

Evolution des pratiques managériales d'un chef d'établissement : Etude au sein d'un collège apprenant

Evolution of a principal's Managerial Practices Case study within a Learning Middle School

Carine CATELIN¹
Rajaa ROYBIER-MTANIOS²

Résumé

Travail collaboratif, ateliers participatifs, intelligence collective, etc. représentent de nouveaux modes de travail pour les organisations de demain. L'enseignement n'est pas épargné par cette réflexion. C'est ainsi que les notions d'organisation apprenante et d'innovations managériales tendent à intervenir et à se développer dans le secteur éducatif, d'où notre problématique : comment les pratiques managériales d'un chef d'établissement doivent-elles évoluer dans un contexte de réflexion et de mise en place d'un collège apprenant ?

Cette étude se voulant exploratoire, nous avons choisi d'administrer un questionnaire sous forme d'entretiens semi-directifs aux équipes de direction, aux équipes administratives et aux équipes pédagogiques afin d'appréhender et de comprendre comment un tel projet, qu'est le collège apprenant, peut se mettre en place et réussir, et quelles pratiques managériales innovantes, au sein de l'enseignement secondaire public, cela implique-t-il ?

Mots clés : collège apprenant, enseignement secondaire, innovation managériale, management par projet, organisation apprenante.

Abstract

Collaborative workshops, collective intelligence, etc. represent new working ways for future organizations. Teaching is not spared. Thus, learning organization and managerial innovations develop in the educational sector. So how managerial practices should evolve in this context ?

We have chosen to use an exploratory study with semi-directive interviews with management teams, administrative staff and teachers in order to understand how can such a project implement and succeed, and what are the innovative managerial practices in public middle school ?

Key Words : public middle school, managerial innovation, project management, learning organization.

¹ Maître de Conférences Sciences de Gestion, Université de Bourgogne – IUT de Dijon-Auxerre, Bd Petitjean – BP 17867 -21078 – DIJON CEDEX, Laboratoire de recherche : CREGO carine.luangsay@u-bourgogne.fr. A contacter.

² Maître de Conférences Sciences de Gestion, Université de Bourgogne – IUT de Dijon-Auxerre, Bd Petitjean – BP 17867 -21078 – DIJON CEDEX, Laboratoire de recherche : CREGO rajaa.roybier@u-bourgogne.fr.

Introduction

Travail collaboratif, ateliers participatifs, intelligence collective, etc. représentent des pratiques innovantes pour les organisations de demain. Nous observons ces modes dans le secteur privé mais également dans le secteur public. En effet, avec l'apparition des contraintes budgétaires, les attentes des acteurs de plus en plus exigeantes, le secteur public connaît, depuis une trentaine d'années, des transformations de grandes ampleurs qui se sont caractérisées par l'arrivée du New Public Management (NPM)³ et de la mise en application de la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances) (Pupion, 2016⁴). Ce dernier repose sur les notions d'efficacité de l'action publique, d'écoute des usagers, d'adaptabilité et de mobilité des agents ainsi que de modernisation du service public. Par conséquent, la recherche de performance tant attendue par l'introduction du NPM est associée à celle de recherche d'efficacité, d'efficience voire d'excellence (Chappoz et Pupion, 2012 ; Pesqueux, 2010) et à la mise en place de démarches qualité (Barouch, 2010). Ces dernières font apparaître les notions de management par projet, de pilotage, de conduite de changement ou encore de travail en réseau. Elles occupent désormais une place centrale dans les politiques de modernisation des services publics (Barouch, 2010). Leur développement marque le passage progressif du service public, d'une logique de moyens à une logique de résultats, fondée sur la satisfaction des différents acteurs.

³ À partir des années 1970 s'affirme un discours qui promeut ce qu'il est convenu d'appeler le *New Public Management* (Hood 1991 et 1995).

⁴ Selon Pupion (2016), la LOLF est en France "l'aboutissement de ce nouveau mode d'administration publique. Elle organise la gestion des services de l'Etat selon un pilotage qui met l'accent sur l'efficacité et l'efficience des politiques, donc, sur l'évaluation du degré de réalisation d'objectifs stratégiques".

Et l'enseignement n'est pas épargné. En effet, l'enseignement secondaire (désormais ES) est de plus en plus à la recherche de nouveaux modèles de fonctionnement et de management pour répondre à ces attentes : faire réussir les élèves dans un souci de bien être et d'épanouissement. Dans un contexte de transformation de l'école et de son environnement, cet article fait le point sur les processus de changement qui traversent les établissements scolaires. Par ailleurs, les établissements apparaissent de plus en plus comme des espaces autonomes de créativité et d'échanges entre enseignants. Car comme le soulignent Attarça et Chomienne (2012) "le modèle éducatif bureaucratique et centralisé céderait ainsi le pas à des modèles empruntant au marché, aux organisations apprenantes et aux modes de fonctionnement en réseaux".

C'est ainsi que les notions d'organisation apprenante et d'innovations managériales (désormais IM) se développent dans le secteur éducatif. En se centrant sur le contexte des collèges apprenants, nous tentons donc, dans cet article, de répondre à la problématique suivante : comment les pratiques managériales d'un chef d'établissement doivent-elles évoluer dans un contexte de réflexion et de mise en place d'un collège apprenant dont l'ultime finalité est le bien-être des élèves ?

Tout d'abord, nous reviendrons sur l'évolution du contexte de l'enseignement secondaire et la notion de collège apprenant, Ensuite, nous analyserons plus spécifiquement l'évolution des pratiques managériales des CE dans la gestion des ressources humaines et dans la gestion des différents projets pédagogiques. Cette réflexion s'appuiera sur la grille de lecture du NPM, de l'organisation apprenante et des innovations managériales. En effet, cette littérature nous apparaît importante tant elle permet, d'une part, de clarifier les rôles des CE, en tant que managers. D'autre part, elle redéfinit le rôle de l'organisation qui doit permettre l'acquisition permanente de savoirs

nouveaux, favoriser les échanges, l'apprentissage collectif, ainsi que le développement de l'initiative et de la polyvalence à travers l'implication de l'encadrement.

Cette étude se voulant exploratoire, nous avons choisi d'administrer, au sein d'un même collège, un questionnaire sous forme d'entretiens semi-directifs à l'ensemble de l'équipe de direction et une dizaine d'enseignants sollicités et/ou ayant souhaité soumettre des projets à caractère pédagogique. Nous nous sommes également entretenues avec le rectorat et des conseillers d'orientation (4 entretiens ont été réalisés). Ces entretiens ont pour but d'appréhender et de comprendre comment un tel projet, qu'est le collège apprenant, peut se mettre en place en se focalisant sur les innovations managériales du CE et d'identifier particulièrement ses enjeux et ses limites.

1. L'enseignement secondaire : les apports du NPM et de l'organisation apprenante

L'enseignement secondaire est régulièrement soumis à des réformes qui conduisent progressivement à des évolutions notables de sa finalité. Celles-ci tendent, depuis quelques années, à se définir de la façon suivante : faire réussir les élèves dans un souci de bien être et d'épanouissement. Mais cette réussite, nécessite l'adhésion de nombreux acteurs. Revenons dans un premier temps sur les étapes de l'évolution des établissements d'enseignement secondaire. Puis, nous définirons les nouvelles caractéristiques que s'attribuent ces derniers en tant qu'organisation apprenante, à travers la mise en place d'un collège apprenant. Enfin, nous aborderons les implications managériales qui en découlent.

