

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Projet et engagement pour le 1er degré commun. Dispositifs d'inclusion et de différenciation 2013-2014 et 2014-2015. Rapport final de recherche

Baudson, Claire; Charlier, Eveline; Dorbolo, Fabienne; Piedboeuf, Régis

Publication date:
2015

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Baudson, C, Charlier, E, Dorbolo, F & Piedboeuf, R 2015, Projet et engagement pour le 1er degré commun. Dispositifs d'inclusion et de différenciation 2013-2014 et 2014-2015. Rapport final de recherche: Prolongation de la recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du 1er degré commun de l'enseignement secondaire 2011-2013. Département Éducation et technologie (UNamur).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



**UNIVERSITÉ
DE NAMUR**

Département Éducation et technologie
Formation continue
Evelyne CHARLIER, directrice
Rue de Bruxelles, 61 – B-5000 NAMUR
Tél. : +32(0)81/72.50.67
Fax : +32(0)81/72.50.64
E-mail : evelyne.charlier@unamur.be
Site : www.unamur.be/det

Recherche-accompagnement en éducation 2013-2015

Recherche-accompagnement n° 152/2013-2014

Projet et engagement pour le 1^e degré commun.

Dispositifs d'inclusion et de différenciation 2013-2014 et 2014-2015

Prolongation de la recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire 2011-2013

Rapport final de recherche

Promoteur :

Professeur Evelyne Charlier

Chercheurs-accompagnateurs :

**Claire Baudson
Fabienne Dorbolo
Régis Piedboeuf**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Recherche-accompagnement en éducation 2013-2015

N° 152/2013-2014

Période du 14.05.2014 au 31.10.2014

Titre:

Recherche-accompagnement. Projet et engagement pour le 1^{er} degré commun

Dispositifs d'inclusion et de différenciation 2013-2014 et 2014-2015

Prolongation de la recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire 2011-2013

Promoteur:

Département Éducation et Technologie (DET)

Université de Namur

Evelyne Charlier, professeure, responsable du pôle de formation continuée

Claire Baudson, chercheure

Fabienne Dorbolo, chercheure

Régis Piedboeuf, chercheur

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

Tel. : 081/72 50 69 (secrétariat), 081/72 50 67 (Evelyne Charlier) – Fax : 081/72 50 64

E-mail: evelyne.charlier@unamur.be

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU RAPPORT FINAL

Le présent rapport clôture les travaux réalisés du **1er novembre 2013 au 31 octobre 2015**.

Il comporte six parties :

1. une introduction ;
2. la synthèse des activités ;
3. l'état des lieux des collaborations ;
4. les deux axes de recherche et d'analyse ;
5. une conclusion et des perspectives ;
6. des annexes.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	2
INTRODUCTION	4
1. SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS	6
2. ÉTAT DES LIEUX DES COLLABORATIONS	8
2.1. LA COLLABORATION AVEC LA FORMATION INITIALE	8
2.1.1. DESCRIPTION ET OBJECTIFS DE LA COLLABORATION	8
2.1.2. DES QUESTIONNEMENTS LIÉS AU TRAVAIL DE COLLABORATION AVEC LES HAUTES ECOLES	9
2.2. LA COLLABORATION AVEC LA FORMATION CONTINUE	10
2.2.1. DESCRIPTION ET OBJECTIFS DE LA COLLABORATION	10
2.2.2. DES QUESTIONNEMENTS LIÉS À LA COLLABORATION AVEC L'IFC	11
3. DEUX AXES DE RECHERCHE ET D'ANALYSE	12
3.1. DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DE RÉSEAUX ET LES GESTES PROFESSIONNELS DES ACCOMPAGNATEURS DE RÉSEAUX	12
3.1.1. LE CADRE THÉORIQUE	13
3.1.1.1. La recherche-accompagnement	13
3.1.1.2. Les gestes professionnels de l'accompagnateur	13
3.1.2. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE	14
3.1.3. DESCRIPTION DES RÉSULTATS	15
3.1.3.1. Les moments clés de la démarche d'accompagnement	15
3.1.3.2. Les gestes professionnels de l'accompagnateur de réseaux	17
3.2. LE RÉSEAU COMME SOUTIEN AU CHANGEMENT ET À L'INNOVATION	20
3.2.1. LE CADRE THÉORIQUE	21
3.2.1.1. Des réseaux	21
3.2.1.2. Les dispositifs de formation hybrides	23
3.2.2. LA MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES	24
3.2.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS	26
3.2.3.1. Dimension 1 : Des caractéristiques fixées en amont de la recherche-accompagnement et déterminant les formes et fonctions des réseaux	26
3.2.3.2. Dimension 2 : les indicateurs relatifs au fonctionnement des réseaux en termes de dynamique et de processus.	29
3.2.3.3. Dimension 3 : les différents apprentissages évoqués et réalisés par les participants	31
3.2.3.4. Dimension 4 : l'appropriation des mesures décrétales relatives au premier degré au sein des établissements scolaires participants	32
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	38

BIBLIOGRAPHIE

41

ANNEXES

46

Introduction

Depuis de plusieurs années, le parcours scolaires des élèves suscite de nombreux questionnements. Le premier degré apparait comme une articulation importante de l'enseignement obligatoire. En effet, il interroge la transition du fondamentale au secondaire en ce qu'il conclut le tronc commun, visant l'acquisition des compétences socles à 14 ans, mais aussi l'orientation positive des élèves en ouvrant aux différentes filières de formation.

Il convient de constater que pour de nombreux élèves, l'expérience du premier degré commun génère des difficultés, et peut être vécue comme un seuil multipliant les échecs et les inégalités. Par cette réalité, les acteurs éducatifs sont incités à développer ensemble des connaissances et des pratiques pour relever de nouveaux défis pédagogiques et éducatifs.

Dans ce contexte, l'Administration de l'enseignement obligatoire a lancé deux appels à projets visant à rendre le premier degré à la fois davantage commun, par le renforcement de la formation commune, et davantage ouvert aux différentes formes d'apprentissages par le développement de pratiques de différenciation et d'inclusion.

Le Département Éducation et technologie a été engagé pour mener deux recherches-accompagnements sur le 1^{er} degré. La première recherche-accompagnement s'intitulait « Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire. 2011-2013 ». Elle visait à soutenir sur le terrain scolaire, des projets innovants proposant des parcours adaptés et différenciés, à accompagner 19 établissements scolaires dans la maturation de leur projet et à favoriser l'échange et la diffusion de leurs pratiques. Elle a permis d'analyser des dispositifs innovants de différenciation et de les modéliser en mettant en évidence les conditions favorables au développement de l'innovation pédagogique et organisationnelle au sein des établissements scolaires.

Sur base, notamment, des pistes mises en évidence par cette recherche, le gouvernement a élaboré un plan d'actions procédant à des ajustements et des approfondissements des mesures décrétales relatives au premier degré. Dans ce cadre, une note d'orientation (circulaire 4400). a permis à 41 établissements scolaires de participer à une nouvelle recherche-accompagnement menée par le DET pour activer une série de mesures dans une phase transitoire (2013-2015). Celles-ci consistaient dans :

1. l'élaboration d'un Plan d'Actions Collectives (PAC) définissant les actions éducatives et pédagogiques ;
2. l'utilisation du Plan Individualisé d'Apprentissages (PIA) comme outil permettant de mettre en place des parcours adaptés, différenciés et accompagnés ;
3. l'organisation flexible des activités complémentaires en fonction du PIA ;

4. l'optimisation du parcours au sein du premier degré après une mise en œuvre progressive d'une seule année complémentaire au terme du degré ;
5. la mise en place d'activités favorisant une approche orientante pour tous.

