L'apprentissage collaboratif par le numérique : le cas d'une formation à distance des chefs d'établissement scolaire.

Carole Valverde, Alain Antoine

▶ **To cite this version:**

Carole Valverde, Alain Antoine. L'apprentissage collaboratif par le numérique : le cas d'une formation à distance des chefs d'établissement scolaire.. Numérique & éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux, Tome 34, Presses universitaires de Nancy - Editions Universitaires de Lorraine, pp.177-194, 2017, Questions de communication, série actes 34 / 2016, 9782814302877. hal-03016861

HAL Id: hal-03016861
https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03016861

Submitted on 20 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Carole VALVERDE

Rectorat de NICE

F 06181

carole.valverde1@ac-nice.fr

Alain ANTOINE

CEREFIGE,

Centre Européen de Recherche en Économie Financière et Gestion des Entreprises,

Université Lorraine

F 54000

alain.antoine@univ-lorraine.fr

L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF PAR LE NUMÉRIQUE : LE CAS D'UNE FORMATION À DISTANCE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE.

COLLABORATIVE LEARNING BY DIGITAL TECHNOLOGY: THE CASE OF DISTANCE TRAINING OF HEADMASTERS.

Résumé
Depuis 2009 un consortium d'universités, avec l'appui de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) a développé un dispositif de formation diplômante : M@DOS (Management des organisations scolaires), essentiellement à destination des chefs d'établissement scolaires. Ce master en formation continue adopte une approche de type *"Collaborative Learning" (apprentissage collaboratif)* soutenu par un usage important des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).
Dans quelle mesure ce dispositif est- il efficace?
Pour répondre à cette question nous adoptons la théorie de l'activité de Jean-Marie Barbier et la notion de leadership distribué de James Spillane. Elle rompt avec la vision habituelle du leader ou du chef. Les productions collaboratives des apprenants de M@DOS, permises par les outils numériques, jouent un rôle essentiel dans cet apprentissage.
A l'aide de deux cas nous montrons comment cet apprentissage accompagne la transformation des routines organisationnelles et des microprocessus réels du monde des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE).
La collecte des données suppose une observation participante de longue durée *(Participatory Action Research, PAR – Recherche Action Participante).* La démarche d'investigation a été conduite par deux co-chercheurs : un académique et un praticien.
Ce papier apporte des éléments de réponse à la question générale du leadership dans les EPLE au bénéfice de la réussite scolaire de tous les élèves.

Mots clés : M@DOS - apprentissage collaboratif - leadership distribué - compétences managériales - routines organisationnelles - outils numériques

Abstract
Since 2009 a consortium of universities, with the support of the ESENESR (Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) has developed a learning program, mainly to the heads of schools (EPLE). This continuous learning master adopted an Active Learning approach, supported by an extensive use of ICT.
To what extent is this program effective?
To answer this question, we adopt the Activity Theory (Jean-Marie Barbier) and the notion of distributed leadership of James Spillane.
It's breaking with the usual vision of leader or chief. Learners' collaborative productions permitted by digital tools play a vital role in learning.
Using twoo cases, we show how this learning program supports the transformation of organizational routines and real micro- processes in EPLE. It is an indication to its effectiveness. Data collection requires a long-term participant observation (Participatory Action Research; PAR). The investigation process was led by two co-researchers: an academic one and a practitioner one (Collaborative inquiry).
This paper provides some answers to the general question of leadership in EPLE for the benefit of the success at school of all pupils.

Keywords : M@DOS - collaborative learning - distributed leadership - managerial skills - organizational routines - digital tools

Actuellement, en France, la formation des enseignants et l'évolution des programmes sont largement discutées (ESPE – écoles supérieures du professorat et de l'éducation-, Conseil Supérieur des Programmes…). A l'inverse, la formation des chefs d'établissement et des cadres de l'Education nationale est en retrait aussi bien dans le débat public que dans les programmes de recherche académique. C'est le constat que dressent Jean-Marie Barbier et ses collègues (2011 :17-22). Le pilotage des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) ne méritent-ils pas également une attention soutenue ?

Comme le soulignent Laure Endrizzi et Rémi Thibert (2012 : 9) « les résistances sont fortes » quand il s'agit de pilotage des collèges et des lycées. Les chefs d'établissement, corps créé en 2001, issus de la profession enseignante, se trouvent confrontés à l'opposition latente des enseignants qui craignent d'être menacés dans leur liberté pédagogique. A cela s'ajoute des tensions liées aux injonctions ministérielles qui peuvent être ressenties comme étant paradoxales (exemple : la liberté de choix des parents avec l'assouplissement de la carte scolaire versus le service public). La sémantique est toujours signifiante. Dire que l'EPLE est dirigé par un « chef » est une manière de conforter son autorité hiérarchique. Le langage est performatif, « dire c'est faire » nous dit John Langshaw Austin (1970). C'est ce qu'il est convenu d'appeler le «*linguistic turn*» (« tournant linguistique»).

Il serait judicieux de traduire dans le langage les évolutions qu'imposent la « réussite de tous les élèves » et leur inscription dans la société de la connaissance, celle du 21ème siècle. La question du leadership devient tout à fait centrale : « quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? » se demandent Laure Endrizzi et Rémi Thibert (2012 : 1). Nous conserverons ce mot anglais car sa traduction ferait apparaître une difficulté additionnelle, ainsi que le remarque Romuald Normand (2008: 122).

Au sein des sciences sociales, cette notion de leadership a largement été focalisée sur l'image du leader. Plus récemment, la littérature a fait émerger la notion de leadership distribué : James Spillane (2005), Peter Gronn (2008), Richard Bolden (2011), Alma Harris (2012). Elle

se caractérise par les interrelations qui lient les leaders et les affiliés dans un contexte spécifique. En ce sens elle est différente de la notion de leadership partagé.

Notre hypothèse est que la notion de leadership distribué est un outil conceptuel, un artefact, nécessaire pour agir sur les processus et les routines organisationnelles à l'œuvre dans les EPLE. Nous nous intéressons à l'évolution de ces processus, à leur changement. En accord avec la théorie de l'activité, nous nous situons à un niveau intermédiaire, celui de l'activité, et non pas au niveau de l'EPLE dans son ensemble ou au niveau des individus.

