



**HAL**  
open science

## L'intégration de la “ cité par projet ” dans le contexte scolaire : quelle adaptation, quelles limites ?

Jean-François Loisel

► **To cite this version:**

Jean-François Loisel. L'intégration de la “ cité par projet ” dans le contexte scolaire : quelle adaptation, quelles limites ?. 2017. hal-03030255

**HAL Id: hal-03030255**

**<https://hal-unc.archives-ouvertes.fr/hal-03030255>**

Submitted on 30 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.

---

# L'intégration de la « cité par projet » dans le contexte scolaire : quelle adaptation, quelles limites ?

**Jean-François Loisel**

EA7483 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Education (LIRE)  
Université de Nouvelle-Calédonie

Sciences de l'information et de la communication

[loisel.jfrancois@gmail.com](mailto:loisel.jfrancois@gmail.com)

[jean.loisel@etudiant.univ-nc.nc](mailto:jean.loisel@etudiant.univ-nc.nc)

## **MOTS-CLES :**

*Education, numérique, cité par projet, mode projet, limites, normes scolaires, changement organisationnel.*

## **RESUME :**

*Cet article propose de revenir sur une étude réalisée au sein d'une équipe pédagogique d'un lycée de Nouvelle-Calédonie inscrite dans un dispositif de « classe numérique ». Dans le cadre de cette étude, l'objectif est de comprendre comment le mode projet ou encore la « cité par projet » de Luc Boltanski et Eve Chiapello s'adapte dans le contexte éducatif. En effet, d'un côté, il s'agit de comprendre la façon dont une équipe pédagogique inscrite dans des projets se rapproche de l'idéal type de la cité par projet. D'un autre côté il s'agit de s'interroger sur les limites que rencontre cet idéal type quand il est implanté dans le milieu scolaire.*

## INTRODUCTION

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont investi grand nombre de secteurs professionnels, tant dans les domaines privés que publics. Le monde de l'éducation est également concerné par l'intégration du numérique, tant dans les administrations que dans les salles de classes. On parle de TICE, Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education ou plus largement de numérique éducatif. Pour des auteurs comme Bernadette Charlier et Daniel Peraya (2003) l'intégration des TIC dans le milieu scolaire peut transformer les pratiques professionnelles traditionnelles des enseignants tant sur le plan pédagogique que collaboratif. En effet, les enseignants sont de plus en plus amenés à utiliser les TIC en classe pour enrichir leurs pratiques pédagogiques mais également à travailler en collaboration autour de projets communs avec leurs pairs. Ainsi, de nouvelles façons de travailler, en équipe, en réseaux ou encore autour de projets avec le numérique, émergent dans le milieu éducatif.

Dans cet environnement de changements organisationnels et de pratiques professionnelles, cet article a pour objectif de questionner l'idéal type du *mode projet* essentiellement issu du milieu privé, quand il est appliqué dans un contexte scolaire. En se basant essentiellement sur l'idéal type du *mode projet* et de la  *cité par projet*  proposé par Luc Boltanski et Eve Chiapello (1991), la question qui se pose est : comment la  *cité par projet*  s'intègre dans le contexte scolaire? Pour répondre à cette problématique nous reviendrons sur une enquête menée en 2016 dans un lycée de Nouvelle-Calédonie.

## CONTEXTE

Après avoir répondu à un appel à projet lancé en 2013 par le gouvernement de Nouvelle-Calédonie, la directrice adjointe, la documentaliste et un professeur d'économie gestion d'un lycée privé catholique ont mis en place une « classe numérique » en 1<sup>ère</sup> STMG<sup>1</sup>. Ainsi, 27 élèves ont été équipés en ordinateurs hybrides et une salle du lycée a été spécialement aménagée avec un sol souple, un VPI (Vidéo Projecteur Interactif), une ligne ADSL (WIFI) et un mobilier ergonomique mobile.

Désireux de se former, les enseignants de l'équipe pédagogique ont pris la décision de faire appel à deux structures<sup>2</sup>. L'objectif était de pouvoir être formé à la fois au travail collaboratif avec des outils numériques et à la fois sur des pratiques pédagogiques innovantes associées aux neuro-éducations. Ainsi, en étant accompagnée par ces deux structures extérieures<sup>3</sup>, l'équipe pédagogique a connu des transformations au niveau de leurs pratiques professionnelles. En effet, à partir de 2015, les enseignants ont travaillé en collaboration avec des outils en ligne (Google drive, Google plus) autour de projets numériques tels que la réalisation d'une ballade de diffusion, la mise en place de serious games, ou autour de projet en neuro-éducation (« *Apprendre à apprendre ?* »). Dans cette logique de travail en projet, l'ensemble des membres de l'équipe devait également réaliser de la veille sur des outils collaboratifs en ligne (Pearltrees).

---

<sup>1</sup> STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

<sup>2</sup> Association, Observatoire Numérique NC, et l'ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation)

<sup>3</sup> Le terme « extérieures » est utilisé pour signifier qu'il ne s'agit pas d'organisme de tutelle académique tel que le Vice-Rectorat ou la DDEC (Direction Diocésaine de l'École Catholique).