Par la suite, le décret modifiant notamment l'organisation du 1er degré (11 avril 2014) a entériné ces mesures et donné la possibilité d'organiser un dispositif modifiant les rythmes scolaires ainsi qu'un dispositif d'accrochage interne, et ce à l'ensemble des établissements scolaires de la FWB.

La deuxième recherche-accompagnement, faisant l'objet de ce rapport, s'est articulée autour du développement de réseaux d'échange entre les 41 établissements et des communautés de pratiques. Elle visait à soutenir et à susciter les innovations pédagogiques et organisationnelles ; à favoriser la création de lieux d'échanges entre les différents acteurs scolaires et extra-scolaires pour développer la collaboration et la concertation ; encadrer et soutenir les réseaux d'établissements scolaires dans la mise en œuvre des mesures reprises dans la note d'orientation.

Dans le cadre de ces deux recherches, nous avons adopté une démarche systémique visant à impliquer un grand nombre d'acteurs du système éducatif (équipes enseignantes, équipes de direction, formateurs, IFC, Hautes Ecoles, représentants du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, inspecteurs, conseillers pédagogiques, agents de CPMS, représentants d'organismes de formation initiale et de formation continue des enseignants, experts scientifiques...), questionnant ainsi, dans l'interaction, les rôles et les identités professionnelles de chacun.

Pour rappel, nous utilisons le mot « réseau » pour désigner les regroupements d'équipes, d'établissements, de partenaires éducatifs, en nous détachant de la notion de réseaux d'enseignement. Nous avons mis en place trois types de réseaux : des réseaux territoriaux, des réseaux de direction et un réseau global.

Dans les rapports précédents relatifs à cette recherche, nous proposons une description et une analyse du fonctionnement des différents réseaux (effets des apprentissages générés par les réseaux) ainsi qu'une description des objets traités lors des rencontres en lien avec les mesures décrétales du 11 avril 2014 telles que la mise en œuvre du Plan d'Actions Collectives, du Plan Individuel d'Apprentissage, de l'approche orientante ainsi que la réorganisation du 1^{er} degré.

Ce rapport final de recherche rend compte des différentes collaborations et de leurs enjeux en termes de formation des enseignants. Il développe également deux axes d'analyse répondant à la demande formulée par l'Administration. Le premier axe interroge la démarche d'accompagnement et identifie les gestes professionnels des accompagnateurs dans le contexte spécifique d'un dispositif de mise en réseau. Le second met en évidence les

spécificités de ce dispositif comme soutien à l'implémentation d'un changement planifié et comme vecteur à l'innovation pédagogique.

Ce rapport est structuré en plusieurs parties. La première partie présente le contexte de cette recherche-accompagnement, et la synthèse des activités réalisées au cours des deux années (2013-2015). La deuxième partie dresse un état des lieux des différentes collaborations avec la formation initiale et la formation continue. La troisième partie développe les deux axes d'analyses cités ci-dessus. En fin de rapport, nous présentons les conclusions et proposons des perspectives en termes de soutien à l'implémentation du changement. Nous avons également mis, en annexes du rapport, le travail réalisé par les Hautes Écoles dans le cadre de notre collaboration, les différents questionnaires destinés aux équipes pédagogiques et de direction et un tableau constituant un matériau d'analyse.

1. Synthèse des activités

Au cours de ces deux années de recherche-accompagnement, différents types d'activité ont été organisés, d'une part, pour accompagner les équipes pédagogiques et les équipes de direction dans la mise en œuvre de leur projet et d'autre part, pour servir la recherche par la capitalisation des pratiques professionnelles, par les échanges entre les différents acteurs de l'éducation, par le développement professionnel des chercheurs.

Toutes les activités déployées sont reprises et décrites, de manière précise, dans les trois rapports de recherche et d'activités précédents celui-ci (novembre 2013 - mai 2014 ; mai 2014 - octobre 2014 ; novembre 2014 - avril 2015).

Nous proposons une synthèse de ces activités pour rendre compte, de manière générale, du travail réalisé au cours de ces deux années et pour situer les différents éléments qui constituent le matériau d'analyse de ce rapport de recherche.

Un premier type d'activité est lié à l'organisation et l'accompagnement des réseaux. Il a consisté dans:

- **Quatre rencontres pour le réseau global.** Ces rencontres élargissaient le champ des participants en impliquant les différents acteurs de l'éducation et permettaient de partager des informations et de développer un sens commun autour de plusieurs conférences et pratiques de terrain.
- **Huit rencontres pour les réseaux de direction (2 x 4 réseaux).** Ces réseaux étaient composés des équipes de direction des 40 établissements scolaires et visaient la compréhension individuelle et collective des mesures et engagements pris par les écoles pilotes et de leurs implications organisationnelles.

- **Quarante-deux rencontres pour les réseaux territoriaux (7 x 6 réseaux).** Ces réseaux étaient composés des équipes opérationnelles (éducatives et pédagogiques) avec la participation d'un ou de deux collaborateurs de l'IFC. Ils visaient l'échange de pratiques pédagogiques et le développement de l'innovation en suscitant le travail collectif.

Un deuxième type d'activité relève de la collaboration avec les partenaires de la formation et a consisté dans:

- **Six rencontres avec les partenaires des Hautes Ecoles.** Celles-ci visaient la poursuite du travail de collaboration autour des pratiques pédagogiques de différenciation à travers des témoignages de terrain, des échanges de pratiques, la construction d'outils et l'organisation de séminaires à destination des étudiants.
- **Douze rencontres avec les collaborateurs de l'Institut de la Formation Continue (IFC).** Les premières rencontres visaient à définir les modalités et les objectifs de la collaboration avec les 11 formateurs. Les rencontres suivantes portaient sur le débriefing sur les contenus travaillés lors des rencontres en réseaux, et sur l'échange de ressources.

Un troisième type d'activité est lié à la construction d'une plateforme informatisée visant la circulation et le partage d'informations et de ressources entre les différents établissements engagés. Cette activité a mobilisé une demi-journée de travail par semaine la deuxième année de la recherche-accompagnement.

Un quatrième type d'activité tient à la diffusion et à la communication des expériences de changement et à la mutualisation des pratiques au sein des réseaux vers des acteurs éducatifs extérieurs à la recherche-accompagnement. Ces activités ont consisté dans :

- **Deux interventions au niveau de la formation initiale** portant sur les pratiques de différenciation et la démarche orientante.
- **Une intervention dans le cadre d'un programme de formation continue.**
- **Une participation à une table de discussion** soutenue par un organisme d'association de parents.
- **Deux interventions à des journées pédagogiques** organisées par des établissements scolaires extérieurs à la recherche sur la mise en œuvre des mesures décrétales, la gestion du changement et de l'innovation aux niveaux pédagogiques et organisationnels.
- **Quatre participations à des interviews menées par des étudiants** ou doctorants en sciences de l'éducation sur les pratiques de différenciation.

Un dernier type d'activité est relatif à la production de quatre rapports, de communications, et de deux articles scientifiques sur cette recherche-accompagnement.

2. État des lieux des collaborations

2.1. La collaboration avec la formation initiale

2.1.1. Description et objectifs de la collaboration

Nous souhaitons que cette recherche puisse affecter les pratiques de formation initiale des enseignants. Afin de construire ces liens avec la formation initiale, nous avons établi des contacts privilégiés avec quatre Hautes Ecoles.

Les objectifs de la collaboration étaient de favoriser une plus grande cohérence entre la formation initiale des enseignants et les nouveaux besoins du milieu scolaire, en développant la concertation entre les acteurs du monde de l'enseignement.

Les modalités de cette collaboration ont été définies conjointement par le DET et les Hautes Ecoles, et ont été mises en œuvre dans trois dispositifs.