Le dispositif M@DOS, management des organisations scolaires, s'inspire de cette vision transformatrice des pratiques. Ce master, mis en place par un consortium d'universités et coordonné par l'ESEN devenu récemment ESENESR (école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) s'inscrit dans une logique de type constructiviste. Il vise dans une certaine mesure à produire des transformations des microprocessus notamment pendant le déroulement de la formation. Ce master, en formation continue, se caractérise par une approche de type *« active learning » (« apprentissage actif »)* supportée par un usage important des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Ces techniques permettent en particulier une dimension collaborative de la formation. Les étudiants-apprenants sont invités à réaliser des productions avec leurs pairs par petits groupes.

La problématique peut alors être formulée de la manière suivante : dans quelle mesure un dispositif d'apprentissage collaboratif, centré sur l'utilisation d'outils numériques, permet-il une formation à distance efficace c'est à dire capable d'intégrer et de mettre en œuvre la notion de leadership distribué, et donc de transformer les routines organisationnelles ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous présenterons deux études de cas. Pour conduire ces études de cas nous adopterons une méthodologie spécifique : la

« *Participatory Action Researche* » - « *PAR* » - (« Recherche Action Participante ») Stephen Kemmis et Robin McTaggart (2000), Alice McIntyre (2007), Peter Reason et Hilary Bradbury-Huang (2013), Stephen Kemmis, Robin McTaggart et Rhonda Nixon (2014).

Son ambition est de nature constructiviste, il ne s'agit pas seulement de décrire et d'expliquer. Sa méthodologie repose sur un travail d'investigation qui associe les chercheurs académiques et les praticiens dans les EPLE en vue de résoudre un problème concret, défini de manière collaborative. Pour la « PAR » la notion d'investigation collaborative est centrale.

Dans une première partie nous préciserons le cadre conceptuel. Les orientations méthodologiques qui en découlent feront l'objet de la deuxième partie. Elle précédera la description du dispositif d'apprentissage collaboratif et la partie empirique, avec les deux études de cas. La quatrième partie mettra en discussion le concept de leadership distribué et son application dans le programme M@DOS. En conclusion nous présenterons les résultats de ces investigations en termes d'efficacité du dispositif d'apprentissage ainsi que les limites.

1. Analyse des activités de direction et leadership distribué

1.1. Analyse des activités de direction et des routines organisationnelles

Pour évaluer l'efficacité du dispositif de formation des chefs d'établissement (M@DOS) nous adopterons la lecture spécifique que donne la Théorie de l'Activité (TA) et son application aux activités de direction en suivant la voie dessinée par Jean-Marie Barbier (1996) « Diriger est un travail » (Barbier, Chauvigné, Vitali et Réseau des écoles de service public , 2011: 62-83) mais la compréhension de ces activités aussi bien dans leurs dimensions matérielles que discursives n'est pas immédiate. Elles demandent un effort d'analyse en vue de produire des énoncés scientifiquement valides.

L'analyse de l'activité s'enracine en France dans les travaux que Marc Durand désigne sous le nom de « ergonomie de langue française » (Bourgeois et Durand, 2012). L'analyse de l'activité s'est également largement développée en Europe du nord avec Yrjö

Engeström.(1999) et Alexis Leontiev (2002) Elle s'enracine dans la *Cultural and Historical Psychology («* Psychologie culturelle et historique *»)* : (Vygotski, 1997) (Clot, 2012). Elle a également été prolongée dans le domaine de l'information et la communication (Kaptelinin et Nardi, 2006). Dans les pays anglophones, les travaux relatifs à l'apprentissage sur la place de travail (« *workplace learning »*) s'inspirent de la même logique qui consiste à remettre en cause les approches behavioristes (Skinner, 2008). L'activité professionnelle est à la fois une transformation du monde et une transformation des acteurs engagés dans cette activité. L'activité ne se réduit pas à l'activité manifeste, celle qui se donne à voir à un observateur « naïf ». Elle désigne l'ensemble des processus dans lesquels sont engagés des humains pour transformer le monde (Barbier, 2011 : 26). Les apprentissages sont en fait des transformations des « habitudes d'activités » (ibid .32-33) c'est à dire des « routines organisationnelles ».

Avec James Spillane, nous considérons que les routines organisationnelles jouent un rôle décisif dans la dynamique des EPLE (Spillane, Parise et Sherer, 2011). La stabilité d'une organisation dans la durée dépend de sa structure formelle et en particulier des relations hiérarchiques. Elle dépend aussi des routines organisationnelles qui dépassent la somme des routines individuelles, des savoir-faire personnels. Les routines organisationnelles ne se laissent pas voir directement sauf lorsqu'un élément habituel vient à faire défaut. Dans le déroulement normal des activités elles sont transparentes, elles font partie des allants de soi. Elles échappent à la conscience des acteurs individuels. Avec Martha Feldman et Brian Pentland (2007 :786) nous les définissons comme suit :

« Organizational routines are defined as pattern of action: repetitive, recognizable patterns of interdependant actions, carried out by multiple actors » (« Les routines organisationnelles sont définies comme un modèle d'action : des modèles répétitifs, d'actions interpersonnelles identifiables, réalisées par des acteurs multiples »). Ces routines sont un outil puissant de coordination. Chacun sait ce qu'il a à faire, nul besoin d'instructions de travail détaillées. Ces habitudes de travail collectives sont le ciment de l'organisation ou de l'équipe de travail.

Si les routines sont stables elles ne sont pas pour autant immuables. Il faut concevoir l'organisation, l'EPLE, ou l'équipe de travail comme des entités vivantes relevant plus de la biologie que de la mécanique. Dans un article très documenté, James Spillane montre que, dans les établissements scolaires, le *"School Staff" (« équipe de direction »)* contribue à faire évoluer les routines organisationnelles de manière à réaliser un "couplage" entre les routines qui existent à un moment donné dans l'établissement et celles qu'il faudrait mettre en place pour que l'établissement soit parfaitement en conformité avec les injonctions des hiérarchies (Spillane , Parise et Sherer 2011: 587).

