèves. Ces derniers doivent être plus acteurs de leurs apprentissages et cela peut notamment passer par l'usage d'outils numériques avant (préparation de classes inversées), pendant (outils favorisant les échanges et interactions) ou après (auto-évaluations, approfondissements, tutorat à distance, évaluations finales) la classe.

Le contexte est un facteur différenciant important et nous avons tenté d'en montrer les conséquences sur le déroulement du projet. Des pressions externes de l'environnement de l'établissement peuvent constituer un levier donnant une forte impulsion au projet : incitations de la tutelle, numérisation des évaluations nationales, fortes attentes de partenaires clés, évolution du comportement en classe des élèves. Mais d'autres caractéristiques de ce même environnement peuvent sensiblement freiner le déroulement du projet, voire remettre en cause la pérennité de ce qui a été mis en œuvre : réformes régulières des programmes et des structures, réglementation du travail des enseignants ne prenant pas en compte leur investissement en dehors du face-à-face pédagogique, instabilité des technologies et des applications utilisées, crises brutales... Face à ces facteurs, les chefs d'établissements n'ont pas de levier d'action sinon qu'en les identifiant et en analysant leurs effets positifs ou négatifs, ils peuvent tenter d'adapter le management de leur établissement et du projet de changement en cours.

C'est justement l'objet de l'analyse du processus. Celui-ci est constitué d'une part, du management stratégique et opérationnel de l'établissement et du management du projet de changement en lui-même. Ce dernier suppose la mise en place de modes d'interactions, *a minima* participatifs, voire collaboratifs entre les acteurs de l'équipe projet mais aussi avec l'ensemble des acteurs concernés par le projet. Lorsque c'est par ailleurs le mode de management habituel de l'établissement, il n'y a pas de tension entre le fonctionnement de l'établissement et celui du projet puisque les deux sont sur le même registre.

Par contre, lorsque ce n'est pas le cas, des tensions sont inévitables. Celles-ci peuvent être constructives et sources d'apprentissage et conduire un management plutôt hiérarchique et directif à devenir progressivement plus participatif, voire tendre vers plus de délégation de responsabilités aux acteurs que l'on estime prêts à assumer plus d'autonomie (Chomienne et Pupion, 2009). Elles peuvent aussi être sources de contradictions entre les interactions peu formelles et horizontales qu'implique le fonctionnement du projet de changement et le mode de fonctionnement plus formel et vertical quotidien. Au risque que le management du projet bascule sur le mode de management quotidien de l'établissement et s'en trouve en partie stérilisé. Il ne nous semble pas que cela soit survenu dans le cadre du projet ANGE mais c'est un risque bien réel. Par contre, nous avons pu relever, à des degrés divers, que la dynamique créée par le projet ANGE s'est soit naturellement fondue dans le management existant lorsqu'il était sur le même registre soit, dans la majorité des cas, offert l'opportunité au chef d'établissement de faire évoluer sa posture managériale, sans en avoir forcément conscience. Par exemple, utiliser le projet pour améliorer le positionnement stratégique de son établissement dans son environnement et faire de cet enjeu un élément moteur de la diffusion de nouvelles pratiques pédagogiques est un apport intéressant du cas de ZAWM.

Ceci nous conduit naturellement à la deuxième famille de questions qui orientait notre étude : quels sont les effets de la participation d'établissements scolaires au projet ANGE sur leur gouvernance, c'est-à-dire sur leurs relations avec leurs parties prenantes externes et internes ?

Nous avons montré que concernant les parties prenantes externes, la participation à un tel projet était, par elle-même, un important levier permettant de légitimer la demande d'un soutien spécifique, notamment en termes de ressources. Cet apport complémentaire de ressources n'a rien d'automatique et ne s'obtient qu'en démontrant la plus-value potentielle pour l'établissement de la participation à ce projet et les conditions de réussite qui supposent l'attribution de ressources additionnelles. En effet, le projet en lui-même finance le fonctionnement et la valorisation des actions menées entre les participants des *classlabs* ANGE mais chaque établissement doit mobiliser ses ressources pour concevoir et déployer localement son projet de changement. Une fois amorcé, ce sont les effets produits qui pourront aussi positionner favorablement l'établissement vis-à-vis des parties prenantes qui obtiennent des réponses nouvelles à leurs attentes. Plus ces parties prenantes sont satisfaites, plus le chef d'établissement et ses équipes pourront espérer obtenir des soutiens et bénéficier d'arbitrages favorables : l'environnement externe est alors une variable que l'on ne subit pas entièrement mais que l'on peut contribuer, même modestement, à influencer favorablement.

Concernant les parties prenantes internes, la participation à un projet comme ANGE constitue une grande opportunité d'ouverture pour ses participants, a fortiori lorsque la participation à ce type de projet n'est pas habituelle. Les rencontres, échanges, débats, visites, démonstrations et l'élaboration de méthodologies communes sont des moments clés pour apprendre mutuellement des expériences des autres et, en retour, importer ces dynamiques et apprentissages au sein de son établissement. Néanmoins, les cas étudiés montrent que cela ne se fait pas sans un minimum d'efforts d'organisation : comités de pilotages, porteurs de projets, groupes de travail thématiques, référents, enseignants relais de leur discipline ou département... sont autant de dispositifs et de rôles à formaliser pour relayer la dynamique et les enseignements du projet ANGE au plus grand nombre au sien de l'établissement.