Le premier consistait en l'organisation de huit réunions de travail entre les enseignants des Hautes Ecoles et les accompagnateurs-chercheurs du DET, au cours des deux années de la recherche-accompagnement. Le but de ces rencontres était de partager les projets développés dans les écoles secondaires et de les analyser. Dans un premier temps, il s'agissait pour les enseignants des Hautes Ecoles de s'approprier le contenu et les intentions pédagogiques des différentes mesures liées à la réforme du 1^e degré. La différenciation pédagogique et le processus d'inclusion scolaire à partir d'outils tels que le PIA, le PAC ont été discutés, puis de nouvelles démarches liées au soutien et à l'orientation scolaire ont été développées sur base des expérimentations réalisées sur le terrain. L'objectif prioritaire était de construire ensemble des modalités d'appropriation par les futurs enseignants de ces dispositifs. Dans un deuxième temps, des enseignants des écoles pilotes ont témoigné pour partager leurs expériences novatrices notamment en matière d'approche orientante ainsi que sur les leviers et les freins au développement de ces pratiques. Ces temps de travail en commun entre écoles secondaires, Hautes Ecoles et DET ont permis de dresser un état des lieux des attentes et des besoins des enseignants des Hautes Ecoles en termes de d'information et d'appropriation de dispositifs pédagogiques et organisationnels innovants à enseigner dans le cadre de la formation initiale.

Le deuxième dispositif entre les Hautes Ecoles et le DET a consisté à organiser une rencontre entre des étudiants des Hautes Ecoles et des enseignants, des directions d'écoles secondaires ayant initié des projets innovants, dans le cadre d'une journée de travail. Des écoles ont présenté des initiatives d'enseignement modulaire, des cercles de paroles entre les élèves et les enseignants, des nouvelles formes d'évaluation. Les enseignants du secondaire ont échangé avec les étudiants sur les projets mis en œuvre. Des éléments

porteurs pour la réussite scolaire des élèves ont été mis en évidence mais aussi les difficultés organisationnelles soulevées par ces innovations. Des questionnements pédagogiques et identitaires (questions sur les méthodes pédagogiques, sur les modes d'évaluation, sur l'évolution du métier d'enseignant face aux changements) ont suscité des débats entre les enseignants expérimentés et des futurs enseignants. Les étudiants conscientisés à ces nombreux défis ont relevé les effets que devraient avoir la mise en place de projets innovants sur la manière d'enseigner, sur de nouvelles formes d'évaluation et sur la définition de leur métier.

Un troisième dispositif de collaboration a permis la réalisation par les Hautes Ecoles de modules de formation à destination de leurs étudiants, en lien avec la réforme du 1^{er} degré. L'équipe enseignante de chacune des quatre Hautes Ecoles a réalisé un module de formation en lien avec les problématiques d'innovation évoquées précédemment. A savoir, pour la Haute Ecole Albert Jacquard : « La démarche orientante : un nouveau défi pour des étudiants en arts plastiques », pour HELMo : « Entrer dans la démarche orientante par la liaison primaire-secondaire », pour la Haute Ecole Paul Henri Spaak : « Recherche-accompagnement sur la transition primaire-secondaire et, plus spécifiquement, comment favoriser la transition primaire-secondaire, grâce au développement de stratégies, de dispositifs et d'outils de communication tels que le PIA, le Portfolio, le PAC », et pour HENALLUX : « Le PIA : entretien avec une enseignante chargée de sa mise en œuvre ». Ces trois modules de formation sont repris en annexe du rapport.

2.1.2. Des questionnements liés au travail de collaboration avec les Hautes Ecoles

Le travail collaboratif mené avec les Hautes Écoles, nous a permis de relever des questionnements interrogeant le lien entre la formation initiale et les expériences de changement mises en œuvre au sein des établissements scolaires dans le cadre de l'appropriation de nouvelles mesures décrétales.

L'évolution de la profession enseignante.

Les nouvelles conditions d'exercice du métier amènent les acteurs de la formation à s'interroger sur l'évolution de la profession enseignante. La mise en œuvre de nouvelles mesures fait émerger de nouvelles fonctions au sein des établissements scolaires impliquant de nouvelles compétences pédagogiques.

Le développement de la créativité

Les projets innovants mis en place au sein des écoles renouent souvent des liens avec l'environnement social, culturel et éducatif de leur région (découverte de métiers, de la géographie, de l'histoire et du patrimoine culturel, partenariat avec des associations locales).

Ils participent aussi à ce que l'expérience scolaire quotidienne des élèves se développe dans une structure moins cloisonnée. L'appropriation par les enseignants des Hautes Ecoles de ces projets a été propice à la mise en perspective des marges de manœuvre à la créativité pédagogiques nécessaires à l'éclosion de nouveaux projets. Il s'agit ensuite pour les formateurs des futurs enseignants de les soutenir dans le développement de leur compétence à impulser des projets innovants, à prendre des risques, à explorer leur marge d'autonomie dans les décisions pédagogiques et à les responsabiliser face à leurs choix.

Pour rencontrer ces questionnements, quelques conditions de collaboration entre les acteurs de la recherche et de la formation ont été épinglées, à savoir :

- l'inscription du processus de collaboration dans la durée ;
- la production d'outils pédagogiques et l'organisation de temps d'échanges sur ceux – ci.

2.2. La collaboration avec la formation continue

2.2.1. Description et objectifs de la collaboration

L'objectif principal de cette collaboration était de développer une synergie entre le DET et l'Institut Inter-réseaux de Formation continue (IFC), constituant un acteur clé à impliquer dans la mise en œuvre de mesures décrétales.

Ainsi, la collaboration s'est construite pour répondre au mieux aux besoins d'encadrement et de soutien des équipes engagées dans le projet au sein des différents réseaux. Les échanges de pratiques entre les participants ont pu être nourris de l'expertise conjointe des deux équipes de chercheurs et formateurs.

Cette collaboration visait également à répondre à des besoins de formation émergeant des différents réseaux et analysés au cours des accompagnements et des moments d'intervision. Ces formations pourraient concerner les acteurs traditionnels de l'école (direction, enseignants, éducateurs) mais aussi s'ouvrir aux nouvelles professionnalités ou fonctions émergeant des différents projets et du développement du partenariat avec les acteurs extérieurs (coordinateurs, accompagnateur PIA, remédiateurs, agents PMS, AMO, travailleurs sociaux, logopèdes,...)

De plus, ce travail de collaboration a permis un échange d'outils, de modèles théoriques et de méthodologie de travail.

Plus concrètement, les formateurs de l'IFC ont participé à la préparation et à l'animation des différentes rencontres des réseaux (territoriaux et global), autour de plusieurs outils, à savoir :

- le PIA ;
- les formations transdisciplinaires ;
- des paramètres de la motivation ;
- la « loi » à l'école ;
- un canevas de réflexion sur « l'autorité à l'école » ;
- une présentation institutionnelle du décret 1er degré d'avril 14 ;
- l'innovation et le changement ;
- les synergies école-famille ;
- les nouveaux rythmes scolaires ;
- les différents types d'évaluations.

2.2.2. Des questionnements liés à la collaboration avec l'IFC

Le travail de collaboration entre le DET et l'IFC a permis de dégager des questionnements de natures différentes.

Un premier questionnement est d'ordre institutionnel. Il interroge la démarche d'analyse des besoins de formation et les mécanismes de prise d'informations à partir du terrain scolaire. Cette recherche-accompagnement collaborative n'est-elle pas un outil privilégié pour y répondre ?

Un deuxième questionnement porte sur l'aspect pédagogique en interrogeant les contenus et stratégies de formation. La mutualisation des ressources et des expertises sur des questions soulevées par les acteurs du terrain permettraient de capitaliser et d'articuler des pratiques et des savoirs conceptuels.