La dynamique réelle de l'établissement résulte de cette tension. Cette manière de voir, qui s'oppose à la vision managériale de la théorie de l'Agence, implique un rôle renouvelé pour les chefs d'établissements scolaires. Nous allons le caractériser avec la notion de leadership distribué.

1.2. Leaders, leadership et leadership distribué

La notion de leader est largement entrée dans le langage courant. Appliquée aux individus, elle désigne la personne qui conduit et guide les autres en leur indiquant la direction à prendre. Dans le domaine académique, les approches diffèrent sensiblement selon les champs disciplinaires. En sciences de gestion, le leader est supposé détenir une autorité hiérarchique qui s'exerce de manière plus ou moins efficace selon les contextes et selon les « types de comportements ». Le pouvoir des dirigeants ou des cadres dirigeants n'est pas du même type que celui des managers et des cadres de proximité. En psychologie sociale, les interactions entre les individus et leurs attentes sont des éléments clés de compréhension du rôle du leader. Dans chacune de ces deux disciplines académiques, les individus constituent l'élément central de l'analyse. Ici nous adopterons une conception moins personnalisée. De nombreux travaux ont été faits depuis quelques années pour sortir de cette sorte d'enfermement autour de la personne du leader. L'évidence qui semble s'imposer- la personnalité du leader et des «

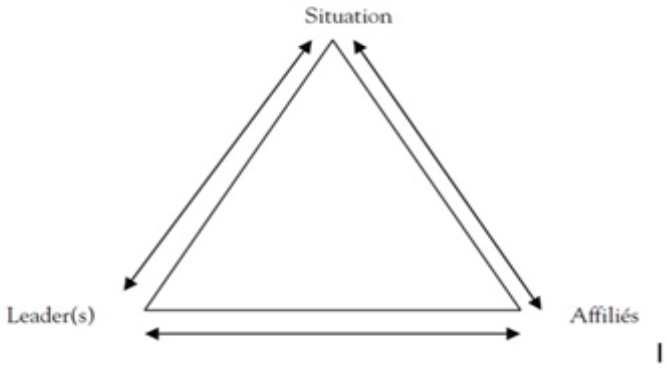
suiveurs » dans le déroulement des activités - devrait faire place à une approche plus réflexive.

Le leadership distribué est un concept. Ce dernier, que nous empruntons à James Spillane et ses collègues (2008, a et b) est une manière de comprendre le leadership dans toute la diversité de ses pratiques et dans son contexte. Le leadership n'existe pas hors contexte.

En conséquence, étudier les pratiques de leadership c'est prendre comme angle de vue la « situation » et non pas l'individu singulier (le leader) ou le groupe d'individus. Le leadership n'existe pas en dehors des relations qui lient les deux types de rôles que sont les leaders et les affiliés. Ils doivent être analysés simultanément : l'un n'existe que par l'autre. Le terme d'affilié est meilleur que celui de « suiveur » évoqué précédemment car il exprime une relation qui n'est pas, a priori, sur le registre de la subordination. Selon la situation, les rôles peuvent changer : l'affilié devient leader et inversement.

Cet ensemble : situation, affiliés, leaders peut être visualisé par le triangle de James Spillane.

Figure 1 : Éléments constitutifs des pratiques de leadership



Les flèches signalent la **codétermination simultanée** de chacun des éléments.

Ce concept s'enracine dans la théorie de la cognition distribuée (Hutchins, 1991). Elle se développe actuellement avec les interrogations sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (Simonnot, 2013: 5)

Les activités de leadership dans un EPLE se présentent comme un ensemble de macro-fonctions. En effet, en France, le "chef d'établissement", selon la sémantique en usage, dirige l'EPLE. Il a autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement. Il a pour mission d'impulser et de conduire la politique pédagogique et éducative, d'animer les ressources humaines de l'établissement. Il doit fédérer les initiatives dans le cadre du conseil pédagogique, piloter le projet d'établissement en y associant tous les partenaires de la communauté éducative. Outre savoir administrer l'EPLE, le chef d'établissement, doit donc aussi impulser le travail en équipe, échanger avec les corps d'inspection, favoriser les partenariats avec les instances extérieures. Telles sont le missions inscrites dans la fonction de chef d'établissement définies dans l'article L. 421- 1,- 3,- 10 du code de l'éducation. Cependant les études empiriques les mieux documentées montrent qu'au quotidien les activités d'un chef d'établissement sont très fragmentées et parcellaires. Il suffit de regarder l'agenda d'un principal ou d'un proviseur pour en prendre la mesure. « Le seul regard sur les macro-processus ne permet pas de comprendre les pratiques de leadership » James Spillane p.132. Il faut identifier et analyser les micro-activités, les tâches, la répartition des rôles en contexte.

L'analyse des activités de direction et le concept de leadership distribué orientent notre travail d'investigation (Dewey, 1993) sur le terrain, là où les microprocessus ont une réalité tangible et observable par le co-chercheur praticien.

Nous montrons ci-dessous comment le « triangle » de James Spillane peut nous permettre de comprendre une situation dans un EPLE. Le leadership, à la lumière du triangle de James Spillane, sera distribué lorsque, dans une situation bien identifiée, des tâches, ou des actions, voire des projets seront réalisés par les leaders et les affiliés, afin de répondre à une problématique commune.

2. Méthodologie : Participatory Action Research (PAR), investigation collaborative et lexiques.

Selon notre orientation constructiviste, évaluer l'efficacité du dispositif d'apprentissage par le numérique c'est enregistrer les transformations du monde réel induites par ce dispositif, c'est analyser l'évolution des micro-processus, des routines, qui implique l'équipe de direction (« School Staff ») dans les EPLE.

Pour ce faire nous utiliserons la « PAR ». Elle affiche une puissante ambition et une méthode de recherche bien adaptée à l'approche constructiviste.