En 2016, le dispositif « classe numérique » a été prolongé dans la classe de première et lancé dans la classe de terminale STMG afin de proposer un continuum aux élèves et aux enseignants. Dans la même année, l'ESPE<sup>4</sup> et l'équipe pédagogique ont continué à travailler sous forme de projet et de travail collaboratif avec le numérique en mettant en place des dispositifs pédagogiques appelés « situations complexes » (projet pédagogique de recherche action collaborative). C'est dans ce cadre que l'enquête a été réalisée.

Ainsi, dans ce contexte où l'équipe pédagogique travaillait en « mode projet », nous répondrons à la problématique, en définissant tout d'abord ce qu'est le mode projet et plus encore l'idéal type de *cité par projet* de L.Boltanski et E.Chiapello. Il s'agira ici de délimiter le cadre théorique. Ensuite, nous reviendrons sur la méthode d'enquête appliquée sur le terrain. Pour finir, les résultats de l'observation seront présentés sous deux grands axes. Le premier s'intéressera principalement à la façon dont l'idéal type de la *cité par projet* fait écho à l'organisation adoptée par l'équipe pédagogique. Il s'agira donc de comprendre comment l'organisation des acteurs se rapproche de l'idéal type de la *cité par projet* des deux auteurs. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les limites que rencontre l'idéal type quand il est appliqué dans le cadre scolaire.

## CADRE THEORIQUE : « MODE PROJET » ET « CITE PAR PROJET »

### *Mode projet*

Le mode projet aussi appelé « management de projet » ou encore « organisation par projet » « *est aujourd'hui une pratique généralisée à l'ensemble des domaines professionnels et des secteurs de l'activité* » (Piponnier, 2013 : p.119).

Sans détailler de manière exhaustive le « mode projet », nous pouvons nous appuyer sur les différentes caractéristiques proposées par Gilles Garel (2011).

- Il est « *Spécifique* » (Organisation singulière et non reproductible.)
- Il répond à un « *besoin exprimé* ».
- Il est soumis à des « *variables exogènes* ».
- Il est « *Combinatoire et pluridisciplinaire* » (Diversité des acteurs.)
- Il est « *Temporaire* » (Tout projet a une fin) (Garel, 2011 : p.73)

### *La cité par projet*

Issus de la sociologie pragmatique, Luc Boltanski et Laurent Thévenot se sont intéressés aux différentes formes d'accords que les individus peuvent avoir au sein d'une organisation. Les deux auteurs cherchent « *  mettre en évidence les modes d'équivalence de qualification, d'ajustement et de justification par lesquels les individus produisent des accords et coordonnent leurs actions.* » (Nachi, 2013 : p.21). Pour cela, ils ont façonné six cités qui représentent des idéaux-types d'organisations. Les cités sont des « *métaphysiques politiques qui combinent deux niveaux. Le premier est constitué par les humains et les objets qui la peuplent. Le second par des conventions permettant l'établissement d'équivalences susceptibles de dépasser les particularités des personnes et des choses* » (Sociologie générale,

---

<sup>4</sup> ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l' ducation (Nouvelle-Calédonie)

2001 : p.259). Chaque cité est régie par des ordres de grandeurs, c'est-à-dire une hiérarchisation d'éléments référentiels qui permettent aux personnes de trouver une légitimité et d'atteindre l'état de *grand*.

Par la suite, L. Boltanski et E. Chiapello ont façonné une septième cité, appelée « *cité par projet* ». Les deux auteurs expliquent que les transformations du capitalisme ont pour principal moteur la critique des acteurs de la société. Dans leur ouvrage, le capitalisme est compris comme un « esprit » qui évolue et qui se modélise en fonction des critiques qui lui sont faites. Trois esprits du capitalisme sont décrits dans trois périodes de l'histoire.

Le premier esprit du capitalisme de la fin du XIX<sup>ème</sup> est symbolisé par l'omniprésence de la bourgeoisie entrepreneuriale et une morale de l'épargne. Ce premier esprit se rapproche plus de la « cité domestique » marquée par le sceau de la dominance hiérarchique des bourgeois inscrits dans une chaîne de dépendance personnelle.

Le deuxième esprit émerge entre les années 1930 et 1960 et comprend un capitalisme dit de grandes entreprises dans lesquelles le directeur fait figure de héros. Ce deuxième esprit se raccorde à la « cité industrielle » symbolisée par l'efficacité des acteurs, la production de biens matériels, la programmation et l'investissement vers l'avenir.

Le troisième esprit du capitalisme naît dans les années 1990 est issu de la critique sociale et de la critique « artiste » des années 1958. Ce troisième esprit s'inscrit dans une logique connexionniste, de travail en réseau appuyé par la forte présence des nouvelles technologies de communication. Ainsi, L. Boltanski et E. Chiapello annoncent l'avènement d'une nouvelle représentation de l'organisation dite « connexionniste ». C'est au sein de ce troisième esprit que la « *cité par projet* » a émergé.

Selon Mohamed Nachi (2013), deux grands aspects caractérisent la cité par projet.