Un troisième type de questionnement est de nature organisationnelle et relève de la mise en place de réseaux comme dispositifs favorables au travail collaboratif entre un organisme de formation, un organisme de recherche, et des acteurs de terrain.

3. Deux axes de recherche et d'analyse

Pour répondre à la demande formulée par l'Administration, nous avons développé deux axes d'analyse dans ce rapport de recherche.

Pour le premier axe, nous nous sommes interrogés sur la démarche d'accompagnement et les gestes caractéristiques de l'accompagnateur, dans le contexte spécifique d'un dispositif de mise en réseau. Nous avons tenté de comprendre les professionnalités des chercheurs-accompagnateurs, à partir des représentations qu'ils se sont construites de leur rôle et des gestes professionnels qu'ils posent (Charlier, Boucenna, 2013).

Dans le second axe, nous avons cherché à identifier les spécificités d'un dispositif de réseau comme soutien à l'implémentation d'un changement planifié et comme vecteur à l'innovation pédagogique. A partir d'entretiens formels et semi-formels menés avec les accompagnés, les accompagnateurs et les collaborateurs, et les observations récoltées au cours des rencontres en réseaux, nous avons retracé l'évolution de la structure de chaque réseau territorial sur les deux années du projet. Nous avons mis en évidence les conditions favorables à un dispositif de réseaux « soutenant ».

Pour chacun de ces axes d'analyse, nous avons défini un cadre théorique et développé une démarche méthodologique spécifique de recueil et d'analyse des données. Par la suite, nous avons articulé les résultats de ces deux axes pour rendre compte du caractère dynamique et complexe à la fois des réseaux et de leur accompagnement dans une perspective de soutien à l'implémentation de changements planifiés.

3.1. Démarche d'accompagnement de réseaux et les gestes professionnels des accompagnateurs de réseaux

A travers cet axe d'analyse, nous cherchons à comprendre la démarche d'accompagnement de réseaux et à identifier les gestes professionnels de l'accompagnateur, faisant l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet d'accompagnement, à savoir ici, des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques. Tout d'abord, nous présentons un cadre de théorique qui apporte des éléments de compréhension sur les concepts de recherche-accompagnement et de gestes professionnels. Ensuite, nous décrivons la démarche méthodologique de recueil et d'analyse des données qui nous permet de repérer les différents moments de la démarche d'accompagnement supposant de la part des accompagnateurs, des gestes spécifiques à ces moments mais aussi transversaux.

3.1.1. Le cadre théorique

3.1.1.1. La recherche-accompagnement

La recherche-accompagnement se caractérise par une combinaison de deux démarches : une recherche que nous souhaitons au service de l'éducation et de ses acteurs (Van der Maeren, 2003) et un accompagnement. Cette démarche de recherche suppose, comme toutes les autres, une méthodologie rigoureuse de recueil et de traitement de l'information pour construire des savoirs de compréhension du phénomène étudié. L'accompagnement repose sur la maîtrise de professionnalités d'accompagnateur complémentaires à celles du chercheur (Charlier, 2014). Le travail de l'accompagnateur nécessite des gestes spécifiques qui relèvent de sa professionnalité (Charlier et Biémar, 2012). Ainsi, l'accompagnateur est plutôt un expert de processus que de contenu. Sa posture se fonde sur une double attitude réflexive, l'une par rapport au processus d'accompagnement et à sa propre posture, l'autre pour soutenir la posture réflexive de l'accompagné et ainsi favoriser chez celui-ci, une distanciation par rapport aux situations vécues. (Donnay et Charlier, 2008).

Accompagner fait référence à « une relation qui construit le lien qui fera des deux partenaires des compagnons » (Vial et Caparros, 2009). Accompagner repose donc sur une relation spécifique qui suppose la confiance dans l'Autre et la reconnaissance de son autonomie. Les deux partenaires peuvent être des individus ou des collectifs. Ils s'inscrivent dans un rapport de nécessité réciproque (Defrenne, 1992). Chacun ayant son projet, l'accompagnement nécessite le développement d'un langage partagé qui permet la construction d'un bien commun (recouvrement partiel des différents projets) pour guider le processus. Nous faisons l'hypothèse qu'au-delà des processus communs qui constituent le cœur du processus d'accompagnement, l'accompagnateur d'un collectif doit faire preuve de professionnalités spécifiques.

3.1.1.2. Les gestes professionnels de l'accompagnateur

Bourgeois (2012) souligne l'importance de l'accompagnement parmi les dispositifs liés à l'apprentissage collectif en situation de travail. Cet auteur reconnaît les spécificités des professionnalités du formateur en fonction des contextes de formation et des processus d'apprentissage sollicités. Pour O'Neil et Marsick (2007), le formateur et donc l'accompagnateur, contrairement à l'expert est appelé à jouer trois grands rôles, soit de créer un climat propice à l'apprentissage, de faciliter l'apprentissage expérientiel et de favoriser le transfert à de nouveaux contextes. Ces rôles se traduiront dans des gestes différents selon les contextes de formation, reflétant ainsi les professionnalités des formateurs.

Pour Alin (2010), on peut définir les gestes professionnels comme « une forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils visent des actions génériques. Ils sont transversaux et établissent des actes fondamentaux et techniques d'un métier. Ils traduisent la symbolique des principales actions du métier ». Ainsi, selon l'auteur, le geste professionnel est une action qui engage le corps pour signifier, et qui se caractérise par une intention. Le geste professionnel peut donc s'opérationnaliser dans différentes actions organisées autour d'une même intention, et d'un même objectif (Charlier, Boucenna, 2013)

Dans cet article, nous tentons d'identifier les gestes professionnels rapportés par les accompagnateurs de réseaux, non comme des spécificités des accompagnateurs interrogés mais davantage comme des signes qui témoignent de leur professionnalité.

3.1.2. Méthodologie de recueil et d'analyse

La démarche méthodologique s'est déroulée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, des entretiens ont été réalisés dans une perspective qualitative avec les chercheurs-formateurs impliqués dans cette recherche accompagnement. Leurs représentations de l'accompagnement des réseaux d'établissements scolaires, de leurs rôles au sein de ceux-ci ainsi que des difficultés et des leviers de l'accompagnement ont été recueillis. Les entretiens ont été intégralement retranscrits et leur transcription a été validée auprès des personnes interviewées.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé plusieurs lectures flottantes des récits afin de codifier les données dans un troisième temps pour enfin analyser les professionnalités spécifiques de l'accompagnateur de réseaux d'établissements scolaires dans le cadre d'une recherche-accompagnement.

Cette troisième étape s'est appuyée sur le travail de Biémar (2009) permettant de dégager l'essentiel des données pour nommer des unités de sens, sans tendre à une conceptualisation prématurée. A partir des entretiens, nous avons distingué les éléments relevant des actes professionnels posés par les accompagnateurs et les différentes intentions mobilisées par ceux-ci.

Dans une quatrième étape, nous avons construits des catégories. Plusieurs modèles ont été sollicités pour les construire notamment ceux de Callon (1986) et de Le Boterf (2013). Pour catégoriser les gestes professionnels, nous avons fait référence à la définition d'Alin (2010) en mettant en lien les actes et les intentions des accompagnateurs.

Pour articuler la démarche d'accompagnement de réseaux d'échanges de pratiques aux gestes professionnels posés par l'accompagnateur, nous avons construit une grille de lecture

qui nous a amenés à distinguer les gestes spécifiques à un moment de la démarche et les gestes transversaux apparaissant à différents moments de celle-ci.

3.1.3. Description des résultats

La démarche d'accompagnement des réseaux résulte d'une articulation entre les gestes professionnels posés par les accompagnateurs aux différents moments de la démarche.