L'ambition est résumée par Stephen Kemmis, Robin McTaggart (2000 : 598) de la manière suivante : «*PAR aims to transform both theory and practice*» la « PAR » a pour but de transformer et la théorie et la pratique. Alice McIntyre (2008 : xii) ajoute : «*Participatory action research does provide opportunities for codeveloping process WITH people rather than FOR people* » *(« La recherche action participante offre vraiment l'occasion de co-développer des processus AVEC les personnes plutôt que POUR les personnes »).*

Au niveau méthodologique la « PAR » repose sur un travail d'investigation conduit par des académiques et des praticiens.

Il faut noter que l'objet des investigations est construit de manière collaborative ; c'est un problème réel vécu par les praticiens, formulé de manière plus ou moins abstraite et éventuellement reformulé par les académiques. Cette formulation de l'objet peut être évolutive et non pas définie une fois pour toute, comme c'est souvent le cas dans le cadre de la recherche intervention.

Pour notre étude empirique deux co-chercheurs ont été mobilisés. Le praticien, également apprenant M@DOS largement impliqué dans le système scolaire a facilité la compréhension de différents niveaux de pratiques discursives dans le déroulement des activités dans les établissements

2.1. Deux co-chercheurs

L'investigation collaborative est une manière de dépasser l'observation diffuse, voire naïve auquel s'expose un intervenant extérieur dans le cadre d'une mission. Sans le concours des praticiens tout travail d'investigation en profondeur serait impossible. Les praticiens, ceux qui font vivre les processus et les routines dans les EPLE, sont alors considérés par la « PAR » comme des partenaires. Le chercheur académique abandonne une position en surplomb. Selon Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier (2010) observer directement les pratiques sociales en étant présent dans la situation est un moyen de les reconstituer autrement qu'au travers les seuls discours des acteurs recueillis par entretiens ou questionnaires.

Ce papier de recherche n'est pas une juxtaposition de deux vues différentes mais le résultat d'interactions nombreuses entre les deux co-chercheurs. La dimension réflexive nécessaire à toute recherche à visée scientifique apparaît dans ces interactions.

L'investigation collaborative vise à éviter les biais de reconstruction a posteriori (Gavard

Perret et al. 2012) ; (Journé 2005). En effet dans toute pratique managériale, les pratiques discursives jouent un rôle essentiel. Cependant ce qui est dit au moment où se déroule l'activité n'est pas nécessairement ce qui sera exprimé a posteriori. Il est nécessaire de pouvoir distinguer les différents niveaux de langage ce que Jean-Marie Barbier appelle les différents lexiques.

2.2. Lexique de l'action et lexique de l'intelligibilité des activités

Les deux « lexiques » de Jean-Marie Barbier (2011 : 86-91) rendent bien compte de ces différents registres de langage.

Le lexique de l'action est celui qui est utilisé par les sujets dans leur communication entre eux au moment même où se déroule l'activité. Les énoncés sont utilisés à des fins mobilisatrices, « ils sont investis d'intérêts d'acteurs » (ibid. : 87). Le discours managérial est à ce titre exemplaire. Dire c'est faire !

Le lexique de l'intelligibilité des actions est utilisé dans toutes les démarches d'analyse ayant pour objet des actions situées dans leur environnement, dans leurs dimensions dynamiques (ibid. : 88). Ici, la réflexivité joue un rôle essentiel. Cette démarche est d'autant plus efficace dans la production de connaissances nouvelles que la pratique réflexive est conduite par plusieurs personnes intéressées par cette production. La *« Collaborative Inquiry » (« Investigation Collaborative »)* s'inscrit dans ce registre.

Le dispositif M@DOS rend possible cette méthodologie d'investigation collaborative. Il associe des apprenants qui sont aussi des praticiens et des enseignants-chercheurs, intervenants dans la formation. Les premiers sont amenés à réaliser des productions individuelles ou de groupes. Les seconds peuvent être impliqués dans ces travaux.

3. L'environnement numérique d'apprentissage dans M@dos

Depuis 2009, un consortium d'universités (Lille 3, Lorraine, Angers, Poitiers, Marne La Vallée) avec l'appui de l'ESENESR propose un Master à vocation professionnalisante : M@DOS, Management des organisations scolaires.

Ce Master, qui s'adresse aux responsables d'établissement et aux corps d'inspection, comporte quatre unités d'enseignement, dix enseignements, six présentiels à l'ESENESR (Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche), une pré-soutenance de mémoire à distance, une soutenance en présentiel. C'est une formation qui vise à donner aux apprenants les compétences relatives au management et au pilotage stratégique d'une unité éducative.

Le dispositif M@DOS repose sur une organisation pédagogique à distance innovante. En complément d'une plateforme riche en ressources numériques textuelles et audio-visuelles, les étudiants sont engagés dans des activités pédagogiques en lien direct avec leur quotidien professionnel. De façon à rompre avec l'isolement qui caractérise souvent la formation à distance, des groupes de travail collaboratif permettent aux étudiants à la fois entraide sur les

productions à fournir et échanges sur les pratiques professionnelles. Ces échanges s'organisent entre autres dans le cadre de classes virtuelles, ou de visioconférences.

Formation diplômante, hybride, elle se distingue donc par une approche de type *« coopérative learning » (« apprentissage collaboratif »)* supportée par les TICE. Elle favorise ainsi l'innovation pédagogique, l'entrée dans l'école du numérique en développant la culture numérique des chefs d'établissement ou des inspecteurs de l'Education nationale.

Les étudiants qui obtiennent le Master à l'issue de la formation sont également titulaires du C2i2 FOrCom (C2i niveau 2 « fonctions d'organisation et de communication »), certification qui valide entre autre la compétence suivante : « organiser des collaborations professionnelles avec les TICE ».