1. Le *rejet de la hiérarchie* : Refus général des rapports dominants-dominés pour favoriser une organisation flexible et une hiérarchie horizontale.
2. Le *passage du contrôle à l'autocontrôle*. (Nachi, 2013 : p.166)

Pour mieux appréhender la définition de la cité par projet nous pouvons souligner d'autres éléments qui la caractérisent :

- L'extension du réseau et des liens avec des personnes physiques et morales, l'accumulation et la succession des projets sont les principales valeurs qui composent cette septième cité.
- « *la grandeur se mesure à l'aune de la capacité des personnes à se réinsérer dans un projet et surtout à passer d'un projet à l'autre. L'accès à l'état de grand suppose le sacrifice de tout ce qui entrave la disponibilité, c'est-à-dire à dire à s'engager dans un projet nouveau. L'état de grand est incarné par le meneur de projet dont la particularité est non seulement d'être mobile, polyvalent et engagé, mais aussi d'engager les autres acteurs* ». (Nachi, 2013 : p.167)
- Le petit est celui qui n'étend pas son réseau, ne s'engage pas dans les projets, ne s'adapte pas à l'incertitude et préfère la sécurité. Finalement, le petit a une faible employabilité pour cette organisation par projet.
- Dans la cité par projet, l'épreuve est essentiellement constituée par les moments qui marquent la fin d'un projet et l'engagement pour la réalisation de nouveaux projets. La fin de la cité est le moment où aucun projet n'est relancé. A ce moment, on parle de « *déchéance de la cité* ».

## METHODE DE RECHERCHE :

D'un point de vue méthodologique, l'enquête de terrain s'est principalement appuyée sur des entretiens semi-directifs. En effet, sept personnes ont été interrogées pendant une heure ou plus sur : leur parcours professionnel, leur perception sur l'intégration du numérique dans l'école, la façon dont ils ont vécu le travail en équipe et en mode projet. Comme le veut l'entretien semi-directif, « *l'ordre (prévu) dans lequel les thèmes sont abordés ne doit pas être forcément respecté et dépend de la dynamique et du déroulement de chaque entretien* » (Derèze, 2009 : p.110). Durant les entretiens, la dynamique des échanges a fait en sorte que des sujets non prévus étaient abordés par les interlocuteurs comme l'historique de l'équipement de l'établissement, ou encore les pratiques numériques des élèves en classe et hors classe.

A côté des entretiens semi-directifs, des « conversations et des bavardages intentionnels » ont été effectués. Ces deux approches ont permis de retirer des informations complémentaires, notamment sur les ressentis des acteurs vis-à-vis des différents projets dans lesquels ils étaient ancrés. Par exemple, à la fin des entretiens et au moment où le dictaphone était coupé, les personnes posaient des questions sur les enjeux de l'enquête et sur divers sujets. Pour certains individus, c'était l'occasion de faire part de plus d'intimité sur la manière dont ils vivaient et percevaient les différents projets et plus largement le dispositif « classe numérique ».

Par ailleurs, des observations directes ont également été réalisées durant les réunions d'équipe. Cinq réunions d'une durée d'une heure ont été suivies. Il s'agissait d'observer la répartition des rôles de chacun, de repérer quels acteurs disposaient de l'état de grand ou encore les éléments qui pouvaient freiner la dynamique des projets.

## 1 L'ORGANISATION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE : ÉCHO À L'IDÉAL TYPE DU MODE PROJET ET DE LA CITÉ PAR PROJET.

### 1.1 Vers une organisation en réseaux

« *Partant du constat selon lequel de nombreuses entreprises se restructurent en réseaux, que les dispositifs de base de TIC (et les TIC elles-mêmes) possèdent une architecture en réseau [...], le mode d'association dominant entre acteurs, est le réseau* » (Metzger, Moatty, De Saint Laurent-Kogan, 2007 : p. 16). A ce sujet, L. Boltanski et E. Chiapello ajoutent : « *dans un monde dans lequel l'opération principale est l'établissement de connexion, il est donc normal de trouver une forte présence des nouvelles technologies de communication qui repose sur l'informatique.* » (Boltanski et Chiapello, 2011 : p.191).

Quand on évoque le travail en mode projet, le travail en réseaux ou encore en le travail en équipe, nous pouvons parler de travail coopératif ou même collaboratif. Sur ce point, il est essentiel de rappeler que l'équipe pédagogique, travaillaient en collaboration sur des outils en ligne tels que Google drive, Google plus, Pearltrees pour pouvoir échanger des informations, faire de la veille informationnelle collective, rédiger des documents sur des supports communs. Ainsi, à l'image du mode projet, l'équipe pédagogique a construit une organisation réticulaire et en réseaux à travers l'usage des TIC.

Il faut toutefois préciser qu'à l'unanimité, les acteurs interviewés ont déclaré que le travail en réseaux et à distance représentait une organisation et des activités professionnelles nouvelles. C'est la raison pour laquelle ils affirment que les réunions physiques restaient les meilleurs espaces pour échanger et participer aux projets.

On peut noter que tous ces éléments constitutifs de l'équipe pédagogique (Travail en réseau avec des outils collaboratifs en ligne, Projets communs), impliquent un « *renouvellement des pratiques collectives inspirées sur des modèles telles que les communautés de travail, de pensée, d'action.* » (Durampart, 2009 : p. 229) qui se rapprochent de la cité par projet.

## **1.2 Hiérarchie horizontale et autocontrôle.**

Nous avons eu l'occasion de préciser dans le cadre théorique qu'au sein de l'organisation par projet la hiérarchie rigide laisse la place à une organisation flexible dans laquelle les acteurs sont autonomes et les échanges sont horizontaux.