Dans cette partie, nous allons décrire d'une part, les moments clés qui caractérisent cette démarche d'accompagnement et d'autre part, les gestes professionnels de l'accompagnateur en lien avec ces différents moments, à partir de l'analyse des entretiens.

3.1.3.1. Les moments clés de la démarche d'accompagnement

L'analyse des données recueillies au cours de ces entretiens avec les accompagnateurs a mis en évidence plusieurs moments clés de la démarche d'accompagnement de réseaux. En combinant les quatre moments de la démarche de pilotage d'un réseau définis par Le Boterf (2013)¹, aux opérations de traduction réalisées par les participants (Callon, 1986), nous avons formalisé les moments clés de l'accompagnement. Pour chacun de ces moments, nous donnerons un exemple observé lors de l'accompagnement des réseaux.

La définition d'un ou de plusieurs objectifs

Les participants sont amenés à procéder à une première opération de traduction de leurs pratiques en termes d'objectifs potentiels ou d'hypothèses de travail du réseau.

Un exemple d'objectif défini dans un réseau est la mise en œuvre d'un plan individualisé d'apprentissage (PIA) au sein du 1^{er} degré comme outil permettant de lutter contre l'échec scolaire.

La mutualisation des pratiques professionnelles

Les pratiques professionnelles sont formalisées par une formalisation et une mise en mots par les participants. Cette deuxième opération de traduction facilite les échanges et favorise leur qualité.

Dans notre exemple, chaque participant explicite la manière dont le PIA est pensé et utilisé au sein de son établissement scolaire, en situant le contexte dans lequel il s'applique.

¹ Le Boterf (2013) isole quatre moments dans l'accompagnement : le travail sur les hypothèses ; la formalisation des récits ; l'identification et la description du contenu des invariants, des exceptions à la règle et de leur champ contextuel ; la traduction des invariants en pratiques nouvelles ou améliorées et leur expérimentation.

L'analyse en groupe

Les participants sont amenés à analyser les pratiques rapportées par chacun en les comparant, et en dégagant les spécificités de chacune d'elles ainsi que les invariants qui les traversent. Notons qu'à ce moment de la démarche, l'accompagnateur propose des grilles de lecture aux participants pour les aider dans la conceptualisation de ces invariants. Ceci participe au caractère hybride de la formation. Les invariants sont alors catégorisés et traduits dans une schématisation qui transcende les réalités locales.

Dans l'exemple cité, les participants ont dégagé comme une des spécificités, les différentes caractéristiques des destinataires du PIA : les élèves doubleurs, ou à besoins spécifiques, les élèves en situation de décrochage scolaire ou encore tous les élèves du degré,...

Comme invariants, ils ont mis en avant l'accompagnement du PIA, une formalisation du document comportant des rubriques obligatoires,...

Le travail de schématisation s'est traduit dans un document type comprenant l'intitulé des rubriques et les différentes séquences d'actions, celui-ci se voulant adaptable aux différents contextes rencontrés.

L'appropriation des pratiques

Les participants traduisent ces invariants dans leurs pratiques professionnelles en fonction de leur contexte scolaire et des besoins particuliers que ce dernier génère.

Ainsi, chaque participant a redéfini un PIA au sein de son établissement, soit en le modifiant entièrement ou en partie sur base du modèle, en améliorant sa communication aux différents acteurs, en le rendant facilement utilisable par les personnes désignées, en créant la fonction de coordinateur ou d'accompagnateur de PIA,...

Par la suite, cette recontextualisation a impliqué des essais-erreurs de la part des participants au sein de leur établissement scolaire et des retours d'expériences au sein du réseau. La démarche est cyclique voir spiralaire, et ces retours sont, à nouveau, sources d'échanges de pratiques au sein du réseau.

De plus, ces moments ne s'inscrivent pas dans une linéarité, mais procédant d'une dynamique systémique, l'accompagnateur peut être amené à revenir plusieurs fois sur ces différents moments, sans nécessairement respecter la succession de ceux-ci. Ainsi, au moment de la mutualisation des pratiques professionnelles contextualisées, les participants peuvent être amenés à rediscuter et redéfinir les objectifs du réseau opérant un aller-retour entre le moment de définition des objectifs et celui de mutualisation des pratiques.

3.1.3.2. Les gestes professionnels de l'accompagnateur de réseaux

L'analyse des données a permis d'identifier les gestes professionnels relatés par les accompagnateurs de réseaux, en articulant les actes posés et les intentions mobilisées.

Nous les avons classés selon les quatre moments clés de la démarche décrite ci-dessus. Par ailleurs, le travail de catégorisation nous a amenés à distinguer des gestes professionnels spécifiques et des gestes professionnels transversaux. Les gestes spécifiques sont mobilisés essentiellement à un des quatre moments de la démarche, tandis que les gestes transversaux apparaissent à différents moments sans en caractériser un en particulier. Nous avons formalisé ces gestes professionnels dans deux tableaux distincts pour favoriser leur compréhension.

Tableau 1 : les gestes professionnels spécifiques.

Moments de la démarche	Gestes professionnels spécifiques
Définition des objectifs	<ul style="list-style-type: none">• expliciter et négocier les finalités de la mise en réseau pour définir des objectifs communs de travail• développer et maintenir un langage commun entre les participants pour favoriser la mutualisation des pratiques
Mutualisation des pratiques	<ul style="list-style-type: none">• questionner pour aider à expliciter les façons d'agir et mettre en mots l'action• amener les participants à contextualiser leurs pratiques pour visibiliser la diversité• proposer un schéma de formalisation des pratiques pour favoriser leur diffusion• expliciter les différences entre les pratiques pour reconnaître les apports de chacun
Analyse	<ul style="list-style-type: none">• apporter des grilles et des ressources extérieures pour favoriser l'analyse des pratiques• amener les participants à dégager les invariants entre plusieurs récits pour favoriser la mise en lien• ouvrir de nouvelles perspectives pour favoriser l'innovation• intégrer les invariants pour développer de nouvelles pratiques
Appropriation	<ul style="list-style-type: none">• organiser des temps de retours d'expériences pour interroger les nouvelles pratiques• veiller à l'identification des productions du réseau pour en favoriser la reconnaissance• évaluer les retombées en lien avec le dispositif du réseau accompagné pour en favoriser la reconnaissance

Ce tableau rend compte de l'articulation des gestes spécifiques posés par l'accompagnateur aux quatre moments de la démarche d'accompagnement. Rappelons que cette démarche est dynamique et spiralaire.

Dès le début de la démarche, l'accompagnateur va amener les participants à parler de leurs pratiques en utilisant le langage comme un outil de prise de distance, favorable à la mutualisation des pratiques. Ainsi, l'accompagnateur va mettre en place les conditions de travail collectif pour amener les participants à formuler des hypothèses et des objectifs de travail commun.

Dans un deuxième temps et sur base de ces objectifs définis, l'accompagnateur va amener chaque participant à décrire ses situations et les actes professionnels singuliers posés en situation. Il favorise une prise de distance explicite par rapport aux ressources disponibles et aux différentes pratiques, autrement dit l'accompagnateur demande aux participants d'adopter une posture de praticien réfléchi (Donnay, 2008).

Ce deuxième moment permet de récolter le matériau qui sera analysé. Au cours du troisième temps, l'accompagnateur conduit les participants dans la démarche réflexive collective, outillés par des apports de ressources extérieures pour dégager les invariants et les différences entre les récits. Confronté à la mutualisation des pratiques, chacun est mieux armé pour prendre conscience des spécificités de son récit et de son contexte. L'accompagnateur veille à l'ouverture à de nouvelles perspectives d'actions en favorisant la créativité des participants vers de nouvelles pratiques.