1.1. Contexte - L'autonomie des établissements

La décentralisation du système éducatif (1982-1983), l'autonomie des établissements scolaires qui en découle et la loi d'orientation - dite aussi loi Jospin (1989), forment les textes de référence dans lesquels l'action des CE s'inscrit. Ce tournant impose une adaptation de l'institution scolaire à l'hétérogénéité de ses publics, la diversification de ses structures de scolarisation, l'individualisation des parcours des élèves comme conditions et moyens de la démocratisation scolaire. L'autonomie des établissements s'accompagne donc d'une redéfinition progressive des objectifs de formation prenant également acte des inégalités scolaires. Les fortes incitations à développer des dispositifs d'accompagnement scolaires internes et externes à l'école ainsi qu'à multiplier les partenariats avec le tissu associatif local et les parents d'élèves, en sont quelques exemples.

Depuis une vingtaine d'années, les CE sont désignés comme les leviers de cette modernisation d'un système éducatif secondaire décentralisé. Ce point de vue alimente la réflexion sur l'autonomie professionnelle que les CE en retirent. Depuis 2001, les CE, ainsi que leurs adjoints, appartiennent à un corps spécifique des personnels de direction (décret du 11/12/2001). Ils se retrouvent avec de multiples fonctions. Véritables managers de leurs équipes, ils doivent appliquer les directives des rectorats, mais également construire des projets d'établissement, motiver leurs personnels et les faire adhérer à ces projets qu'ils soient tournés vers les élèves et les enseignants, qu'ils soient innovants et/ou permettant l'approfondissement des savoir-faire.

En effet, la LOLF votée en 2001, applicable depuis 2006 dans les établissements scolaires, implique le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats (Chapon, 2008). On assiste donc "à des conséquences contradictoires de la mutation de la fonction de chef d'établissement : deux cultures professionnelles se côtoient, l'une faite de responsabilités administratives, juridiques et financières, l'autre, en rupture, est symbolisée par l'implication pédagogique et le management." (Dutercq, 2005).

Ces transformations passent ainsi par la volonté de mettre en place des structures pouvant se définir comme de véritables organisations apprenantes.

1.2. Les EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) : vers des organisations apprenantes

Le NPM oblige les organisations à repenser leurs activités ainsi que leur gestion des ressources humaines (Chappoz et Pupion, 2012 ; Pesqueux, 2010). Pour être plus flexible, efficace et rapide, le développement d'une organisation apprenante apparaît être une solution. Dans cette logique, le personnel devient un maillon important dans la recherche de l'efficacité organisationnelle.

La littérature relative à l'organisation apprenante ne donne pas de définition officielle et ne se limite pas à une liste de critères pour la caractériser. Néanmoins, pour Garvin (1993) une organisation apprenante est "une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances". Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs en privilégiant le travail en réseau, l'expérimentation, la capitalisation des connaissances, l'organisation des

échanges et la communication (Garvin, 1993). Le manager (chef d'établissement) est considéré comme un pilote et un médiateur. Il valorise les changements, qu'ils soient liés au travail ou à l'environnement. Afin de rendre les apprenants, acteurs de la transformation, il se doit de privilégier le développement de nouveaux modes de coopération, dispenser les apports formatifs au fur et à mesure et réinvestir rapidement les apprentissages dans le travail. Cela va conduire au développement des compétences, de la communication ainsi qu'à l'apprentissage collectif à différents niveaux.

Le collège apprenant est, par conséquent, un dispositif qui répond à la logique du NPM et au fondement de l'organisation apprenante à travers la lutte contre le décrochage scolaire et pour l'amélioration des résultats des élèves d'une manière durable (donner du sens aux apprentissages, renforcer l'implication des élèves dans leur scolarité, développer le savoir vivre et la citoyenneté, favoriser la coopération entre élèves, etc.).

Face à de tels objectifs, les rôles des différentes parties prenantes ont évolué afin de satisfaire au mieux les finalités d'une organisation apprenante (ou d'un collège apprenant). Désormais, ces dernières (équipes de direction et administrative, équipes pédagogiques, élèves, parents d'élèves, personnel technique) ont un rôle plus actif afin de participer à l'amélioration de la réussite des élèves et d'être dans une démarche de recherche d'efficience et d'efficacité. Le management d'une telle structure prend une dimension stratégique et de conduite de changement. Cela implique de s'interroger sur l'évolution des pratiques managériales à mettre en place.

1.3. Evolution des pratiques managériales dans le cadre de la mise en place d'une organisation apprenante

Comme souligné précédemment, suite aux réformes initiées au nom de l'efficacité et de l'efficience de l'enseignement secondaire, de nouvelles responsabilités sont accordées aux CE et aux équipes de direction chargées de les mettre en œuvre. Celles-ci s'inscrivent dans une logique "objectifs-moyens-résultats" tel que défini par le NPM. Ainsi, le CE est amené à voir son statut professionnel évoluer (Pélage, 2003 et 2009). En plus du rôle de responsable administratif qu'il a joué depuis son existence, il va revêtir celui de responsable managérial qui doit assurer le rôle de leader. De ce fait, il doit assurer de nombreux rôles (Mintzberg, 2011) auxquels il n'est pas nécessairement préparé : gestionnaire, pilote de changement, négociateur, animateur, coordinateur, leader, etc. (Attarça et Chomienne, 2012). Nous assistons à une convergence des pratiques managériales, utilisées habituellement dans les organisations du secteur privé vers le secteur public (Desmarais et Abord de Chatillon, 2010). Au vu de l'évolution du rôle statutaire du CE et du manque d'accompagnement, ce dernier doit procéder à des innovations managériales afin de satisfaire les différentes parties prenantes (Pupion et al., 2006) : enseignants, élèves, parents d'élèves, personnel administratif et autorité de tutelle (rectorat mais également conseil départemental et mairie). L'enjeu va, par conséquent, être de chercher à améliorer la qualité des prestations fournies non à coup de grandes réformes pensées d'en haut mais à partir d'actions proposées par les intéressés eux-mêmes.

Mais qu'est-ce qu'une innovation managériale ? Selon Birkinshaw et al. (2008) l'IM "est tout ce qui modifie substantiellement la façon dont sont effectuées les tâches de management ou les structures traditionnelles d'une organisation lui permettant de mieux atteindre ses objectifs". En effet, Hamel et Breen (2007) différencient plusieurs types

d'innovations (innovation de procédés, de produits/services, stratégique et managériale) et positionne l'IM non pas comme une conséquence des innovations techniques et de marché mais comme l'innovation qui est à l'origine des autres formes d'innovations. En effet, elle consiste à proposer de nouvelles manières de coordonner les personnes entre elles pour le bon fonctionnement d'une organisation, mais aussi pour développer l'envie et le dynamisme organisationnel. Les principes de l'IM remettent en cause le modèle classique et tendent à redistribuer le pouvoir dans l'organisation, ce qui crée des résistances et des blocages notamment de la part de ceux qui subissent ce pouvoir. L'IM se définit comme un ensemble de "micro-actions qui font évoluer les pratiques et par là-même les pratiques managériales innovantes" (Autissier et al., 2018). Ces derniers ajoutent même que l'IM peut être vue comme un moment d'apprentissage qui permet de développer les capacités managériales des participants. En effet, elle consiste à "recréer du lien, autoriser chacun à s'exprimer et instaurer des moments de convivialité au sein d'un service, entre directions et au niveau de toute une organisation".

L'IM est également une technique de conduite de changement. Dans ces travaux, nous nous intéressons plus particulièrement au management par projet pour conduire le changement.