Malgré le fait que l'organisation d'un lycée soit marquée par une hiérarchie verticale, la directrice adjointe a modifié sa posture vis-à-vis des enseignants. Elle précise : « avant quand j'intervenais dans une classe, j'avais tendance à observer ce qu'il se passait en classe et je faisais des remarques. Au fur et mesure, j'ai compris qu'il fallait changer et je deviens plus une conseillère, une accompagnatrice. J'ai complètement modifié ma position et dans le projet de la « classe numérique », je me place à la même hauteur que les professeurs ».

Cette volonté de modification du modèle hiérarchique était visible dans les temps de réunion où les acteurs communiquaient afin de réaliser un autocontrôle du projet. Animées par différents acteurs de l'équipe, les réunions étaient des bulles temporelles de rationalisation où chaque membre pouvait donner un avis sur le projet en lui-même, proposer des idées pour l'avancement, etc. Ces espaces d'échanges et cette hiérarchie horizontale ont également permis de réaliser un bilan de fin de projet où beaucoup d'éléments étaient évalués en deux catégories : aspect difficile, aspect bénéfique. Ces temps de rationalisation collective ont été très favorables pour dessiner les contours du projet les aidant à soulever de nombreuses questions quant à l'évolution et la poursuite de la « classe numérique ».

## **1.3 « L'état de grand » des pilotes de projets**

Pour rappel, l'état de grand au sein d'une cité, est « *celui qui incarne fortement les valeurs de la cité.* » (Boltanski et Chiapello 2011 : p.177). Dans la cité par projet, les acteurs considérés comme *grand* sont des personnes entièrement engagées dans les projets. Ainsi, les *grands* doivent entrer en relation, créer des liens et ne pas demeurer isolés, réussir à donner confiance, savoir communiquer, discuter librement, et être aussi capable de s'ajuster aux autres et aux situations. « *Comme l'artiste qui fait route avec désordre, est en attitude permanente d'éveil et de doute et à l'aise dans le flou.* ». De plus, les compétences du grand sont le « *produit de l'expérience passé, c'est-à-dire des multiples connexions, notamment avec d'autres détenteurs de savoirs spécifiques formées au cours de projets antérieurs, dont ils gardent la mémoire.* » (Boltanski et Chiapello 2011 : p.191). A l'inverse, les *petits* sont ceux qui s'isolent et ne s'impliquent pas dans le projet. Ils ne communiquent pas avec les autres et n'étendent pas leur réseau. Ils représentent un danger pour la cité par projet qui repose sur le réseau et sur l'accumulation et la succession de projets.

Dans l'équipe pédagogique on retrouve des caractères similaires à la définition du *grand* précédemment décrit. En effet, les *grands*, au sein de l'équipe pédagogique, étaient les personnes les plus à l'aise dans les domaines de la communication, du travail en équipe, de l'organisation, de l'animation de réunion où encore de l'animation des échanges sur les plates formes collaboratives (Google drive, Google plus). Pour enrichir cette figure du « grand », il faut ajouter que les personnes ayant une bonne maîtrise et une bonne connaissance en termes de TICE, tant bien dans leurs usages que dans leur maintenance, étaient reconnues comme expertes, ce qui pouvait apporter de la légitimité à leur état de « grand ».

La question qui se pose maintenant est, quel profil d'acteur avait atteint l'état de grand ? Lors des entretiens et des observations directes, les *grands*, (en dehors de la directrice adjointe qui faisait partie du comité de pilotage) retenus et reconnus comme légitime pour être pilotes de projet aux yeux des autres acteurs, avaient un passé dans le secteur du privé. En effet, avant d'intégrer le corps enseignant, ils exerçaient dans le secteur privé où ils travaillaient avec le numérique et en équipe. De fait, ils avaient une culture professionnelle préexistante qui leur a permis d'atteindre *l'état de grand*. A cela s'ajoute les matières dans lesquelles ils enseignaient. En effet, les deux pilotes enseignaient les matières de gestion, management, communication. Leur parcours, ajouté à leurs matières d'enseignements, leur offrait une expertise et des compétences proches de celles du « grand » de la cité par projet.

Par ailleurs, un des pilotes semblait être plus légitime car au-delà de se rapprocher au plus de la figure type du pilote de projet, cet acteur apparaissait comme « plus structuré » et moins « artiste ». Cette posture plus pragmatique et dirigiste rassure les acteurs qui retrouvent un rapport hiérarchique hérité. Un acteur déclare « sa force, c'est de pouvoir mêler à la fois les compétences d'un chef de projet et les codes scolaires et c'est apaisant car les membres savent où ils vont et ce qu'ils vont faire. Il n'y a pas de changement brut et de flou dans les directions choisies ». Ce pilote a eu pour effet de rassurer les autres acteurs de par ses différentes compétences personnelles qui liaient à la fois culture du mode projet et culture scolaire.