Enfin, l'accompagnateur va donner l'occasion aux participants d'interroger ces pratiques redéfinies. Il va également les amener à les diffuser pour en favoriser la reconnaissance à l'extérieur. Sur base de ces questionnements, l'accompagnateur aide les participants à s'engager dans une redéfinition de nouveaux objectifs de travail collectif, de façon à réenclencher un nouveau cycle de travail.

Tableau 2 : les gestes professionnels transversaux

	Gestes professionnels transversaux
organisation	<ul style="list-style-type: none"> • planifier l’agenda et le lieu des rencontres pour gérer la logistique du réseau • rédiger des notes de synthèse pour capitaliser les pratiques • veiller à la visibilité de la valeur collective ajoutée pour légitimer le réseau
animation	<ul style="list-style-type: none"> • assurer un cadre de sécurité en dégageant et en maintenant des règles de fonctionnement et de communication • veiller à la réciprocité entre les participants pour maintenir un climat de confiance • faire le point sur les avancées pour dynamiser la participation au sein du réseau • réguler le fonctionnement du réseau pour mettre en œuvre une démarche réflexive collective

Le tableau 2 reprend, de manière générale, les gestes professionnels transversaux à la démarche d’accompagnement. En les relisant, nous pouvons les regrouper selon deux axes consistant dans une gestion de la logistique et dans tout ce qui concerne les pratiques d’animation du réseau. Ainsi, il s’agit pour l’accompagnateur de mettre en place les conditions nécessaires au développement d’une démarche réflexive individuelle et collective, en veillant au respect de chacun, en régulant le travail en réseau, en favorisant la reconnaissance du travail réalisé et la légitimité du réseau, et en visibilisant sa dimension collective.

Force est de constater, qu’au-delà de la participation et de l’implication de chacun dans la démarche d’accompagnement au sein du réseau, la vie de celui-ci est liée, également, aux pratiques de logistique et d’animation mises en œuvre par l’accompagnateur et récurrentes à chaque rencontre en réseau (organisation, coordination, aide technique, circulations des informations, synthèse, reformulation, modération, encouragement,...).

Nous pourrions conclure cette analyse de la démarche d’accompagnement de réseaux, en soulevant quelques questions. En effet, l’accompagnateur de réseau, tel qu’il se définit au sein de cette recherche, doit relever un certain nombre de défis et déjouer quelques pièges. Nous reprenons les idées soulevées par Anne Versailles (2008) : Comment partager l’intentionnalité ? Comment articuler les pratiques et les intérêts individuels et collectifs ?

Comment gérer les inégalités entre les membres (de moyens, de compétences, de disponibilité, d'intérêts, de fonction) ? Comment déjouer l'opportunisme et jouer le jeu de la réciprocité ? Comment instaurer et conserver un climat de confiance ? Comment garantir l'investissement de tous ? Comment faire alliance avec des personnes ou des organisations qui ne partagent pas nécessairement les mêmes convictions que soi ? Comment valoriser le patrimoine collectif ? Comment faciliter le transfert ou la traduction des apprentissages par les participants au sein de leur contexte ?

Accompagner un réseau exige de la part de l'accompagnateur de solliciter et de combiner des postures multiples d'organisateur, d'animateur, de médiateur, de formateur, d'expert, ... Rappelons que l'accompagnement est avant tout une démarche dynamique et itérative qui se laisse difficilement découper et qui ne peut être réduite à une somme de gestes professionnels fussent-ils transversaux et spécifiques, même si mieux connaître ceux-ci peut aider à comprendre le processus et à le rendre communicable et transmissible. Nous avons cherché à épingler des éléments pouvant servir de points de repère aux accompagnateurs dans l'analyse de leur démarche et des gestes qu'ils posent, de façon à faciliter une démarche réflexive sur leurs propres situations de travail, et ainsi, les amener à prendre conscience de la complexité de leur posture par rapport à l'accompagnement de réseaux d'échanges de pratiques.

3.2. Le réseau comme soutien au changement et à l'innovation

Cette analyse vise à mettre en perspective les différents éléments participant au caractère soutenant des dispositifs de réseaux d'établissements scolaires, dans l'implémentation d'un changement et le développement professionnel des acteurs impliqués.

A partir de la littérature, nous avons défini un cadre théorique pour comprendre et conceptualiser davantage le processus de réseaux tel qu'il s'est développé au cours de cette recherche-accompagnement.

Rappelons qu'au départ de cette recherche-accompagnement, trois types de réseaux ont été constitués afin d'impliquer un maximum d'acteurs scolaires et éducatifs dans le projet, à savoir : un réseau global, quatre réseaux de direction et six réseaux territoriaux. Une description précise de ces trois types de réseaux et de leur fonctionnement est reprise dans le rapport de recherche précédent (2014). Dans la deuxième année de la recherche-accompagnement, les équipes de direction participant aux réseaux de direction ont intégré les réseaux territoriaux. Le réseau global, quant à lui, s'est défini davantage comme un lieu de rencontre entre les différents acteurs de l'éducation, d'information sur l'état des lieux des différents projets et sur l'avancement de la recherche.

Ainsi, nous avons choisi de porter notre analyse sur les réseaux territoriaux et leur fonctionnement compte tenu de leur caractère dynamique et participatif basé sur les échanges de pratiques et de ressources entre professionnels.

Nous avons adopté une démarche méthodologique d'analyse partant directement des observations et des données du terrain, nous permettant de réaliser une étude de cas de chaque réseau territorial. Ces études ont permis de mettre en évidence le fonctionnement complexe et les caractéristiques de chaque réseau en tenant compte de la singularité des contextes. Nous avons globalisé les éléments des différentes études pour mettre en évidence ceux qui relevaient du caractère soutenant d'un dispositif réseau.

3.2.1. Le cadre théorique

3.2.1.1. Des réseaux

Le concept de réseau a évolué dans le temps et désigne aujourd'hui de multiples réalités avec des finalités différentes: des réalités physiques (réseau ferroviaire, réseau sanguin...), des réalités organisationnelles ou fonctionnelles. La présente recherche porte sur l'accompagnement de réseaux de professionnels visant l'échange et la mutualisation de pratiques.

Pour définir ce que recouvre cette notion de réseau de manière générique, il semble pertinent de se référer à son étymologie latine « retis », signifiant filet, entendu comme un ouvrage formé par un entrelacement de fils. Il s'agit ainsi d'un ensemble de nœuds reliés entre eux par des liens (canaux). Ces canaux constituent des flux de force, d'interaction ou d'information. Selon Assens (1996), les nœuds sont reliés par des connexions qui traduisent la nature des échanges, leur périodicité, leur force, leur densité, etc. Ces connexions entre les nœuds, pouvant être tangibles ou intangibles, existent pour permettre la circulation des flux. Ainsi, Versaille (2008) soulève qu'« un réseau n'a pas de valeur par lui-même ni en tant que somme de ses éléments. Sa valeur n'émerge que de l'interaction entre les nœuds ou points qui le constituent. Comment favoriser cette interaction devient donc la question centrale ».

Plusieurs auteurs de disciplines différentes ont mis en évidence des invariants dans la notion de réseau à savoir l'existence de nœuds et de liens entre ces nœuds. Pour Gather Thurler (2000), l'introduction de la notion de réseau au sein des sciences sociales semble traduire un déplacement dans le regard que les acteurs sociaux posent sur la réalité. En effet, ces réseaux permettent de comprendre les différentes réalités à travers les interactions sociales ou le fonctionnement d'une organisation articulant les aspects formels et informels liés aux échanges, à la circulation, à la réciprocité et à la confiance. Dans le champ social, analyser les réseaux implique de porter l'attention sur les relations qu'entretiennent les acteurs sociaux

(professionnels), individuellement et collectivement, sur le plan horizontal plutôt que vertical (Gathur Thurler, 2000).