Asquin et al. (2005) définissent le concept de projet à travers cinq caractéristiques majeures : l'unicité et la singularité, la temporalité et l'irréversibilité, l'ouverture à l'incertitude, la transversalité et la combinaison des compétences, une idéologie porteuse de progrès. Une fois identifié, un projet doit être géré et animé. Le management par projet, quant à lui, combine la gestion de projet, "dans sa fonction boîte à outils, et la fonction de direction de projet en charge de la définition des objectifs

(coûts, délais, spécifications techniques), des actions politiques, des aspects financiers et de l'organisation du travail collectif des équipes projets.” (Garel, 2011)

Comme le soulignent Attarça et Chomienne (2012), les mutations du système éducatif “rendent indispensables de nouvelles compétences de la part des chefs d'établissement dans l'animation des équipes, le pilotage et la conduite du changement dans le contexte particulier”. Le CE apparaît comme un manager au cœur de plusieurs lignes de tensions entre les dimensions, administratives, humaines et pédagogiques, de l'organisation que constitue un établissement scolaire. Fournier (2015) ajoute qu'il doit passer d'une "gestion technocratique à une véritable gestion des ressources humaines” même s'il ne maîtrise que partiellement le recrutement du personnel de l'établissement.

Cette revue de la littérature va, dans une seconde partie, nous permettre d'analyser la nature et les caractéristiques des IM, à travers le management par projet, au sein d'un collège apprenant.

2. Exploration des différentes facettes de l'IM au sein d'un collège apprenant

Après avoir défini notre méthodologie, nous mettrons en évidence les premiers résultats qui ont pour but de montrer l'évolution des pratiques managériales (ou IM) des CE dans le cadre d'un collège apprenant.

2.1. Contexte et méthodologie dans le cadre d'une recherche exploratoire qualitative

Cette première recherche se veut avant tout, exploratoire et qualitative du fait de la nouveauté, de la richesse et de la complexité des données présentes autour de la mise en place d'un collège apprenant⁵. Ces premiers travaux visent, par conséquent, la description, l'exploration, l'évaluation et l'explication de notre objet d'étude (Dumez, 2016).

En effet, l'académie de Dijon a initié depuis deux ans la modernisation du pilotage de son système scolaire plus spécifiquement à travers le projet de l'académie apprenante. Le projet⁶ - Dijon académie apprenante 2018-2022 - s'appuie sur une conviction profonde : chaque enfant, adolescent, adulte, quels que soient son histoire, peut apprendre et progresser vers un avenir épanouissant qu'il aura en grande partie choisi. Cet ensemble porte sur des dimensions aussi diverses que les apprentissages et les programmes, la transition numérique, l'enseignement maternel, la formation des enseignants, la revalorisation de la fonction de direction, la lutte contre l'échec et le décrochage ou encore la place de la culture dans les cursus. Dans ce contexte, le Rectorat de Dijon veut tisser un réseau d'établissements apprenants qui aura pour but de développer non seulement l'innovation pédagogique mais également une culture de la formation tout au long de la vie, ceci avec l'appui des chercheurs.

Notre cas d'étude est un collège de Bourgogne, situé dans le département de la Côte d'or. Il compte environ 760 élèves (public mixte), 29 classes dont une SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et 55 enseignants (y compris les

⁵ Notre étude ne repose que sur un seul cas local car il s'agit d'une démarche d'expérimentation basée sur le volontariat de l'établissement que nous analysons. D'autres établissements seront amenés, dans les mois à venir, à entrer également dans une démarche semblable.

⁶ A noter que le projet académique, d'une durée de 5 ans, concerne tous les élèves d'une région. Chaque école, collège et lycée – via son projet d'école ou d'établissement – décline la stratégie académique afin que celle-ci devienne réalité. Dans le cadre de la nouvelle région Bourgogne Franche-Comté, les recteurs des académies de Dijon et de Besançon se sont fixés 3 mêmes axes pour leur projet académique.

- Accompagner l'évolution des pratiques pédagogiques,
- Assurer un parcours de réussite à chaque élève,
- Favoriser la convergence des efforts de tous les acteurs et partenaires de l'école.

stagiaires). L'effectif total est d'une centaine de personnes. Ce choix s'est fait de par sa proximité géographique mais également du souhait de ce collègue de s'engager dans une telle démarche.

Nous avons donc dans un premier temps, identifier les étapes de construction du projet d'établissement en cherchant à mettre en évidence les pratiques managériales induites. Pour cela, nous avons recueilli les informations disponibles sur les sites web de l'établissement et de l'académie. Mais surtout, nous avons souhaité analyser le ressenti des différents acteurs (enseignants ou non) face à la réflexion, la construction et la mise en place du projet de collège apprenant. Cette recherche a fait l'objet d'entretiens semi-directifs⁷ basés sur un guide d'entretien⁸ : 8 enseignants, 2 membres de la direction (CE et CE adjoint), le CPE et le gestionnaire ainsi que le directeur de la SEGPA. Cela nous a permis d'avoir des informations sur la construction et le suivi du projet pédagogique. De plus, afin de mettre en parallèle ce projet (pédagogique) de l'établissement avec le projet (managérial) de l'académie, nous avons mené deux entretiens libres avec la rectrice et la DASEN (Directrice Académique des Services de l'Education Nationale).

2.2. Résultats issus des entretiens semi-directifs

⁷ Les entretiens semi directifs ont permis de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable et consignés dans un guide d'entretien. L'entretien semi-directif vient compléter et approfondir des domaines de connaissances spécifiques et compléter les résultats obtenus par un sondage quantitatif que nous prévoyons de mener par la suite, en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre interviewés et interviewers. Sans pouvoir chiffrer précisément dans quelles proportions tel jugement ou telle manière de vivre et de s'approprier quelque chose, l'entretien révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire.

⁸ Le guide est fourni en annexe 1. Il a porté sur 5 thèmes : l'identité de l'interviewé, la connaissance ou non du projet de l'académie, la connaissance ou non du projet de l'établissement, les rôles des acteurs concernés et notamment les compétences requises d'un CE et l'évaluation du projet de l'établissement. Les entretiens se sont déroulés entre novembre 2018 et avril 2019. Ils ont duré en moyenne 1 heure chacun.

Plusieurs constats ont été relevés suite à ces 14 premiers entretiens qui nous ont permis d'appréhender la nature des innovations managériales développées au sein du collège dans lequel nous menons notre étude.

2.2.1. La logique de décentralisation et d'autonomie

Dans l'académie d'étude, les logiques de décentralisation et d'autonomie des établissements se sont en partie illustrées par l'introduction d'un nouveau projet d'académie : "l'académie apprenante". Ce projet de l'académie a été initié par la rectrice mais, comme nous l'ont signalé plusieurs de nos répondants, *"il n'y avait rien de construit ni de décidé au départ. Elle (la rectrice) attendait avant tout des initiatives provenant du terrain"* (EM). Aussi, plusieurs établissements de la région (un par département) se sont portés volontaires pour soutenir ce projet d'académie apprenante. Le point de départ est de faire en sorte que l'établissement apprenant doit être au service du climat scolaire. Néanmoins, *"rien n'est formulé quant aux lignes directrices à suivre (...). Nous sommes encore dans la phase de construction. Il y a des actions qui vont se mettre en place et le projet d'académie est le cadre qui vient formaliser les projets d'établissement"* (EM et CS).

Pour le collège étudié, le climat scolaire est le thème fédérateur du projet d'établissement. Le CE a proposé d'y adjoindre la notion d'établissement apprenant, suite au projet académique porté par le rectorat. Cette démarche tend vers de nouvelles pratiques organisationnelles qui mettent en évidence des innovations managériales et notamment l'introduction et le rôle du management par projet.