Ainsi, cela ne peut pas se décréter et passer essentiellement par voie hiérarchique. Cela suppose nécessairement de déléguer, donc partager, une partie du pouvoir d'action (et certaines décisions) avec les principaux acteurs du projet. Ces derniers doivent en effet avoir la légitimité et les moyens pour jouer leur rôle d'animation auprès de leurs pairs. Ce qui suppose les enseignants soient réceptifs à ces actions et acceptent d'y consacrer du temps et de l'énergie. Or, cela n'a rien d'évident, c'est même pointé par nos interlocuteurs comme la principale difficulté pour passer d'une phase d'expérimentation assurée par les acteurs du projet à une phase d'adaptation et de diffusion à plus grande échelle. Les incitations formelles, notamment financières, étant très limitées voire inexistantes, elles ne constituent pas un levier significatif.

C'est alors la capacité du chef d'établissement et des acteurs du projet à créer un contexte favorable (en termes d'envie et d'intérêt) à l'engagement du plus grand nombre dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques qui apparaît déterminant. Mais cela suppose qu'ils en voient le sens, l'intérêt et qu'ils soient fortement soutenus tout au long du processus, ce qui implique la mobilisation additionnelle de moyens matériels et humains en support au projet. Ou bien que le mode de management du chef d'établissement incarne, par ses pratiques quotidiennes, ce qui est demandé à ses équipes et que cette constante exemplarité contribue à les convaincre de l'intérêt et du bien fondé de développer de nouveaux modes d'interactions entre pairs et avec les élèves, avec ou sans le support d'outils numériques. Ceci semble à la fois héroïque et une condition nécessaire pour obtenir une transformation systémique de la gouvernance et du management d'un établissement, le déploiement de dispositifs numériques constituant un élément déclencheur et éventuellement facilitateur.

Ainsi, la question de l'appropriation par le chef d'établissement des enjeux pédagogiques du projet numérique, au-delà de la question de l'intégration de nouveaux outils, lui offre l'opportunité de jouer un véritable rôle de facilitateur vis-à-vis des parties prenantes (Attarça et Chomienne, 2012, 2013 ; Desmarais et Abord de Chatillon, 2010). Notamment vis-à-vis des enseignants qu'il peut d'autant plus accompagner qu'il a des connaissances et une légitimité sur des questions pédagogiques (différenciation pédagogique, travail collaboratif chez les élèves, montée en autonomie des élèves, identification, évaluation et valorisation des compétences transversales...) sans toutefois entrer dans les détails didactiques. Si cette capacité du chef d'établissement à contribuer activement à l'évolution de pratiques pédagogiques est facilitée par une expérience d'enseignement antérieure et une culture commune, elle s'appuie essentiellement sur le développement de relations de confiance et de respect mutuel dans son management quotidien.

## Bibliographie

- ATTARCA M., CHOMIENNE H., « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir*, 2012/5, n° 55, 2012, p. 215-232.
- ATTARCA M., CHOMIENNE H., « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *Revue @GRH*, 2013/4, n° 9, 2013, p. 35-66.
- AUTISSIER et all., *Conduite du changement : concepts clés*, Dunod, 2018.
- AUTISSIER D., MOUTOT J.-M., *Méthode de conduite du changement*, Dunod, 2016.
- AUTISSIER D., MOUTOT J.-M., *Le changement agile*, Dunod, 2015.
- AUTISSIER D., JOHNSON K., MOUTOT J.-M., « De la conduite du changement instrumentalisée au changement agile », *Question(s) de management*, 2015/2 (n° 10), p. 37-44.
- BAREIL C., *Démystifier la résistance au changement*, *Télescope*, ENAP, Vol. 14 n° 3 automne 2008.
- BAREIL C., *Gérer le volet humain du changement*, Les éditions Transcontinental, 2012.
- BAREIL C., *Accompagner pour changer : le succès d'une transformation*, *Revue Gestion*, HEC Montréal, Vol. 44 (4), 2019, p. 54-59.
- BERNOUX P., *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Point Seuil, 2011.
- BROUWERS I. et al., *Management humain et contexte de changement*, De Boeck Université, 1997.
- CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- DESMARAI C., ABORD DE CHATILLON E., « Le rôle de traduction du manager : entre allégeance et résistance », *Revue Française de Gestion*, n°205, 2010/6, p.71-88.
- DUPUY F., *On ne change pas les entreprises par décret*, Seuil, 2020.
- JULIEN F., *Les transformations silencieuses*, Le Livre de Poche, 2010,
- PETTIGREW A. M., "Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice", *Organization Science*, Vol. 1, No. 3, 1990, p. 267-292.
- PICHAULT F., *Gestion du changement.*, De Boeck, 2013.
- SOPARNOT R., « L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement », *Gestion*, 2004/4 (Vol. 29), p. 31-42.
- VANDANGEON-DERUMEZ I., « La dynamique des processus de changement », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre 1998.
- VAS A., « La vitesse de propagation du changement au sein des grandes organisations », *Revue Française de Gestion*, no 155, 2005/2, p. 135-151.