Les outils numériques ou artéfacts exploités, synchrones et asynchrones (classes centra, wiki, forums…), permettent à chaque promotion d'une trentaine de responsables, dispersés sur le territoire français dans et hors l'hexagone, de coproduire, par la mutualisation, l'échange et l'argumentation entre pairs. En complément des ressources en lignes, les apprenants ont à disposition des outils de mutualisation : des classes virtuelles, des sites web dynamiques – wikis -, des services de stockage et de partage de fichiers comme « Google Drive, et des forums d'échange. Ainsi, dans chacun des cours, les apprenants dans M@dos sont amenés à collaborer en groupes restreints (quatre ou cinq personnes) sur des productions attendues par un enseignant, ou intermédiaires à un rendu définitif. A cette fin, les classes « virtuelles » de type « Saba Centra » ou « Adobe Connect » sont largement exploitées. Véritables points d'étapes pour finaliser un projet collaboratif, celles –ci sont régulièrement mises en place au sein de chaque groupe (deux ou trois réunions en moyenne par production à rendre).

Des logiciels pour converser dans le monde (certains étudiants dans M@dos résident à l'étranger), comme « Skype » viennent parfois compléter ces outils. La classe virtuelle reste néanmoins la solution privilégiée par les enseignants et les apprenants dans la mesure où,

enregistrée, elle offre une option synchrone ou asynchrone ainsi que la possibilité de garder une trace de la réunion de travail collaborative.

Ainsi, l'exigence du travail attendue dans M@dos ne peut être satisfaite sans l'usage de l'outil numérique adéquat. Au-delà de l'apport de ressources, la plateforme induit une démarche : celle qui va conduire les apprenants à collaborer pour enrichir les ressources des enseignants, les leurs. Il s'agit bien d'une coopération dans le cadre du Master mais aussi, de fait, dans le contexte professionnel de ces dirigeants.

Ce dispositif hybride présente donc une plus –value par rapport à une formation entièrement en présentiel, dans la mesure où il engage davantage la collaboration entre pairs, passant par de multiples outils numériques, dont les usages dans M@DOS sont transférables au service d'activités professionnelles. En outre, le Ministère de l'Education nationale investit depuis plusieurs années dans des outils de formation à distance comme « Pairform@ance » (dispositif national qui permet de produire des parcours de formation et de mettre en œuvre des formations adaptées aux contextes locaux des établissements, des circonscriptions ou des académies) et plus récemment « M@gistère ».

Le dispositif M@DOS, grâce à l'usage des TICE, devient alors un outil de socialisation des responsables d'établissement dans des termes voisins de ceux qu'il est possible d'observer avec les enseignants chercheurs comme le montrent Nathalie Lavielle-Gutnick et Luc Massou (2013).

En quoi l'usage des outils numériques dans M@DOS encouragerait –il des pratiques collaboratives chez les responsables d'organisation, dans leur contexte professionnel ? La quatrième partie de notre travail de recherche permettra d'apporter des éléments de réponses à cette question.

4. Deux cas de transformation de microprocessus dans des EPLE

A l'appui de la méthodologie de recherche -*« Participatory Action Research »* - *« PAR »*- *(« Recherche Action Participante »)* - que nous avons choisie, nos investigations collaboratives nous ont amenés à analyser deux situations professionnelles différentes vécues par des apprenants « M@dossiens », en nous référant au concept de leadership distribué, tel qu'il est défini par James Spillane. Il s'agit de deux exemples pris au sein d'unités éducatives différentes incluant un EPLE.

Dans les deux cas qui suivent, un des acteurs est un étudiant apprenant dans M@DOS. Les productions analysées, convoquant des situations authentiques, sont des devoirs rendus dans des enseignements de M@DOS. A chaque fois, des outils numériques, telles que ressources en ligne sur la plateforme formation ouverte à distance (FOAD), des tableaux collaboratifs travaillés dans un service de stockage de fichiers comme « Google Drive », des classes virtuelles, des cartes heuristiques, ont été exploités.

4.1. Le cas CDI (centre documentation et d'information).

Le terrain d'étude concerné ici est un lycée. En 2011, l'objectif est de restaurer l'image de l'établissement, qui se « vide » au fil des années au profit d'un autre lycée.

Avant 2011 : un lycée « victime » de sa mauvaise réputation

Les indicateurs relevés attestent de la dégradation de la réputation de l'établissement : baisse avérée des effectifs (de 562 en 2004 à 444 en 2011), les résultats au baccalauréat, bien qu'en augmentation entre 2001 et 2011 (de 57 à 82 % de réussite) sont inférieur à la moyenne des lycées de la ville (86%). Les taux de redoublement sont élevés au regard des chiffres académiques et sont aléatoires (à la baisse puis à la hausse). Le pourcentage de redoublants est supérieur de 6 points à la moyenne nationale. En termes d'image cela donne le sentiment qu'on ne réussit pas bien dans cet établissement.

2011 : le CDI pour restaurer l'image de l'établissement

Au plan national, chaque CDI est orchestré par une enseignante documentaliste. Les missions de ces professeurs, titulaire d'un CAPES, telles que les définissent les inspecteurs généraux de l'éducation nationale intègrent une réelle politique documentaire. Ils engagent les enseignants documentalistes, à piloter le service « CDI », à former les élèves à la maîtrise de l'information, à organiser la diffusion des ressources au sein de l'établissement. Ils insistent aussi sur le rôle du professeur documentaliste pour favoriser l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

Le proviseur-adjoint du lycée X, apprenant dans M@DOS, à la fois en charge de mettre en œuvre les directives ministérielles et attentifs à répondre aux contraintes locales, convient d'un projet avec quelques enseignants, dont le professeur documentaliste : afin de valoriser le lycée X, ils envisagent d'améliorer la qualité du centre de documentation et d'information (CDI). Dans le cadre d'une production à réaliser dans M@DOS, le proviseur-adjoint analyse la situation avec ses trois collaborateurs « M@dossiens », forts de leur expertise notamment en matière de management stratégique. Un premier constat est établi : depuis plusieurs années, l'enseignante documentaliste centre ses actions au sein du CDI sur la formation des élèves à gérer les informations et les ressources dont ils ont besoin. Dans leur recherche les apprenants dans M@DOS signalent l'installation de routines : « la gestion de l'espace est figée dans une configuration qui paraît convenir. Il n'y a pas d'innovation, pas de nouveauté dans la configuration » (extrait de la production de l'apprenant M@dossiens). Ils notent aussi, au fil des entretiens menés, qu'il existe une très faible ouverture sur l'extérieur, contrairement aux préconisations ministérielles : « Le CDI est un lieu qui centralise la communication à destination des élèves (affiches, plaquettes, flyers, etc). Mais il n'y a qu'un mode de diffusion : l'espace physique réservé au CDI » (extrait de la production de l'apprenant M@dossiens).