2.2.2. Le collège apprenant : vers une organisation apprenante

La rectrice de l'académie souligne l'intérêt du rapport rédigé par Becchetti-Bizot et al. (2017), dans lequel les auteurs soulignent que "dans une organisation apprenante, (...) tous les membres apprennent les uns des autres, les innovations et les apprentissages des uns facilitent ceux des autres. (...) Cette communication transversale permet l'émergence de dynamiques favorisant l'innovation, l'intelligence collective et l'adaptation permanente" (Becchetti-Bizot et al., 2017).

A l'instar de cette définition, notre établissement d'étude peut donc se définir comme un collège apprenant, dans lequel le climat scolaire est au centre de la réflexion. Celui-ci passe tout d'abord par une qualité de vie au collège pour les différentes parties-prenantes : élèves, parents et personnels (convivialité, meilleure communication, flexibilité des dispositifs, etc.). Le deuxième axe autour duquel gravite le climat scolaire est "*l'accompagnement et le travail ensemble*" (EM) dont les finalités sont de :

- poursuivre le travail en équipe et d'une manière transversale,
- développer des projets culturels, artistiques, sportifs,
- développer des « *temps forts* » dans l'établissement,
- s'appuyer sur les résultats des élèves pour proposer des expérimentations.

Les axes de réflexion et les actions menées sont riches et variés (lien avec la recherche, mobilisation des moyens, échanges internationaux, accueil de stagiaires). Aussi, "*le but d'un établissement apprenant est de ne pas repartir sans arrêt à zéro*" (EG). Mais, plutôt de profiter des effets d'apprentissages collectifs. "*On partage, on échange, on s'engage à ouvrir sa classe (plateforme d'échange), on mutualise (la pédagogie)*" (EG).

Pour favoriser ces initiatives, obtenir l'adhésion du plus grand nombre (et pas seulement des équipes pédagogiques mais également des élèves, des parents d'élèves), une réflexion sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques managériales est donc menée par l'équipe dirigeante du collège.

2.2.3. Naissance d'un management par projet

La décentralisation, l'autonomie, l'académie apprenante et le collège apprenant incitent à l'introduction d'un management par projet. En effet, le projet du collège apprenant sur lequel est basée notre recherche est unique et singulier. Il porte sur une durée de 4 ans (2018-2022) avec l'impossibilité de le remettre en cause. L'incertitude fait partie des aspects le caractérisant au même titre que la transversalité et la combinaison des compétences de toutes les parties prenantes (Pupion et al., 2006). Enfin, il s'agit d'un projet portant sur une idéologie progressiste. Tout cela caractérise un projet au sens de Asquin et al., 2005. Ce projet repose sur des actions initiées par le terrain telles que : Erasmus+, les "Cogni'classes"⁹, les "Savanturiers"¹⁰ et les relations avec les enseignants-chercheurs de l'université (en sciences de l'éducation, en psychosociologie et en sciences de gestion).

Au vu de cette analyse, nous pouvons caractériser le collège apprenant comme étant un projet à part entière. De ce fait, il nécessite d'être géré et animé. Ce qui nous conduit au concept de management par projet.

⁹ Une chercheuse en neuro-psychologue est intégrée à la réflexion avec la création d'une ou deux cogni'classes. Dans ces classes, les enseignants se donnent comme but de travailler « l'apprendre à apprendre » accompagnés par une chercheuse. L'idée est d'améliorer les performances d'apprentissage des élèves, d'aider les équipes pédagogiques à procéder aux remédiations, à outiller l'élève pour faire face aux devoirs et tâches en autonomie.

¹⁰ Le but est de mettre les élèves en position de chercheurs. Cette action a été menée en collaboration avec deux enseignants-chercheurs en climatologie. Le public visé est composé de 2 classes de SVT.

Les modes de pilotage¹¹ dans un établissement apprenant incitent à modifier les processus d'adhésion, de concertation et de décision. *En tout état de cause, à partir du moment où l'on parle d'horizontalité, de dynamiques et d'intelligence collective, il est évident qu'aucun collègue ne sera contraint à participer. Inversement, il serait dommage de ne pas permettre aux collègues qui le souhaitent de s'investir dans ces nouveaux champs. (...) La thématique du projet d'établissement sera portée par ceux qui le souhaitent.*" (EM)

On peut également parler de management horizontal par la mutualisation, l'échange et le partage, la responsabilisation des enseignants, l'engagement, l'autonomie du fait de la décentralisation de l'Etat. Selon EG, *"cette autonomie se construit par des acteurs engagés, (...), la pyramide est inversée car on demande au terrain de mettre en place des initiatives locales. C'est un état d'esprit collectif où l'on s'enrichit mutuellement."*

Par conséquent, les entretiens menés nous ont permis d'identifier plusieurs aspects du management par projet.

- Des aspects organisationnels

Des aspects organisationnels apparaissent, avec notamment la mise en exergue de la place et des attentes des parties prenantes (Pupion et al., 2006). Même si on assiste toujours à l'existence de relations très hiérarchiques (liée à la structure de l'administration publique française), *" le CE ne fera rien seul. Il doit faire la communication autour du projet, (...) diriger le projet et planifier les différentes étapes de*

¹¹ Comme le soulignent Pupion et Chappoz (2015) et Pupion (2016), Le management se définit comme l'ensemble des processus nécessaires à la conduite d'une organisation comprend :

- une dimension pilotage correspondant à la capacité de l'organisation à préciser et ajuster son projet de développement en fonction de son environnement afin d'être performante ;
- une dimension mobilisation des moyens et conduite du changement permettant d'atteindre ses objectifs.

mise en œuvre. Mais le projet d'établissement doit être construit par tout le monde pour être suivi par le plus d'acteurs possibles (...), le CE doit faire adhérer les différentes parties prenantes au projet. On parlera même de moyens de persuasion avec une communication appropriée (ou encore) de décentralisation en laissant une marge de manœuvre pour favoriser les initiatives (locales) des porteurs de projets” (VG).

- Des aspects communication

Dès la genèse du projet, la concertation a été un élément important des nouvelles pratiques managériales. Ce qui a conduit à mettre la communication au centre de ce projet. En effet, pour certains interviewés, *“il y a eu beaucoup de communication au début mais peu après” (VG)*. Pour d'autres, *“au départ, l'an passé (début 2018), on a eu le sentiment de ne pas avoir eu assez de communication et maintenant (janvier 2019), on est inondé d'informations et de réunions durant les pauses et en fin de journée” (GT et FT)*. Mais, cette *“communication est suffisante pour ceux qui veulent s'investir” (CR)*. Dans tous les cas, cela dépend également des fonctions occupées par les interviewés. Pour ceux qui font partie des conseils et commissions, ils ont pu avoir accès à l'information plus facilement lors des différentes réunions (conseils d'administration, conseils pédagogiques, etc.). Mais ces dernières n'ont jamais eu un caractère obligatoire. *“Il n'y a pas de compte rendu à l'issue des conseils pour avoir connaissance des éléments discutés et suivre le projet en cas d'absence. De plus, il n'y a aucune obligation d'assister à ces réunions” (VG)*. Malgré tout, *“il y a eu un taux correct de présence et les absents avaient des raisons valables de ne pas assister à ces réunions (enseignants partagés sur plusieurs établissements avec les mêmes obligations)” (CS)*.