Comme Le Boterf (2013) l'a mis en avant, nous pouvons relever certaines caractéristiques communes aux réseaux de professionnels à savoir :

- ils tournent autour d'un ou de plusieurs centre(s) de gravité (réflexion et partage autour des pratiques, professionnalisation des acteurs, bénéficiaires, réalisation d'une action collective...); ceux-ci se distinguent des objectifs poursuivis par le réseau et par ses membres ;
- leur existence est reconnue socialement ;
- ils se structurent autour d'une dynamique relationnelle entre les membres, basée sur des échanges d'informations, de ressources, de services ;
- le réseau est porteur de valeur ajoutée ;
- les relations entre les acteurs sont influencées par la structure du réseau et influencent ainsi le comportement de ceux-ci ; chacun est co-responsable ;
- un climat de confiance et de réciprocité entre les membres concourt au maintien du réseau.

Les réseaux de professionnels peuvent adopter plusieurs formes en fonction de la ou des finalité(s) poursuivie(s). Le Boterf (2013) a construit une typologie non exclusive permettant de rendre compte de cette variété : les réseaux de support d'un acteur individuel ou collectif, les réseaux d'action collective, les réseaux de partage et de capitalisation des pratiques, les réseaux d'appui et d'apprentissage mutuel. Mais les réseaux possèdent un caractère dynamique qui les conduit à évoluer et à passer d'une forme à une autre.

Dans cette étude, nous définissons davantage les réseaux territoriaux comme des réseaux de partage et de capitalisation de pratiques professionnelles. En effet, il s'agit de partir des expériences de terrain et de mutualiser les pratiques pour développer une démarche réflexive collective et individuelle pour appréhender le changement. Cependant, les réseaux peuvent être amenés, à différents moments, à soutenir des équipes, ou des directions dans la réflexion ou la mise en place de projet, mais aussi, dans l'implémentation d'un changement à visée collective.

Déjà en 2002, Le Goff (2002) affirmait que le réseau constitue l'un des piliers de la formation permanente contemporaine car il repose sur des processus et des structures d'apprentissage en lien avec ceux du travail. Cette proximité peut d'ailleurs être source de tensions entre les visées d'apprentissage et de performance (Poell, Chivers, Van Der Krogt et Wildemeersch 2000). En effet, le travail en réseau permet de stimuler et de générer des pratiques innovantes. Il apparaît ainsi à la fois comme un élément essentiel pour améliorer la performance et, à la fois, comme vecteur de développement professionnel.

De plus, selon Lorino (2014), la formation professionnelle exige que l'on forme des « collectifs organisés pour l'action ». La formation doit donc permettre à des équipes organisationnellement ancrées de se développer professionnellement afin de favoriser les retours sur le terrain. Le réseau peut soutenir cet objectif.

De plus, les exigences qui caractérisent le processus d'apprentissage en réseau nécessitent que celui-ci soit piloté par un animateur qui en maîtrise la démarche intellectuelle et une méthode appropriée en fonction du contexte de mise en réseau (Le Boterf, 2013). Ajoutons que le soutien hiérarchique semble être primordial pour légitimer le réseau.

Enfin, la formation professionnelle combine souvent les réseaux à des stratégies plus formalisées dans le cadre de dispositifs hybrides de formation.

3.2.1.2. Les dispositifs de formation hybrides

Actuellement la formation professionnelle est souvent au centre des débats. On questionne son efficacité et sa pertinence. Carre et Muller constatent l'écart entre les exigences de qualification professionnelle et l'offre de formation formelle (Carre, Muller, 2014). Pour Gasse (2014), la formation professionnelle reflète trop souvent les dispositifs d'enseignement. Elle se caractérise par une grande standardisation des savoirs, un primat du groupe sur l'individu et n'intègre que peu d'éléments contextuels. Elle se distingue de la formation non formelle « organisée en dehors du système formel » qui vise à atteindre des objectifs d'instruction identifiables. Elle est singulière, adaptable au contexte spécifique des clientèles ». Ceci n'empêche par Carre et Charbonnier (2003) de le définir comme « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formations instituées et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle ». Selon ces auteurs, ces apprentissages non formels trouvent leurs sources dans les dimensions relationnelles du travail. Les situations d'échanges et de partage de pratiques professionnelles, tels les réseaux d'échanges et d'analyse de pratiques sont particulièrement riches d'apprentissages non formels voire informels potentiels. Marsick, Watkins et O'connor (2011) attirent l'attention sur cette source importante d'apprentissage en formation d'adultes qui peut être valorisée par une culture d'entreprise apprenante, une visibilité des ressources disponibles et des motivations individuelles affirmées. Enfin, Bosset (2014) ajoute une autre condition susceptible d'en valoriser les effets, à savoir une hiérarchie qui approuve et valorise non seulement le processus de formation mais aussi les contributions issues de la formation. Selon Cristol et Muller (2013) et selon Marsick, Watkins et O'connor (2011), une logique d'hybridation des dispositifs de formation combinant les apprentissages formels, non

formels et informels est souhaitable en formation d'adultes² car ces apprentissages sont complémentaires. Pour Bourgeois et Durand (2012), la formation formelle à elle seule n'est pas en mesure de développer efficacement toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction. Il s'agit, dès lors, de miser sur des dispositifs articulant des apprentissages formels, semi-formels et informels pour développer les professionnalités de chacun. Ceux-ci gagnent en efficacité s'ils sont soutenus par un accompagnement. Celui-ci constitue pour nous une modalité privilégiée de soutien à des apprentissages informels dans une perspective dite située (Cairns, 2011). Pour Charlier B. (2012), qui fait référence à Wenger (1998), ces formes d'apprentissages dites situées, fortement ancrées dans la construction des pratiques, sont indissociables de l'expérience (Charlier, Roussel et Boucenna, 2013). En transformant le réel, le travailleur se transforme lui-même, ce qui peut l'amener à questionner son identité professionnelle. « Pour apprendre plus efficacement, il s'agit non seulement de faire mais aussi de réfléchir sur ce que l'on fait » (Bourgeois, 2012). Ainsi, l'activité productive et l'activité constructive sont intimement liées (Rabardel, 2005). Bourgeois (2012) affirme aussi que ces apprentissages situés s'appuient davantage sur l'échange de pratiques et d'expériences que sur la transmission de connaissances savantes. Pour cet auteur, des dispositifs tels que les communautés de pratiques, les groupes d'apprentissage dans l'action, les réseaux d'échanges de pratiques sont de nature à maximiser ces interactions sociales, et donc à créer des conditions favorables aux apprentissages situés.

3.2.2. La méthodologie de recueil et d'analyse des données

Pour comprendre le phénomène « réseau » comme soutien au changement et au développement de l'innovation, nous avons adopté une démarche inductive sur base de six études de cas liées aux réseaux constitués. Cette démarche nous est apparue comme une approche permettant de décrire la dynamique des réseaux pour mieux les comprendre. Elle permet de combiner plusieurs méthodes et techniques de recueil de données (observations directes, analyse de contenu, enquêtes par questionnaires et entretiens). Soulignons de plus que la recherche est conduite par plusieurs chercheurs-accompagnateurs.