Une évaluation de la situation plus fine est ensuite réalisée. Il convient de trouver ce qui doit être amélioré : l'accueil, les activités, l'environnement, les horaires d'ouvertures… Le proviseur adjoint s'engage avec l'enseignante documentaliste dans un projet collaboratif. Ils

commencent par cibler les actions à mettre en œuvre. Le travail réalisé dans le cadre du Master continue à enrichir les analyses sur le terrain. Evaluation de la situation, causes de dysfonctionnement, degré de satisfaction des usagers ont été analysés. La professeure documentaliste s'investit ensuite dans les activités mises en œuvre pour améliorer le fonctionnement du CDI. Elle conduit le changement en suivant le chemin tracé par un tableau de bord élaboré en commun avec l'équipe de direction, extrait d'un document numérique construit simultanément dans le cadre de la production rendue dans M@dos. Dirigeant(s) et enseignants travaillent ensemble, à l'aide des TIC, pour résoudre un problème commun : améliorer l'image de l'établissement en particulier en faisant évoluer le CDI pour qu'il devienne un véritable outil de travail pour les élèves, par des actions « co-construites » entre leader et affilié(s). Dans cette situation, l'organisation apprenante a favorisé l'évolution des compétences managériales du « dirigeant » qui, dans ses activités, a permis à un leadership distribué de s'incruster dans le monde réel.

2012 : une tentative qui échoue

L'année scolaire suivante, le lycée connaîtra une période de travaux. Le CDI devra être implanté dans d'autres locaux. Ce changement de contexte, provoqué par des paramètres extérieurs provoquera une interruption dans le projet mené par l'enseignante documentaliste. En 2012, le proviseur adjoint, ex-apprenant dans M@DOS, quitte l'établissement. Le projet, responsabilisant l'enseignante documentaliste, ne perdure pas.

Constat est fait que lorsque le contexte et/ou une des partie – prenantes (en l'occurrence le « dirigeant »), le leadership distribué peut ne plus être convoqué. Les nouvelles routines ne s'étant pas suffisamment installées, le projet a échoué.

4.2. Le cas accueil des 6èmes

Ce deuxième cas présente une situation qui met en tension différents acteurs, leader(s) et affiliés : le chef d'établissement, l'inspectrice de l'Education nationale (apprenante dans

M@DOS), la conseillère principale d'éducation, les directeurs d'école, les enseignants de CM2, la professeure documentaliste. Il s'agit de l'accueil d'élèves de CM2, au mois d'avril, dans le collège « du secteur ».

Depuis la mise en place du collège unique en 1975, la « liaison école – collège » fait chaque année l'objet de diverses recommandations afin de lutter contre la « rupture » rencontrée par les élèves entre le CM2 et la 6ème . Le décret du 11 juillet 2006, fixant la mise en œuvre d'un socle commun de connaissances et de compétences durant la scolarité obligatoire (de 6 à 16 ans actuellement en France), implique une réflexion et des actions communes du cours préparatoire à la classe de 3ème. L'accueil des élèves de CM2 au collège s'inscrit dans ce cadre institutionnel.

La situation au collège Y de 2003 à mai 2011 : la visite de printemps

Depuis plusieurs années, dans le collège Y, au mois d'avril, c'est la « visite de printemps ». Accompagnés par l'équipe de direction et l'enseignant de leur classe, les élèves de CM2, visitent l'établissement, rencontrent les collégiens et déjeunent sur site. Des routines sont installées.

En 2011, lors d'une réunion de travail école-collège un problème est soulevé par les directeurs d'école. Certains doivent financer un transport coûteux pour amener une poignée d'élèves au collège. L'inspectrice de l'Education nationale, apprenante dans M@DOS, sensibilisée au travail collaboratif, forte d'enseignements dans le cadre de ce Master, notamment relatifs à la « qualité du service », encourage le débat et la recherche d'une solution collaborative pour améliorer cet accueil, légitime puisqu'inscrit dans les préoccupations ministérielles et locales, mais dont la pertinence est remise en cause.

Le dispositif « pilote » d'avril 2011

Afin d'améliorer la qualité de ce dispositif, une évaluation de la situation est réalisée au sein du groupe : pertinence, degré de satisfaction des usagers, objectifs de cette journée, qualité des activités proposées.

Durant cette phase de « mise à plat du dispositif » les acteurs se sont positionnés, chacun argumentant et faisant valoir ses intérêts : les enseignants et l'inspectrice de l'Education nationale insistant pour une entrée pédagogique, en particulier dans le cadre de la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, les directeurs d'école et le chef d'établissement avançant des arguments de faisabilité (emplois du temps des professeurs, gestion des locaux, gestion des transports…). Au final, une solution a été négociée : mettre en place un dispositif "pilote" avec une seule école dans un premier temps.

Le directeur d'école, les enseignants de CM2 de l'école ciblée, ont alors pris en charge le projet avec le chef d'établissement afin de le mettre en œuvre dans le respect de l'objectif fixé : améliorer l'accueil des 6èmes au collège Y. L'inspectrice de circonscription, devenant affiliée, opte pour un rôle d'éclairage et d'accompagnement dans le nouveau dispositif.