Par conséquent, certains se sont sentis mis à l'écart car ils n'ont pas eu accès à l'information et ont souligné un manque de transparence. *"Cela a généré des tensions. Il y a eu des clans qui se sont installés et renforcés"* (CR). Cela a conduit certains enseignants à demander l'organisation d'assemblées générales supplémentaires pour éclaircir les choses. Ces dernières ont été mises en place dans la foulée pour répondre à ces requêtes ; 3 ont été planifiées sur l'année scolaire 2018-2019. Le but a été d'informer sur le déroulement du projet et plus particulièrement sur la présentation et l'avancée des actions en cours dans l'établissement, d'une manière plus ciblée. A travers cela, nous notons la volonté de la direction de mieux communiquer et de satisfaire les attentes de l'équipe enseignante. *"C'est un premier travail pour réintégrer les enseignants dans le processus d'information et de communication au sein de l'établissement"* (CS). Lors de ces AG, la parole est donnée aux enseignants, le CE n'intervient que pour relancer ou répondre aux questions mais d'une manière brève. *"Il est plus agréable que chaque porteur de projet présente l'avancement de son action plutôt que le CE ne parle tout seul durant 2 heures"* (CR). *"Les AG sont devenues un espace d'échanges entre collègues"* (AL).

La première AG, sous ce nouveau format (l'ordre du jour repose sur les enseignants responsables d'actions, disposition de la salle en îlots, boissons à disposition) a eu lieu en novembre 2018. *"Cette AG a été innovante dans le sens où c'est la première fois qu'elle prenait une forme vraiment participative (...). On n'a pas forcément ressenti de l'hostilité même si beaucoup de participants étaient dubitatifs. Ils n'ont peut-être pas compris l'intérêt d'une telle conduite de réunion. Il faut dire qu'il y avait des aspects très nouveaux et perturbants pour les enseignants"* (CS). Une analyse de la situation a conduit l'équipe de direction à retravailler les méthodes et les moyens de

communication sans pour autant abandonner la forme participative lors des prochaines AG. *“Il faut donner sa chance et réévaluer après 2 ou 3 réunions (...). On bouleverse des habitudes donc il est nécessaire de continuer d’insister (et non d’abandonner) sur ce qui est recherché dans le but de convaincre et de faire adhérer. (...) Cela devrait moins surprendre la prochaine fois et nous devrions obtenir une meilleure adhésion.”* (CS).

Par conséquent, nous observons une volonté de la direction d’axer davantage le mode de communication sur un mode d’échanges, d’interactions et de production. Cela représente une rupture avec les méthodes classiques de conduite de réunion où l’équipe de direction est la seule source d’informations et un réel changement dans la façon de faire du CE, *“mettre les enseignants au centre et couper avec un mode fagocité par le rôle vertical de la direction”* (EM).

Aussi, nous avons noté que certains interviewés n’ont pas relevé de problèmes de communication particulier. En effet, ils ont souligné le fait que le projet est à ses débuts et qu’il *“faut laisser le temps pour que les choses se mettent en place”* (AL). D’autres ont souligné une *“nouvelle façon de procéder, (...) : c’était différent car le projet était en construction donc la communication a été cohérente et elle a été faite au fur et à mesure du temps (...). La communication a été évolutive et des précisions ont été apportées sur l’évolution du projet”* (JDM).

Néanmoins, d’autres ont davantage ressenti un *“manque de coordination au sein de l’équipe car ils ont noté une hétérogénéité au niveau des pratiques”*. Mais en même temps, ils ont conscience que *“c’est un projet participatif qui se construit au fur et à mesure avec des imprévus, des incertitudes qui doivent être pris en compte et gérés”*. *Des résistances n’ont pas été ressenties en tant que tel “mais elles existaient bel et bien*

car les gens cherchaient une planification bien définie et non une navigation à vue au jour le jour” (JDM). “Tous savent que c’est un dispositif expérimental qui se vit et se construit au jour le jour” et c’est cela qui est difficile à concevoir et à accepter.

“Pour conclure, nous pouvons donc dire que la communication a été très régulière avec l’équipe du fait de réunions de synthèse (1,5h/semaine) pour expliquer ce fonctionnement différent, tenant compte des incertitudes, et ramener les gens vers soi” (JDM).

- Des aspects liés aux ressources humaines (désormais RH)

La dimension liée aux RH a une place importante dans le management de projet. En effet, il s’agit de réfléchir à la problématique : comment faire adhérer le plus grand nombre à ces changements de fonctionnement, de pilotage et de mentalités d’où se pose la question de la logique d’accompagnement du changement. Les personnels deviennent les acteurs du changement alors comment faire travailler les différents personnels en équipe, comment apprendre à travailler en mode projet ? Comment apprendre à apprendre ?

“Nous constatons une plus large autonomie mais il faut rendre des comptes”. Tout n’est pas clair : *“Il est difficile de travailler à tâtons dans une organisation qui a toujours plus ou moins fonctionné selon des directives précises et descendantes”.* Et cela pose les questions de définition, de mise en œuvre et de pilotage du projet (et des sous-projets), d’appropriation de l’autonomie par les différents acteurs, qui prend la(es) décision(s) ? qui intervient ? quel type de projets ? Comment sont-ils choisis ?

On constate une implication nuancée des acteurs et leur jeune âge n’est pas forcément un facteur justifiant une plus forte implication. L’augmentation des processus de

concertation et d'échanges, la mise en place des AG à la demande, les AG menées par les porteurs des actions n'ont *"jamais amené à des blocages"* (AL). *"Il a pu y avoir des frictions car le débat amène à des confrontations mais il n'y a jamais eu de réels blocages. On sent une volonté de l'équipe de faire corps. C'est particulier à cet établissement. Il y a des électrons libres qui se désintéressent et qu'on n'arrivera jamais à intéresser mais c'est très peu. C'est marginal"* (AL).

De plus, certains interviewés apprécient l'intervention de partenaires extérieurs. *"Personnellement j'apprécie la démarche de collaboration avec des chercheurs qui peuvent mieux apprécier les situations que nous qui avons la tête dans le guidon. Je suis satisfaite qu'il y ait cette ouverture dans l'établissement. C'est la façon avec laquelle on doit travailler à l'avenir. Si on veut être en phase, il faut être performant, innovant. Il faut être ouvert"* (AL).

"Dans tous les cas, nous avons l'obligation de faire un projet tous les 4 ans. Et cette fois-ci, le CE n'a pas voulu faire comme d'habitude. Il a souhaité qu'on analyse le précédent, et a demandé aux enseignants ce qu'ils voulaient faire, ce sur quoi ils voulaient travailler (...). On est parti des souhaits des enseignants et ces derniers ont été amenés à faire des propositions" (EM). *"Le CE ne voulait pas un projet établi dans un bureau et que l'on range après. Cela ne l'intéressait pas"* (VG).

C'est ainsi que fin 2017, *"les enseignants ont été amenés à rédiger quelque chose et le CE a rajouté le projet d'établissement apprenant avec notamment un lien à établir avec les chercheurs de l'université de Bourgogne. Actuellement, beaucoup d'acteurs sont dedans même sans le savoir et il faut bâtir la communauté d'acteurs, c'est ce qui est le plus compliqué. (...) Il n'y a pas d'instruments normatifs car rien n'est imposé aux enseignants. (...) Ils n'ont pas toujours le temps ou bien ils ne se sentent pas forcément*

concernés. La notion de travail collectif dans le monde enseignant est compliquée. De plus, dans beaucoup de cas il y a l'attente d'un retour immédiat et concret (la réunion va-t-elle apporter quelque chose de précis ?). Cette incertitude représente un réel frein pour emmener tout le monde dans un véritable projet d'établissement. Il y a donc encore un gros travail sur comment emmener tout le monde moins la tranche que l'on embarquera nulle part et c'est le principal objectif du CE. La mobilisation reste un point essentiel à revoir" (EM). "C'est difficile de faire partie du projet si on ne l'a pas construit" (VG). Désormais, l'objectif du CE est d'aller à la recherche "des 40 enseignants qui ne font partie d'aucune action dans le cadre du projet du collège apprenant" (EM).