Toutefois, avec l'accumulation d'expérience (au cours de l'année 2015), certaines personnes se sont de plus en plus investies et ont été en mesure de remplacer les « grands » selon les situations notamment durant les réunions d'équipe. Faisant partie des silencieux lors des premières réunions, certains acteurs prenaient de plus en plus la parole et étaient force de proposition, allant même jusqu'à la prise de décision. Pour cela, la dichotomie entre les deux figures, « grand » et « petit » de la cité par projet de L.Boltanski et E.Chiapello peut être remise en cause, car au sein même de l'équipe, des « moyens » ont vu des compétences proches de celles des « grands » émerger au fur et mesure de l'avancée des projets et ainsi améliorer leur « employabilité ». Un enseignant témoigne et dit : « nous avons bien identifié et légitimé la place des pilotes de projet mais certains d'entre nous ont pris une place de plus en plus importante car ils se sont auto-formés et ont acquis de nouveaux savoirs faire les rendant légitimes, notamment dans certaines prises de décisions. »

#### **1.4 Un travail autour de la « réputation » de la « classe numérique ».**

Dans la cité par projet, ou plus largement dans le monde connexionniste « *l'extension des relations est profitable [...] dans la mesure où elle permet d'accroître la réputation de celui (ou ceux) qui les noue qui, ne pouvant être partout à la fois, doit compter sur les autres pour parler de lui, pour prononcer son nom au bon moment.* » (Nachi, 2013 : p.213). Dans le cas



de la cité par projet, la réputation passe plus par le bouche à oreille que par la voie des médias. Concernant, l'équipe pédagogique, elle a su profiter des deux canaux valorisant le projet « classe numérique ».

Tout d'abord, au sein de la sphère éducative, les acteurs institutionnels, notamment le vice-rectorat, ont entendu parler du dispositif « classe numérique ». A cet effet, il a été demandé à l'équipe de venir présenter le dispositif dans son ensemble et les différents projets qu'ils ont mené avec l'association Observatoire Numérique NC et l'ESPE. « C'était très valorisant pour notre équipe car nous faisons part de notre vécu à d'autres professeurs et surtout, notre projet a été reconnu par nos organismes de tutelles et c'est quelque chose d'important » déclare un enseignant.

Par ailleurs, que ce soit une invitation ou une demande faite par les acteurs de la classe numérique, l'équipe pédagogique a pu bénéficier d'une visibilité dans les médias locaux. (radio, journal, web TV). Cette valorisation médiatique, repartagée par les différentes plates formes en ligne de l'équipe, a été un atout pour la réputation des acteurs du projet « classe numérique » mais également pour le lycée.

En 2015, à travers des ateliers organisés à l'Université de Nouvelle-Calédonie, l'équipe pédagogique de la « classe numérique » a réalisé des démonstrations d'outils numériques pédagogiques qu'ils ont utilisé avec l'association Observatoire Numérique NC. Il s'agissait également de présenter les projets pédagogiques mis en place avec l'ESPE. Cet événement a permis au dispositif « classe numérique » et à aux acteurs impliqués de mettre en avant une expertise à la fois dans le domaine du numérique éducatif mais également dans le domaine de la pédagogie.

Dans le cas de la « classe numérique » l'extension du réseau et les liens tissés avec les acteurs extérieurs, le bouche à oreille, la valorisation des projets (numériques, pédagogiques) par la presse et par un événement ont contribué à alimenter la réputation de l'équipe pédagogique, des enseignants et plus largement de l'établissement scolaire.

Au-delà de faire connaître le projet « classe numérique », le travail autour de la réputation avait également pour objectif d'apporter de la reconnaissance professionnelle. La question de la reconnaissance individuelle pour l'ensemble de l'équipe revenait systématiquement durant les entretiens. Cette reconnaissance et la valorisation du projet étaient très attendues, et plus particulièrement au niveau académique. Un interviewé précise : « Nous aurions voulu être un peu plus valorisés et reconnus par l'académie car nous sommes certainement les seuls à faire ce type de projet en Nouvelle-Calédonie et ce n'est pas anodin au vu des changements de l'éducation nationale actuels. »

## 2 La « cité par projet » : quelles limites de l'idéal type appliqué en contexte scolaire ?

### 2.1 Cadre normatif du métier d'enseignant : un frein pour le changement ?

#### 2.1.1 Le cadre du métier enseignant.

L'usage du numérique et du travail en équipe a été facteur de bouleversement modifiant les pratiques professionnelles traditionnelles des enseignants. Comme précise Anne-France de Saint Laurent Kogan, les TIC, et nous pouvons ajouter le « mode projet », donnent lieu à de « *nouvelles façons de concevoir les métiers traditionnels pour lesquels des compétences génériques et sociocognitives (Capacité à communiquer, à travailler en équipe...)* » (De Saint Laurent Kogan, 2013 : p.29) sont nécessaires.

Ces nouveaux savoir-être et savoir-faire professionnels représentent des changements de pratiques et de compétences professionnelles importantes. Daniel Calin précise que « *Le travail en équipe est étranger à l'organisation historique du système éducatif français, et par contre-coup à la culture professionnelle des enseignants, aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire* » (Calin, 2001) <sup>5</sup>.

Dominique Bessières ajoute, « *La profession (enseignant) suppose une forme d'encadrement du métier évacuant le flou* » (Bessières 2013 : p.317), à l'inverse du mode projet. Sur ce point, un enseignant témoigne : « traditionnellement, notre métier est très procédural. On suit des schémas d'action précis et c'est une des raisons pour lesquelles certains d'entre nous ont mis du temps à s'engager pleinement dans cette aventure de « classe numérique. ».