De 2011 à 2014 : l'extension du projet

Trois ans plus tard, les élèves bénéficient toujours de cet accueil au collège. L'expérience mise en œuvre par l'école « pilote », où le directeur de l'école d'abord affilié est devenu leader, a été généralisée à l'ensemble du secteur du collège. Au cours d'une réunion de travail, la plus –value du projet a été soulignée par le directeur d'école, en direction de ses pairs. Encouragés par l'inspectrice de circonscription et convaincus du bien-fondé du nouveau dispositif, les huit autres directeurs d'école ont élaborés leur propre projet avec le chef d'établissement, chacun responsable des actions mises en œuvre en direction des élèves de CM2 qui leur sont confiés. Seule la collectivité territoriale, qui aurait pu apporter une réponse quant aux problèmes liés aux transports, n'a pas été affiliée.

Dans ce contexte stable depuis trois ans, les interactions entre situations, affiliés et learders se sont inscrites dans la durée et se sont renforcées.

Ces nouvelles routines installées sont aujourd'hui confortées par l'Institution. En effet, dans le cadre de la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de

l'école de la République, le conseil école-collège est créé. Il renforce la mise en œuvre de plans d'actions communs aux écoles et au collège d'un même territoire, visant les projets pédagogiques et les enseignements. « Il est institué, dans chaque secteur de recrutement d'un collège, un conseil école-collège. En cohérence avec le projet éducatif territorial, celui-ci propose au conseil d'administration du collège et aux conseils des écoles de ce secteur des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs visant à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (art.L401-4).

Cet exemple intègre effectivement un leadership distribué, puisque dans la situation très précise où une école devient « pilote » du dispositif, c'est l'engagement du directeur d'école et du chef d'établissement qui a permis de trouver une solution au problème posé. L'un dépend de l'autre quand l'affilié devient co-leader dans un contexte bien déterminé. La pertinence du triangle de James Spillane se trouve bien dans les interactions entre situation, affiliés et leaders. L'inspectrice de circonscription, apprenante dans M@dos, habituée à travailler dans une dynamique collaborative à l'appui des outils numériques, a provoqué un déplacement de rôle des différentes parties, dans une situation bien définie.

5. Discussion

En accord avec la théorie de l'activité, nous avons centré nos investigations pour chacun des deux cas sur les processus, les routines, mis en œuvre et non pas sur les individus (leaders) ou sur l'institution dans son ensemble. Les objectifs de chacun des deux cas (restaurer l'image de l'établissement et mieux accueillir les 6èmes) sont faciles à exprimer. Cependant la description des micro-processus dans toute leur épaisseur contextuelle est une tâche difficile qui suppose une certaine intimité avec la complexité du réel. Le rôle du co-chercheur praticien est essentiel. La méthodologie issue de la « PAR » avec sa notion d'investigation collaborative s'est avérée utile. Une étude plus précise encore montrerait certainement

comment les objectifs évoluent. Clairement nous ne sommes pas dans une optique de management de projet.

Le leadership distribué est moins un outil d'aide à la décision qu'un outil d'aide à l'apprentissage collaboratif. James Spillane s'inscrit explicitement dans la cadre théorique de la cognition distribuée. Il s'agit de comprendre les interrelations qui lient les affiliées et les leaders dans un contexte spécifique. Son triangle est une image forte. Il ne s'agit pas pour lui de partage du pouvoir ou de leadership partagé.

James Spillane s'inscrit également dans le cadre théorique de la cognition située. Les connaissances sont liées au contexte socio-matériel, elles sont fondamentalement liées au déroulement des activités.

Le triangle de Spillane est un artéfact. Concrètement il a été le support de nombreuses discussions entre les deux co-chercheurs (académique et praticien). Aujourd'hui nous pensons que dans le programme de formation M@dos l'utilisation de cet artéfact dans des situations concrètes permettrait une meilleure compréhension des pratiques de leadership et serait utile à de nombreux chef d'établissement. L'artéfact est moins un outil que le prétexte à des échanges, à des mises en interrelations en vue de produire une meilleure connaissance des pratiques de leadership. L'artéfact devient le support d'un apprentissage collaboratif. Son environnement numérique facilite grandement cette dimension collaborative.

La pratique du leadership passe par de multiples discours et conversations. Le discours pendant le déroulement d'une activité ne dit pas la même chose que le discours enregistré après le déroulement de ladite activité. Ces deux lexiques rendent difficile la collecte des données dans toutes leur richesse, surtout en l'absence d'un co-chercheur praticien. Nous avons évité cet écueil avec notre méthodologie issue de la « PAR ». Cependant les données que nous avons pu recueillir et retranscrire restent en deçà de ce qui est possible. La qualité des données est toujours dépendante des conditions de leur production. Ici il fallait articuler la production de deux groupes de « madossiens » avec les deux co-chercheurs.

Conclusion

Le dispositif Mados d'apprentissage collaboratif par le numérique des chefs d'établissement scolaire est-il efficace ? Pour répondre à cette question nous avons présenté deux cas de micro-changement en utilisant la notion de leadership distribué. Le cas de l'accueil des 6èmes est un succès dans la mesure où les micro-processus, les routines organisationnelles, ont évoluée favorablement. Les interactions entre affiliés et leaders ont joué un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage collaboratif. Le cas CDI au contraire est un échec du fait de l'évolution de la situation au sens de Spillane. La réponse est donc nuancée.

Au sein des sciences sociales la notion de leadership a largement focalisé l'attention sur la personne du leader. La notion de chef d'établissement semble conforter cette vision. Ici nous avons montré avec un artéfact, le triangle de Spillane, comment il est possible d'intégrer un déplacement de ce rôle de leader. Il est réconfortant de constater que des changements peuvent être produits sans injonctions hiérarchiques et sans soumission aux exigences d'une des parties prenantes. Il s'agit bien de leadership distribué et non pas de leadership partagé ou de co-gestion du pouvoir. Cependant il faut bien admettre que dans les deux cas les tensions pour définir l'objectif des changements sont de nature peu conflictuelle. Nous ne prétendons nullement que le leadership distribué a vocation à être la règle en toutes circonstances !