Pour l'aider dans la mise en œuvre de ce projet, le CE a nommé un coordinateur de projet (choisi pour l'intérêt et la motivation qu'il a démontrés dès le départ). La moitié de son temps (demi-poste) est dédié à cette tâche. Pour l'autre moitié, la personne assure sa fonction principale à savoir l'enseignement.

- Des aspects liés à l'évaluation

Cela pose la question des modalités du suivi et de l'évaluation des actions. Il existe des indicateurs chiffrés mais cela n'est pas suffisant car les résultats ne seront accessibles qu'après plusieurs années tels que : le taux de réussite au brevet, la baisse du nombre de décrocheurs, l'implication des élèves dans leur scolarité, le nombre de participations à l'école ouverte ou encore le nombre de collègues porteurs de projets. Les interviewés s'accordent tous à dire qu'il y a un besoin d'évaluer. Mais cette évaluation ne peut être faite que sur plusieurs années afin d'analyser les impacts sur les élèves, les parents, le personnel enseignant et administratif et de tirer des conclusions sur les actions mises en

place. Les modalités d'évaluation posent également question. *“Cela va dépendre de l'action : par exemple le bienfait pour les élèves, le nombre d'élèves qui y participent, etc. Tous ces éléments sont difficilement mesurables et quantifiables. Il s'agit souvent de ressentis.”* (FML). Il est donc nécessaire de *“définir les modalités d'évaluation de l'action avant de lancer l'action. Il y a obligation dans les lettres de missions (donc au préalable) de déterminer des critères d'évaluation”* (CS). Mais, cela reste *“très difficile car certains projets sont sur du long terme”* (CS). Alors *“comment évaluer l'impact des différentes actions sur les élèves ? Les classes changent tous les ans, elles sont remixées (...). On est sur le bien-être donc on pourrait peut-être mesurer, via des critères quantitatifs dans un premier temps, la diminution de l'absentéisme et du décrochage. Puis, on pourrait mettre en place des enquêtes de satisfaction, par la suite”* (GT).

Les différentes réactions de nos interviewés montrent qu'à l'heure actuelle, le grand manque se formalise par le fait qu'il n'y a pas d'indicateurs suffisamment adaptés, mis en place. Ce manque vient de la difficulté de les mettre en œuvre mais surtout de la difficulté de les définir (effets positifs sur les élèves, comment mesurer la réussite des élèves). *“On ne peut pas mettre en relation réussite des élèves et taux de réussite au DNB (Diplôme National du Brevet). Les indicateurs qualitatifs seraient les plus appropriés mais, dans le même temps, les gens veulent des chiffres. De plus, des questions ouvertes sont indispensables car le but est d'ouvrir sur des suggestions. On*

*doit à la fois évaluer des éléments liés au climat scolaire et des éléments liés à l'établissement apprenant" (EM).*¹²

Pour répondre à cette demande, trois questionnaires ont été élaborés avec l'aide du rectorat, un pour les élèves, un pour les parents et un pour le personnel enseignant. Ils ont été administrés en juin 2019. L'objectif est d'évaluer le ressenti par rapport à la qualité de vie dans l'établissement. Les premiers résultats montrent que 38 enseignants sur 55 ont répondu (cela peut paraître faible mais il ne s'agit pas de 55 enseignants à temps complet dans l'établissement), 358 élèves sur 730, 210 parents sur environ 1300.

A noter, dans les réponses des professeurs, un croisement intéressant : 68 % disent avoir de bons rapports avec l'équipe de direction mais un peu plus de 60% disent avoir le sentiment que leur avis ou que l'avis du collectif n'est pas pris en compte dans la prise de décision alors même que toutes les formes réglementaires de consultation/décision sont respectées. Cet indicateur valide semble-t-il la pertinence d'un projet de management différent plus participatif. Encore faut-il et c'est le point d'achoppement actuel, concevoir des processus de décision différents.

Le ressenti des élèves, quant à lui s'est surtout porté sur les moyens de se rendre au collège. Les résultats ont mis en évidence une disparité des réponses notamment en fonction de l'utilisation ou non du réseau de transport interurbain du département (et donc de la fréquence des horaires de passage). Mais dans l'ensemble, il n'y a pas de retours significatifs mettant en évidence des problèmes de climat scolaire qui pourraient être vécus lors des récréations, des salles de cours, de l'usage du foyer, des permanences, ni également de sentiment d'insécurité. Côté parents, le collège semble

¹² C'est également le rectorat qui gère le traitement de ces questionnaires. Nous en attendons encore les résultats officiels.

être à l'écoute des enfants. Il leur permet de travailler dans de bonnes conditions et en toute sécurité. L'équipe éducative est bienveillante.

Mais encore une fois cela reste à approfondir avec la finalisation des traitements qui sont encore en cours. De plus, Il sera opportun de renouveler ce travail tous les ans.

2.2.4. Le CE : d'un Principal à un manager-leader

“Il y a une grande partie de notre travail qui est dans l'humain” (AL). Le CE doit “être investi, à l'écoute du personnel, tourné vers de nouvelles expériences. Il doit assurer la communication autour du projet, planifier les étapes, animer mais tout seul, il ne fera rien” (VG). “Il ne doit pas tout gérer, tout dicter car il ne se ferait pas entendre” (CS) mais “c'est lui qui fait fonctionner ou couler le navire” (AL). Ceci résume la place du CE comme un maillon important de la chaîne. Cependant, il a besoin des autres maillons pour former un ensemble cohérent. De plus, “il faut qu'il ait les connaissances, qu'il soit dans le dialogue, dans l'échange tout en ayant de l'autorité. (...) Il faut qu'il soit clair et il doit “savoir trancher””. “Il faut qu'il soit sur le terrain pour accompagner les gens”. On constate donc bien que son rôle a évolué vers celui de non plus seulement de gestionnaire, mais également de pilote du changement, de négociateur, de communicant, de coordinateur et de leader.

Bien entendu, “cela tient à la personnalité du CE (...) J'ai eu des chefs qui étaient flous et c'est difficile de travailler avec eux. On ne sait pas où on va.” (AL). “Le CE a non seulement un pouvoir décisionnaire mais également d'impulsion (...). La réussite du projet va dépendre de sa personnalité qui va donner envie de venir travailler ou non. (...) Convivialité, savoir prendre des décisions, dire les choses même lorsque ce n'est pas

facile à dire, savoir déléguer, savoir communiquer, donner l'information" (FML) sont autant de compétences requises.

De plus, "la concertation entre PA (principal adjoint) et CE est bien réelle même si la fonction fait que les décisions seront prises au final par le CE. Elles peuvent être tranchées différemment et si cela est le cas, la décision nouvelle ou ajustée est argumentée par le CE. (...) Le CE est au cœur du nouveau processus de concertation et de décision. C'est un maillon important car il impulse tous les changements quand ils sont nécessaires. C'est très rare que les représentants des enseignants ou des agents viennent d'eux-mêmes dire que le projet est vieillissant ou que les actions ne sont plus d'actualité. (...) Le rôle du CE est essentiel de par la manière qu'il va avoir de piloter le changement, les évolutions, de faire que ces évolutions vont être acceptées. Ce n'est pas l'équipe de direction qui fait vivre les actions au quotidien mais c'est elle qui s'assure que ces actions vivent" (CS).