Dans ce contexte de changement organisationnel quasi radical, le travail collaboratif et en réseaux a été long à mettre en place car tous les acteurs n'avaient pas la même définition du travail en équipe, et plus encore, le travail collaboratif avec les TIC. Un interviewé souligne : « le travail en collaboration a mis du temps à se mettre en place parce qu'on ne percevait pas les choses de la même manière. La collaboration signifie qu'on travaille sur les mêmes tâches. Au début, on était plus dans la division des tâches et on avait parfois tendance à s'isoler. ». Ce travail en groupe, en réseaux, et plus largement en « mode projet », a nécessité de l'autodidaxie collective, « *des formes de troc, de négociations informelles, d'ajustement invisibles, d'autocontrôle* » (Durampart, 2009 : p.225) notamment durant les réunions et les discussions de couloirs.

Ainsi, le cadre normatif du métier d'enseignant et l'idéal type du mode projet s'imbrique lentement car « *le contexte scolaire favorise l'activation et le maintien de schèmes de pensée et d'action.* » (Laforgue, 2007 : p.158). A contrario, le mode projet « *repose sur l'acceptation d'une incertitude dans les procédures, mais aussi dans les résultats qui ne peuvent être standardisés comme ce peut être le cas dans la configuration bureaucratique respectivement mécaniste ou professionnelle.* » <sup>6</sup> (Gangloff-Ziegler, 2009 : p.106). Inscrit dans une

---

<sup>5</sup> <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>

<sup>6</sup> Christine Gangloff-Ziegler (2009), « Les freins du travail collaboratif », Marché et organisations 2009/3 (N°10), p.95-112 DOI 10.3917/maorg.010.0095

organisation en projet, l'acteur doit « *se tenir prêt à remettre sans cesse en cause les bases de ses savoir-faire précédemment acquis.* » (Boullier, 2001 : p.12).

Ici, nous pouvons retenir que le mode projet, ainsi que « *les pratiques sociales impliquant les nouvelles technologies, se nouent d'une façon indissociable, aux formes (organisationnelles) préexistantes [...]* » (Patrascu, 2010 : p.63).

### **2.1.2 Le programme scolaire et le baccalauréat : des normes techniques qui freinent la dynamique de projet.**

Le respect et le suivi du programme scolaire apparaît comme une contrainte au changement de pratiques professionnelles. Les interviewés déclarent : « Nous avons des programmes qui sont extrêmement précis et extrêmement riches en contenus. Le programme scolaire est un point de souffrance pour le corps enseignant et pour la dynamique d'innovation. ». Sidonie Gallot ajoute : « *Les normes techniques qui régissent les professions et les enjeux éducatifs offrent peu de marges de manœuvres aux acteurs soumis au devoir de respect des programmes [...]* » (Gallot, 2015 p : 84).

Lors des réunions, le sujet du programme et le baccalauréat de fin d'année revenait souvent sur le devant de la table pour exprimer qu'il s'agissait d'une priorité. Un enseignant précise : « Les projets qu'on mène sont très positifs pour nous et les élèves, mais il faut que ça s'arrête à un moment car nous avons le programme à finir avant la fin de l'année, surtout pour les bacheliers ».

Ces différentes normes techniques représentent des limites pour l'idéal type de la cité par projet, car elles viennent empiéter sur le déroulement des projets (situations complexes) et mettent l'engagement des acteurs en tension. Inscrit dans le milieu scolaire, l'idéal type de la cité par projet se retrouve en contradiction avec des normes et formes organisationnelles traditionnelles. Ainsi, en s'adaptant entre les logiques de travail de la cité par projet et les normes scolaires, l'équipe pédagogique a façonné une organisation « molle » qui est balancée entre rigidité et flexibilité en fonction des moments scolaires importants tel que la fin du trimestre <sup>7</sup> ou la fin d'année pour les terminales.

## **2.2 Les véritables « grands » de la « classe numérique »**

### **2.2.1 La direction**

Comme précisé dans le cadre théorique, au sein de « *la cité par projet* » la hiérarchie pyramidale a laissé place à des rapports plus horizontaux entre les acteurs. Nous verrons que selon les situations, l'horizontalité hiérarchique prédominante de l'équipe pédagogique pouvait parfois laisser place à une hiérarchie plus traditionnelle.

En premier lieu, rappelons que la directrice adjointe faisait partie du comité de pilotage. Mais au-delà de ce rôle, et de son statut (directrice adjointe), elle se positionnait d'avantage comme collaboratrice que comme leader hiérarchique, prenant la majorité des décisions.

---

<sup>7</sup> Le moment où les conseils de classe ont lieu.

Cependant, lorsque les réunions débouchaient sur des indécisions et/ou des négociations trop longues sur un sujet, la directrice adjointe se réappropriait sa position hiérarchique d'origine pour prendre certaines décisions.

Du côté des enseignants (y compris les pilotes de projets), cette posture était légitime et même appréciée car elle permettait à l'ensemble de l'équipe de gagner du temps et d'avoir des orientations et une organisation claire, favorable à la poursuite des projets. A la question, « comment caractérisez-vous la position de la directrice adjointe quand elle « tranche » et qu'elle prend certaines décisions? », les interviewés ont unanimement répondu, que c'était normal, « c'est aussi son rôle de directrice de prendre des décisions » précise un enseignant. Un des enquêtés affirmait que les réunions pouvaient parfois ressembler au fonctionnement d'un conseil de classe.

Le cas présent nous ramène à considérer la situation, notamment les réunions, comme appareil de la grandeur. C'est-à-dire qu'en plus du statut (directrice adjointe), « *l'attribution d'un état de grandeur à une personne s'effectue à partir d'opération de jugement et de qualifications en situation.* » (Nachi, 2013 : p.123). Ainsi ces situations particulières ramenant l'équipe pédagogique à une organisation plus traditionnelle, font ressortir un fonctionnement quelque peu différent de celui de la cité par projet.