Pour conduire nos investigations nous nous sommes inspirés de la « PAR ». Si cette méthode est bien adaptée aux exigences qu'impose la cognition située et distribuée elle présente une difficulté réelle dans la présentation des résultats. Le déroulement de l'argumentation se situe simultanément sur le terrain théorique, la pertinence de la notion de leadership distribué, et sur le terrain des pratiques, l'évolution des micro-processus. La présentation des résultats dans l'écriture du papier de recherche ne peut pas enregistrer cette simultanéité. Comme le soulignent Marie-Laure Gavard-Perret et ses collègues (2012 : 37) cette difficulté s'observe souvent dans les papiers qui adoptent une posture constructiviste.

Notre travail de recherche rencontre au moins trois limites. La première est celle du nombre de cas étudiés. La seconde concerne la collecte des données relatives aux interactions entre affiliés et leaders. La difficulté est réelle. La troisième concerne la nature des cas qui affiche des objectifs modestes en regard des soubresauts qui animent parfois le monde de l'éducation. Au total l'efficacité de la notion de leadership distribué est plus une hypothèse plausible qu'une hypothèse avérée. Elle devra être documentée par d'autres cas et mise en pratique dans d'autres contextes pour devenir scientifiquement plus légitime. Le programme M@DOS offre cette possibilité en associant formation à visée transformatrice et recherches académiques. L'environnement numérique de travail rend facile la multiplication des interactions, la cognition distribuée est une réalité déjà présente sous nos yeux, mais la conscience que l'on peut en avoir est plus lente à émerger clairement. Finalement le programme M@DOS est un exemple de CSCL – *« computer supported collaborative learning »* - *(« apprentissage collaboratif porté par l'informatique »)* au bénéfice de l'expansion des compétences des chefs d'établissement. De ce fait, ces apprenants pourraient être amenés à être moteur d'un changement de leur rôle en dépassant la notion de leadership, écrit au singulier. Si le temps du leadership héroïque (Spillane 2005 :143) est passé, ne convient- il pas alors de développer massivement les parcours d'apprentissage de type M@DOS en renforçant encore plus la dimension collaborative (« *collaborative learning* ») ainsi que l'ambition en matière de recherche scientifique à visée constructiviste comme le permet en particulier la recherche action participante ?

Références

Austin J.-L., 1970, *Quand dire, c'est faire*. Editions du Seuil, Trad de l'anglais G. Lane.

Arborio A.-M., Fournier P. Singly F. de, 2010, *L'observation directe*, Paris, Armand Colin.

Barbier J.-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.

Barbier J.-M., 2011a, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France.

Barbier J.-M., Chauvigné C., Vitali M.-L., Réseau des écoles de service public (France). 2011b, *Diriger: un travail*, Paris, l'Harmattan.

Bolden R., 2011, "Distributed Leadership in Organizations": A Review of Theory and Research, *International Journal of Management Reviews,13, pp.251-269*

Bourgeois E., Durand M., 2012, *Apprendre au travail*. Paris: Presses universitaires de France.

Bradbury-Huang H., Reason P., 2013, *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice,* SAGE Publications Ltd,

Clot Y., 2012, *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute.

Dewey J. 1993, *Logique la théorie de l'enquête* (2e éd.), Paris, Presses universitaires de France. trad de l'anglais G. Deledall, 1993.

Donnay J., Charlier E., Dejean K., 2002, "Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives," *Revue Française de Pédagogie*, (138).

Endrezzi L., Thibert R., 2012, "Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves", *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73).

Engestrom Y., 1999, "Communication, Discourse and Activity", *Communication Review, 3*(1/2), 165.

Gavard-Perret M.-L., Gotteland D., Haon C., Aubert B., Avenier M.-J. Duymedjian R. 2012, *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: réussir son mémoire ou sa thèse* (2e édition), Paris, Pearson Education.

Gronn P., 2008, "The future of distributed leadership", *Journal of Educational Administration, 46, 2, pp.141-158*

Harris A., 2012, "Distributed leadership: implications for the role of the principal", *Journal of Management Development* , 13, 1, pp.7-77.

Hutchins E., 1991, "Organizing Work by Adaptation" . *Organization Science, 2*(1), 14-39.

Jonnaert P., 2009, *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Journé B., 2005, "Etudier le management de l'imprévu: méthode dynamique d'observation in situ". *Finance, Contrôle, Stratégie*, *8*(4), 63–91.

Kaptelinin V., Nardi B. A., 2006, *Acting with technology*. Cambridge (Mass.); London: The MIT Press.

Kemmis S. & McTaggart, R., 2000. Participatory Action Research. In *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.

Kemmis S. et al., 2013. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research.* Springer New York.

Lavielle-Gutnick N., Massou L., 2013, Usage des TIC et socialisation professionnelle des enseignants chercheurs, *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (4).

Leontev A. N., Clot Y., Sève F., 2002, *Avec Vygotski suivi de Le problème de la conscience*, Paris, la Dispute.

McIntyre A., 2007, *Participatory Action Research* 1 edition., Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Normand R., 2008, Rencontres avec d'autres courants de recherche. Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Education et sociétés, n° 21,1*, pp. 121-149.

Pentland B. T., Feldman M. S., 2007, "Narrative Networks: Patterns of Technology and Organization", *Organization Science, 18*(5), pp.781-795.

Peretz H.,2004, *Les méthodes en sociologie: l'observation*, Paris, Découverte.

Simonnot B., 2013, "Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur: questions conceptuelles et méthodologiques", *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, Vol. 1*(4).

Skinner B.-F., 2008, *Science et comportement humain* (2e édition). trad. Gonthier-Werren, A. In Press.

Spillane J.P., 2005, Distributed Leadrship, The Educational Forum, 69, pp.143-150.

Spillane J. P., Camburn E. M., Pustejovsky J., Pareja, A. S. Lewis, G., 2008 a, Taking **a** distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect, *Journal of Educational Administration, 46*(2),

Spillane J.P., Halverson R., Diamond J., 2008 b, "Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située". *Education et sociétés, 21*(1),

Spillane J. P., Parise L. M., et Sherer J. Z., 2011, "Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School Administration, and the Technical Core", *American Educational Research Journal, 48*(3), pp.586-619.

Vygotski L. S., 1997. *Pensée et langage* (3e éd.), Paris, La Dispute.