"Après 15 ans dans l'éducation nationale, le rôle du CE n'a pas fondamentalement changé. Le gros basculement a eu lieu dans le début des 80's avec la décentralisation, l'autonomie accrue des établissements. C'est dans ce sens que le CE a eu plus de poids. Les évolutions qui ont eu lieu depuis sont à la marge. Pas de changement non plus dans la relation avec le public accueilli, ni avec les parents. Le décrochage scolaire est devenu un maître mot pour l'éducation nationale (priorité nationale et académique, orientation que l'institution donne et demande de mettre en œuvre dans l'établissement) et impacte la responsabilité du CE, mais cela ne modifie pas le rôle du CE en soi. Cela reste dans le cadre de l'accroissement de l'autonomie des établissements. Cela force les établissements à évoluer dans les thématiques des actions à mettre en œuvre et dans la réflexion professionnelle de tout à chacun mais cela n'influe pas sur la manière

de travailler dans le collège étudié, cela se traduit par un management plus participatif, un pilotage davantage horizontal que vertical mais le CE qui veut continuer sur du vertical peut tout à fait le faire. Il y a eu une évolution mais pas dans le poste du CE. C'est plutôt dans les pratiques qu'on peut avoir de ce poste et qui sont propres à la personne qui exerce cette fonction.” (CS).

L'ensemble des interviewés constatent que le CE en place est un bon manager, un bon leader malgré quelques lacunes au niveau de la communication. Ils reconnaissent également que le CE est bien à l'écoute et s'efforce à corriger les erreurs de communication commises lors du lancement du projet d'établissement. Il s'agit de quelqu'un de motivé et volontaire. *“Au départ, c'était une volonté individuelle. Personne ne l'a obligé à faire ça” (CS).*

3. Discussion

Notre cas d'étude est un terrain riche d'enseignements. En effet, tout le collège, représenté par les élèves, leurs parents, les enseignants, les administratifs et l'équipe de direction, “apprend à apprendre”. Mais pour arriver à cet objectif, il faut donner du sens aux différentes actions menées, créer des liens entre les actions et l'humain. L'ensemble du personnel doit être uni autour des mêmes buts et du même projet. C'est là où le management par projet intervient. Mis en place par le CE, il doit permettre de lever certains freins.

3.1. Autonomie des établissements et indépendance des personnels

Il intègre dans son périmètre d'activité des personnels très indépendants ainsi qu'une diversité des métiers et des compétences (équipe de direction, gestionnaire, CPE, enseignants, personnel administratif). Cette parcellisation conditionne les comportements et les actions des acteurs avec des référentiels de valeurs qui rendent la coopération et les interactions pas toujours aisées.

3.2. Système de décision

Le système de gouvernance propre à la configuration de l'organisation professionnelle définie par Mintzberg (1982) implique une prise de décision nécessitant d'intégrer les différents acteurs dans des dispositifs plus ou moins formalisés. Cela se traduit par une interrogation sur l'identification même des instances effectives de la prise de décision et de ses véritables auteurs. Ainsi, le système de décision, notamment en matière de décision stratégique, s'avère difficile à identifier. Cette réflexion sur les modalités de prise de décision (sur le fonctionnement d'un conseil de classe, les modalités des rencontres parents-professeurs qui sont également des lieux de concertations et de décisions est le prochain « chantier » auquel va s'attaquer l'équipe de direction et plus précisément le CE et son adjoint, comme ces derniers nous l'ont souligné.

3.3. Rapports de pouvoir

La configuration politique interne est très fortement marquée par la coexistence de différentes hiérarchies internes, la direction, le corps enseignants, le personnel administratif et par des influences externes, les tutelles. La relativité du pouvoir formel dévolu aux acteurs détenteurs du pouvoir de décision et l'espace laissé aux stratégies individuelles laisse la place à de nombreux jeux d'acteurs qui doivent être intégrés dans

les processus organisationnels et, en particulier, dans les projets d'innovation et de conduite du changement.

3.4. Management par projet et pratiques innovantes

Le projet mis en place est celui de l'établissement portant sur le collège apprenant. La construction de ce projet s'est faite au fur et à mesure en intégrant des sous-projets proposés par les différents acteurs. Afin de mener à bien ce travail, le CE a dû faire appel au management par projet en utilisant des pratiques managériales innovantes dans le sens où ces pratiques sont nouvelles dans le secteur public et plus particulièrement dans l'enseignement. En effet, il a eu recours à un management participatif afin de mobiliser et de fédérer le maximum d'acteurs autour du projet d'établissement (Garel, 2011).

A cet effet, dans les retours d'entretiens, nous retrouvons bien les dimensions soulignées par Hamel et Breen (2007) quant à leurs écrits sur les IM qui pourrait se retrouver même dans le secteur public :

- Le maillage entre les personnes remplace la hiérarchie
- Pas de chefs mais de nombreux leaders (ou porteurs de projet)
- La liberté d'expérimenter
- Les tâches ne peuvent être affectées car elles ne peuvent qu'être acceptées
- Savoir écouter le collectif
- Des pratiques qui développent des zones de liberté et des zones de manœuvre
- Des pratiques qui renforcent les liens entre les personnes
- Des pratiques pour le bien être des personnes

- Tout en veillant à la performance (notamment la lutte contre le décrochage scolaire tout en veillant au bien-être des élèves et à leur réussite scolaire).

Néanmoins, nous avons noté le manque de formation du CE dans le domaine du management. Il devait apprendre sur le tas. Dans ce cadre, le CE a dû mobiliser les leviers suivants : la confiance, l'engagement, le bien-être, la collaboration et la créativité. Ces leviers lui ont permis de “manager” son équipe et de piloter les différents sous-projets dont l'objectif principal est de répondre à un projet global qui est celui de l'établissement et de créer un cadre permettant sa transportabilité dans d'autres établissements.

3.5. Leadership et relations professionnelles

Nous observons une forte adhésion des enseignants aux dispositifs, un fort leadership (au sens de Gather Thurler et., 2015), y compris les nouveaux (débutants, remplaçants...). En effet, le CE a réussi à créer un réseau de personnes qui ont l'envie de participer et de collaborer. Sa volonté est de faire adhérer un plus grand nombre et sa bataille actuelle est d'aller rechercher les personnes manquantes. Pour cela, il envoie un grand nombre d'informations au risque que certains se sentent inondés. Il diversifie également les pratiques de communication, de conduite de réunion et reste attentif aux attentes des différentes parties prenantes (Pupion et al., 2006).

Par ailleurs, l'intervention de la DASEN confirme que le choix du CE n'est pas “anodin”. Il est *“intéressant de voir l'évolution sur plusieurs années car le choix du personnel de direction se fait sur mutation et profil donc on choisit une équipe de direction qui se sent engagée et investie dès le départ. Pas de choix par défaut. Il faut absolument que le CE*

soit partie-prenante. (...) Quelles sont les motivations inhérentes ? : être séduit par le projet, avoir envie d'une autre conception du travail, une plus grande autonomie de réflexion, d'un lien avec la recherche pour trouver des réponses, (...) même si les moyens restent limités puisque les moyens financiers supplémentaires ne représenteront essentiellement que des heures de suivi, financement de projet (heures de concertation pour construire le projet), décharge, coordination y compris avec les partenaires extérieurs." (EG)

3.6. Pratiques des enseignants

Comme l'a signalé l'un de nos interviewés *"la collaboration est très difficile dans le domaine de l'enseignement"* (EM) même si les enseignants œuvrent majoritairement pour atteindre le même objectif à savoir lutter contre le décrochage scolaire mais ils le font bien souvent chacun de leur côté (co-interventions, travail en îlots, ateliers de philo-jeunes, pratique de "classe inversée", etc.). Avant d'introduire la notion du collège apprenant, certaines actions étaient déjà portées par des enseignants du collège. La nouveauté du projet est la transversalité et la collaboration entre les enseignants de différentes disciplines. Cela incite les enseignants volontaires à travailler ensemble malgré la différence de leurs domaines. Ces nouvelles actions ont été mises dans le cadre du projet d'établissement et du collège apprenant.