## 2.2.2 Les acteurs extérieurs<sup>8</sup>

Une des raisons pour lesquelles l'équipe pédagogique a décidé de faire appel à des structures extérieures est que les organismes de tutelle<sup>9</sup> n'ont pu répondre à leurs demandes d'accompagnement et de formation sur le volet numérique et pédagogique.

Face aux demandes de l'équipe, les deux structures ont soumis et animé les projets qu'elles avaient construits. La démarche et la posture adoptées par les acteurs extérieurs les ont conduit à un état de grand dépassant celui des pilotes mais également celui de la directrice adjointe. Dans la mesure où l'équipe pédagogique avait mis en place une organisation horizontale et participative, les membres auraient souhaités être plus intégrés dans le processus de création ainsi que dans l'animation des projets de formation.

Ainsi, « l'état de grand » atteint par les acteurs extérieurs provenait, d'une part, de leur expertise dans le domaine de la pédagogie et du numérique, mais également de la démarche de conduite et de proposition de formations et de projets prédéfinis.

Ce rapport hiérarchique différent de celui de la cité par projet était toutefois légitimé par les acteurs, car comme le précise un interviewé : « Au début, c'était difficile de changer et de suivre les conditions des commandes faites, mais finalement on a pu remarquer des changements de pratiques et de comportement vis-à-vis du travail en équipe. Si ces acteurs n'avaient pas été là, on ne se serait pas autant réuni et fait avancer les choses. ».

---

<sup>8</sup> Association Observatoire Numérique NC (Intervenu en 2015) et L'ESPE (Intervenu en 2015 et 2016).

<sup>9</sup> Vice-rectorat et DDEC (Direction Diocésaine de l'École Catholique)

## 2.3 Le non renouvellement de projet : la « déchéance d'une cité » ?

Pour L.Boltanski et L.Thévenot, les épreuves sont des incertitudes qui régissent le monde social et l'agir humain. « *Chaque action, chaque situation, dans son affectation et sa finalité, est marquée du sceau de l'incertain et de l'imprévisible.* » (Nachi, 2013 : p.59). Comme précisé dans le cadre théorique, l'épreuve dans la cité par projet est le moment où le projet s'arrête. La cité continue d'exister si un nouveau projet émerge. Dans le cas contraire, on parle alors de déchéance de la cité.

L'équipe pédagogique, avec le soutien et l'accompagnement de la direction de l'établissement, a su relancer divers projets durant trois années. Cependant, en 2017, il n'y a pas eu de projet englobant tous les membres de l'équipe pour les raisons suivantes :

### 2.3.1 Le remplacement des « grands ».

Les professeurs principaux, également pilotes de projet au sein du dispositif « classe numérique », ont dû être remplacés pour des raisons de titularisation. Leur statut temporaire d'enseignant stagiaire ne leur permettait plus de réitérer leur place en tant que professeur principal.

Comme précisé dans la première partie, ces « grands » avaient des dispositions et des compétences pré-requises pour être pilote de projet. De plus, l'expérience des deux années dans le dispositif « classe numérique » ont contribué à enrichir leurs compétences et consolider leur « état de grand ». Ce processus a eu pour effet de sacraliser et flouter le rôle « classique » du professeur principal qui s'est retrouvé imbriqué dans le statut de pilote de projet, donc de « grand ».

Pour l'année 2017, ce sont des professeurs d'enseignements généraux<sup>10</sup> qui ont été propulsés au statut de professeur principal. Pour ces nouveaux professeurs principaux l'appropriation de ce rôle a été houleuse car ce poste vacant symbolise des changements de posture et d'intégration, de nouveaux savoir-faire non formalisés.

Dans un temps limité (fin d'année et rentrée) et n'ayant pas acquis toutes les compétences nécessaires pour être à la fois professeur principal et pilote de projet, les professeurs principaux n'ont eu l'opportunité de relancer des projets avec des acteurs extérieurs et ainsi prolonger la « cité par projet » existante.

### 2.3.2 Absence d'acteurs hiérarchiques.

Au sein de l'équipe pédagogique, la hiérarchie de l'établissement et les acteurs extérieurs dispose d'un état de grand qui est décisif pour la mise en œuvre et la conduite de projets.

Du côté de la sous-direction, arrivée en fin d'année, les échéances (baccalauréat, les conseils de classes, etc.) ajoutés à la charge de travail administrative riche en cette période, représentaient des contraintes ne permettant pas de réunir tous les enseignants du dispositif

---

<sup>10</sup> (Français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, anglais...)

classe numérique, ni de créer des espaces de transmissions pour les nouveaux arrivants (enseignants). Ainsi, la construction d'un nouveau projet pour l'année suivante n'a pas pu se faire dans le temps réduit de fin d'année scolaire.

Par ailleurs, dans l'objectif de réaliser une nouvelle « recherche action » avec le dispositif pédagogique « situation complexe », l'acteur extérieur a reconduit ce projet non pas dans le dispositif de la « classe numérique » mais dans une classe de seconde.

Pour ces différentes raisons, l'équipe pédagogique n'a pu relancer de « gros » projet pour l'année suivante et ainsi revenir à des pratiques professionnelles plus « traditionnelles ».