3.7. Apprentissages et compétences

Pour mener à bien ce projet, le CE a dû s'entourer des compétences nécessaires (choix de son adjoint, choix de l'enseignant qui occupe à mi-temps le rôle de coordinateur des différentes actions menées dans le cadre du projet). Par ailleurs, il a fait en sorte de

créer des liens avec la recherche dans différents domaines afin de ramener des connaissances extérieures et de les intégrer dans le fonctionnement de l'établissement à trois niveaux (pédagogie, éducation et gestion). Il a également fortifié le lien entre les enseignants tuteurs et les stagiaires. Le CE souhaite que son établissement soit un lieu de formation.

Conclusion

La modernisation du service public est en marche depuis une dizaine d'années et elle s'intensifie : collectivités, hôpitaux et désormais établissement d'enseignements ont à relever de nombreux défis : les réformes, la transformation numérique et de plus en plus la satisfaction des usagers-clients en attente de services disponibles efficaces, voire de nouveaux services... Rares sont les études qui ont analysé les dynamiques de changement des organisations publiques, tels que les collèges apprenants.

L'objet de cet article est ainsi d'explorer les facteurs favorisant l'implantation et la mise en œuvre d'une gestion par la performance au sein des établissements d'enseignement français. Cette dernière s'illustre comme nous l'avons signalé précédemment par le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Nos résultats soulignent le rôle déterminant des CE en tant que leaders dans la conduite du changement face à la mise en place d'un management par projet de nature participative. Néanmoins, mettre en place de telles innovations au sein d'un établissement n'est pas sans risque même si les enjeux qui se dessinent font naître des intérêts évidents.

Le recueil des ressentis et des motivations de chaque interviewé, pourra servir de guide de bonnes pratiques à d'autres établissements désireux de se lancer dans une aventure semblable. Ensuite, il serait bon d'étendre les entretiens au-delà d'un seul établissement, ne serait-ce que pour isoler l'effet établissement. Enfin, nous souhaitons, par la suite, compléter les résultats obtenus par un sondage quantitatif auprès de plusieurs établissements dont le but sera d'apporter une généralisation plus grande dans les informations recueillies.

Bibliographie

Asquin, A., Garel, G. et Picq, T. (2005), *Ce que manager par projet veut dire ?*, Editions d'Organisation.

Attarça, M., Chomienne, H. (2012), Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation, *Management & Avenir*, vol. 5, n°55, pp. 215-232.

Autissier, D., Moutot, J-D., Johnson, K. (2018), *L'Innovation managériale*, Chaire ESSEC Innovation managériale et Excellence opérationnelle, Eyrolles, 224p.

Barouch, G. (2010), La mise en œuvre de démarches qualité dans les services publics : une difficile transition, *Politiques et Management Public*, vol 27, n°2, document 27, pp. 109-128.

Becchetti-Bizot, C., Houzel, G. et Taddei, F. (2017), Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie, rapport remis à Najat Vallaud-Belkacem.

Birkinshaw, J., Hamel, G., Mol, M.J. (2008), Management Innovation, *Academy of Management Review*, vol. 23, n° 4, pp. 825-845.

Chapon, É. (2008), Pilotage des établissements scolaires : les apports de la théorie socio-économique. *Management & Avenir*, vol .17, n°3, pp. 26-43.

Chappoz, Y. et Pupion, P. (2012), Le New Public Management, *Gestion et Management Public*, volume 1/2, n°2, pp. 1-3.

Desmarais, C. et Abord de Chatillon, E. (2010), "Le rôle de traduction du manager. Entre allégeance et résistance", *Revue française de gestion*, vol. 205, n°6, pp. 71-88.

Dumez, H. (2016), *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*, 256 p.

Dutercq, Y. (2005), Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice, *Politiques et management public*, vol. 23, n°1, mars, pp. 125-134.

Fournier, S. (2015), Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants, *Gestion et management public*, vol 3, n°4, pp. 27-48.

Garvin, D. A. (1993), Building a Learning Organization, *Harvard Business Review*, vol.71, n° 4. 16p.

Gather Thurler, M., Pelletier, G., Dutercq, Y. (2015), Leadership éducatif ? *Recherche & formation*, 2015/1, n° 78, pp. 95-109.

Garel, G. (2011), Qu'est-ce que le management de projet ? *Informations sociales*, vol. 167, n°5, pp. 72-80.

Hamel, G., Breen, B. (2007), *The future of management*, Harvard Business School Press, Boston, version française, Éditions Vuibert, Paris, 2008.

Hood, C. (1991), A public management for all seasons? *Public Administration*, n°69, pp. 3-19.

Hood, C. (1995), The 'New Public Management' in the 1980's: variations on a theme, *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 20, n°2/3, pp. 93-109.

Mintzberg, H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris Éd. d'Organisation.

Mintzberg, H. (2011), *Manager. Ce que font vraiment les managers*, Vuibert, 319p.

Pélage, A. (2003), La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : Changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques, *Revue Française De Pédagogie*, (145), pp. 21-36.

Pélage, A. (2009), Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. Dans : Didier Demazière éd., *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte, pp. 40-50.

Pesqueux, Y. (2010), Le "nouveau management public" (ou New Public Management), <hal-00510878>, 12p.

Pupion, P-C. (2016), L'esprit du NPM et les organisations publiques, *Gestion et management public*, vol. 5, n° 3, pp. 1-3.

Pupion, P-C., Chappoz Y. (2015), Vers un management des Etablissements Educatifs, *Gestion et management public*, vol. 3, n° 2, pp. 1-2.

Pupion, P.C., Leroux, E., Latouille, J.J., Paumier A. (2006), Vers un nouveau mode de gestion de l'Education Nationale inspire des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes, *Politiques et Management Public*, vol. 24, n° 2, pp. 41-68.

Annexe 1 – Guide d'entretien semi-directif

1) Identité de l'interviewé

- Fonction principale dans le collège
- Autres missions
- Ancienneté dans le collège
- Ancienneté dans l'éducation nationale
- Age/Tranche d'âge

2) Connaissance du projet d'académie

- Avez-vous eu connaissance du projet d'académie ? Si oui, comment ? Par quel moyen ? Si non, seriez-vous intéressés par une information à ce sujet ? Pourquoi ?

3) Connaissance du projet d'établissement et appréciation

- Avez-vous eu connaissance du projet de l'établissement ? - Si oui, par quel moyen ?
- Que pensez-vous de la communication faite autour de ce projet ?
- Pour vous, quelles sont ses finalités ? Pourquoi ce projet ? Pensez-vous qu'un tel projet a sa place dans votre établissement ?
- Participez-vous à l'une des actions ? Si oui, sous quelle forme ? Si non, pourquoi ?
- Dans les deux cas, identifiez-vous des limites ? Si oui, lesquels ?
- A votre avis, y a-t-il des aspects à modifier dans la communication, dans la gestion de ce projet, dans la démarche ?

4) Rôles des acteurs concernés et surtout du CE

- Quels sont les acteurs concernés par ce projet, classez-les par ordre d'importance selon vous ?
- Pensez-vous que le chef d'établissement est un maillon important dans la réussite ou l'échec de ce projet ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Pensez-vous que son rôle doit évoluer ou a déjà évolué ? Si oui, quels sont ses nouveaux rôles, responsabilités ?
- A votre avis, quelles doivent être les compétences requises pour un CE ?

5) Evaluation du projet

- Comment peut-on apprécier la réussite ou pas d'un tel projet ?