Ainsi, la cité par projet dans le milieu scolaire peut faire face à « l'épreuve », lorsque des acteurs tels que des partenaires, mais plus particulièrement la direction, sont présents pour relancer de nouveaux projets. D'autant plus que dans le cas du dispositif « classe numérique », la directrice adjointe faisait intégralement partie des actions de mise en œuvre des projets.

Pour finir, malgré ces différents éléments qui ont conduit à la déconstruction périodique de la cité par projet, certains enseignants gardent la dynamique de travail en équipe en partageant des contenus sur les plates formes collaboratives, tel que Google plus, et en montant divers « petits » projets durant l'année. De plus, dans cette démarche qui tente de maintenir la cité par projet, des enseignants continuent d'étendre le réseau avec des partenaires potentiels pour des projets futurs.

## **CONCLUSION :**

Dans le cas de cette étude, nous avons pu remarquer que l'intégration de l'idéal type de la cité par projet se situe entre deux dynamiques.

Premièrement, l'organisation mise en place par l'équipe pédagogique se rapproche de l'idéal type de la cité par projet, notamment par rapport à l'horizontalité hiérarchique, les figures de « grands » des pilotes de projet ou encore l'organisation réticulaire façonnée autour d'outils numériques.

Deuxièmement, le contexte éducatif et les normes et formes organisationnelles scolaires, tels que le programme ou encore les formes hiérarchiques héritées, ont tendance à encadrer la cité par projet dans des fonctionnements plus traditionnels.

Située entre ces différentes logiques, l'équipe pédagogique a « bricolé » une cité par projet qui mêle les caractéristiques types de la cité par projet tout en s'adaptant aux contraintes du contexte scolaire.

Par ailleurs, nous pouvons retenir que la cité par projet, malgré les limites normatives du contexte scolaire qu'elle rencontre, est un réel vecteur de changements tant pour les pratiques professionnelles que pour la forme organisationnelle « classique » de l'école. En effet, la cité par projet a pour effet de favoriser l'intégration des logiques du monde connexionniste, symbole du troisième esprit du capitalisme.

Pour conclure, nous pouvons nous demander si, à travers le mode projet, l'usage des TIC et l'accompagnement des professionnels vers des « compétences collectives » (Dupuich, 2011) associées à la cité par projet, une « *éducation connexionniste* » globale émergera un jour ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Bessières Dominique (2013), « *Explorer la communication des organisations publiques pour dévoiler les logiques englobant les pratiques.* » Communication & organisation : perspectives critiques. Presse de Septentrion. p.313-335
- Boltanski Luc, Chiapello Eve (2011), « *le nouvel esprit du capitalisme* » Gallimard.
- Boullier Dominique (2001), « *Les conventions pour une utilisation durable des « TIC », utiliser un ordinateur et conduire une voiture* » / p.10-19 Editions scientifiques et médicales, Elsevier SAS
- Calin Daniel (2001): « *Le travail en équipe des enseignants. Problèmes et perspectives* » En ligne : <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>
- Derèze Gérard (2009), « *Méthode empiriques de recherche en communication* » De Boeck
- De Saint Laurent-Kogan Anne-France (2013), « *Le travail l'heure du numérique* ». Ecoles des Mines de Nantes. Cahiers Français n°372. P.27-32
- Dupuich Françoise (2011), « *L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable* », Gestion 2000, 2011/2 (Volume 28), p. 107-125. DOI : 10.3917/g2000.282.0107. URL : <https://www.cairn.info/revue-gestion-2000-2011-2-page-107.htm>
- Durampart Michel (2009), « *le changement organisationnel construit dans l'évitement du projet de changement* », Communication et organisation [En ligne], 36 | 2009, mis en ligne le 11 mars 2011, consulté le 10 novembre 2016. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1009> ; DOI : 10.4000/communicationorganisation.1009
- Garel Gilles (2011), « *Qu'est-ce que le management de projet ?* », Information sociale 2011/5 (n°167), p.72-80
- Gangloff-Ziegler Christine (2009), « *Les freins du travail collaboratif* », Marché et organisations 2009/3 (N°10), p.95-112 DOI 10.3917/maorg.010.0095
- Gallot Sidonie (2015), « *Refondation de l'École* » : *L'apport des SIC pour penser les pratiques sémiotiques de communication pédagogique instrumentée – Cas de l'utilisation des tablettes en classe* » Numérique, éducation et apprentissage, sous la dir. Collet L. et Wilhelm C. Paris, L'Harmattan coll. SFSIC, p. 79-100.
- Laforgue Denis (2007), « *L'administration scolaire française est-elle une bureaucratie ?* », Pyramides, 14 I 2007, 153-174
- Metzger Jean-Luc, Moatty Frédéric, De Saint Laurent-Kogan Anne-France (2007), « *Où va le travail à l'ère du numérique ?* » Ecole des mines de Paris. P.11-18
- Nachi Mohamed (2013), « *Introduction à la sociologie pragmatique* » Armand Colin
- Patrascu Marcela (2010), « *saisir les pratiques sociales du point de vue de leur organisation, revisiter le concept de médiation* », *Les enjeux de l'information et de la communication* 2010/2 (Dossier 2010), p.58-70
- « Sociologie générale », *L'année sociologique* -2001/1 (Vol.51), p. 257-273. DOI 10.391/anso.011.0256