Dans notre démarche d'analyse, nous nous sommes appuyés sur plusieurs types de données. D'une part, nous avons récolté des informations issues des observations et des prises de notes des accompagnateurs au cours des rencontres en réseau, ainsi que sur les différents contenus travaillés en réseau et les apprentissages réalisés par les participants. D'autre part, nous avons utilisé les données recueillies lors d'entretiens menés avec les directions et à partir de questionnaires soumis aux équipes opérationnelles. Ceux-ci portaient sur le

² La distinction entre apprentissage formel et informel a été introduite par l'UNESCO. De nos jours, pourtant, cette catégorisation est fortement remise en question (Colley, Hodkinson et Malcolm, 2003). Colley, Hodkinson et Malcolm (2003) ont trouvé qu'une activité pouvait se positionner sur un continuum entre informel et formel.

fonctionnement des réseaux comme générateurs d'expériences de changement et sur la manière dont les établissements scolaires se sont appropriés les différentes mesures décrétales relatives au premier degré. De plus, nous avons capitalisé des informations relevant d'interviews portant sur nos gestes professionnels d'accompagnateur de réseaux et réalisés par un chercheur extérieur à la recherche.

Ces multiples données ont ainsi constitué le matériau de base de notre démarche d'analyse.

Celle-ci s'est déroulée en plusieurs étapes au cours des deux années de la recherche-accompagnement.

La première étape consistait à réaliser une étude de cas de chaque réseau territorial en mettant en évidence les éléments caractéristiques en termes de formes, de fonctionnements, de processus (démarche réflexive mise en œuvre dans l'accompagnement) et d'effets générés. Ces études de cas ont aussi pris en compte les facteurs liés au contexte des différents établissements scolaires constitutifs des réseaux.

Pour ce faire, nous avons articulé les éléments issus des différentes sources de données avec les résultats d'analyse repris dans le précédent rapport de recherche (2014). Ceux-ci proposaient des éléments de compréhension sur des caractéristiques et du fonctionnement des réseaux. Ces résultats mettaient, également, en évidence les apprentissages réalisés au sein des réseaux ainsi que les effets générés par ceux-ci sur les participants. De plus, à l'issue des deux années d'accompagnement des réseaux, nous avons construit un tableau de synthèse reprenant les différentes formes d'appropriation des mesures décrétales par les établissements scolaires participants. Rappelons que ces mesures, relatives aux aspects pédagogiques et organisationnels du premier degré de l'enseignement secondaire, sont, pour certaines obligatoires, et pour d'autres facultatives.

Chaque réseau territorial a pu être ainsi modélisé en tant que dispositif singulier et complexe.

Au cours de la deuxième étape, les différents éléments relevés dans les six études de cas des réseaux ont été analysés de façon transversale pour mettre en perspective les caractéristiques d'un dispositif de travail en réseau inscrit dans une dynamique de changement et d'innovation.

Dans une troisième étape, un travail de catégorisation de ces éléments relevés nous a permis de dégager quatre dimensions pour rendre compte du caractère soutenant d'un dispositif de travail en réseau, à savoir :

- la première dimension est relative aux caractéristiques fixées en amont de la recherche-accompagnement, déterminant les formes et les modalités de fonctionnement des réseaux ;

- la deuxième dimension reprend les indicateurs relatifs au fonctionnement du travail en réseau en termes de processus développé sur les deux ans de la recherche ;
- la troisième dimension dégage les différents apprentissages évoqués et réalisés par les participants. Ceux-ci se développent dans un environnement formel et informel ;
- la quatrième dimension met en évidence l'appropriation des mesures décrétales relatives au premier degré au sein et par les établissements scolaires participants.

3.2.3. Discussion des résultats

Dans cette partie, nous analysons les différents résultats de la recherche au regard de ces quatre dimensions. Dans les rapports précédents, la description et l'analyse portaient sur les trois types de réseaux mis en place au début de la recherche-accompagnement, à savoir : les six réseaux territoriaux, les quatre réseaux de directions et le réseau global. Comme nous l'avons signifié précédemment, ce rapport de recherche porte sur les réseaux territoriaux ayant intégré les directions des établissements scolaires au cours de la deuxième année. Le réseau global, s'étant défini davantage comme un lieu d'information et de rencontre entre les différents acteurs de l'éducation, n'a pas fourni de données susceptibles de contribuer au matériau d'analyse.

3.2.3.1. Dimension 1 : Des caractéristiques fixées en amont de la recherche-accompagnement et déterminant les formes et fonctions des réseaux

Les six réseaux territoriaux ont été formés selon plusieurs critères définis par les accompagnateurs en amont du projet, à savoir :

- la proximité géographique entre les établissements scolaires (Bruxelles centre, Brabant, Namur, Hainaut oriental, Hainaut occidental, Liège-Luxembourg) ;
- la présence d'au moins un établissement scolaire ayant participé à la recherche précédente ;
- la représentativité des trois réseaux d'enseignement (Libre, Officiel, Provincial) ;
- la participation de sept à huit équipes par réseau.

Sur base de ces critères, la structure donnée aux six réseaux était ainsi relativement identique. Par ailleurs, plusieurs éléments, mis en évidence dans le tableau ci-dessous, ont permis de caractériser le fonctionnement des six réseaux et de déterminer un mode opératoire commun.

Tableau 3 : les caractéristiques des réseaux territoriaux.

Caractéristiques	Réseaux territoriaux
composition des réseaux	équipes opérationnelles des établissements scolaires (3 à 4 personnes par établissement): <ul style="list-style-type: none"> - membres de la direction - enseignants / Educateurs - coordinateurs - agents CPMS - partenaires extérieurs privilégiés 1 personne désignée dans chaque équipe pour coordonner la plateforme informatisée
lieu des rencontres	établissements scolaires
nombre des rencontres	7 rencontres formelles par réseau + quelques rencontres informelles
présence d'un collaborateur extérieur	1 ou 2 collaborateurs IFC
contenu des rencontres	déterminé par les membres du réseau
tâches des participants	<ul style="list-style-type: none"> - définir l'objet de travail de la rencontre - formaliser une pratique - décrire une pratique au réseau - répondre aux questions - échanger des documents de travail - accueillir et assurer la logistique d'une rencontre - co-animer la rencontre avec l'accompagnateur
tâches de l'accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> - organiser les rencontres - préparer les rencontres avec les équipes - co animer avec les équipes - structurer les échanges - collaborer avec membres de IFC - donner des ressources - soutenir la réflexivité individuelle et collective - formaliser du contenu des échanges - faire le lien entre les écoles et les partenaires

Nous relevons que si la composition des groupes se caractérise par une certaine forme de mixité des rôles et des fonctions (enseignants, directions, agents de CPMS, travailleurs sociaux,...), elle varie d'un réseau à l'autre. Chaque réseau se distingue par des éléments spécifiques relatifs à la représentativité, la mobilité, la présence et le nombre des personnes participantes. Ceux-ci peuvent influencer le fonctionnement, la nature et le contenu des échanges au sein des réseaux.

Le critère de territorialité se justifie par l'inscription des établissements dans un contexte social regroupant des partenaires de l'éducation et du secteur social communs. Les réseaux peuvent s'appuyer sur une connaissance commune des différentes problématiques en lien avec leur environnement ainsi que sur des groupes d'échanges préexistants aux réseaux. La

réflexion générée dans chaque réseau est non seulement collective mais également « située » et spécifique.

A partir de nos observations réalisées au cours des accompagnements, des échanges entre les participants, des réunions de feed-back avec les collaborateurs IFC et des entretiens que nous avons menés avec les directions, nous avons relevé d'autres éléments caractérisant chaque réseau territorial selon plusieurs facteurs :

- les questions soulevées en lien avec l'engagement pris par les établissements scolaires participants: pédagogique, organisationnelle et identitaire ;
- les attentes de chaque équipe et de chaque participant : en termes d'outils, de formation, d'information, de découverte et d'échanges ;
- le type de relation qui s'installe entre les participants : collaboration, coopération, partenariat, expertise ... ;
- le degré d'implication dans le projet : réflexion, mise en œuvre, analyse, évaluation du projet.

Les équipes opérationnelles, constituant les réseaux territoriaux, participent à l'animation des rencontres, en déterminant ensemble un objet de travail, en accueillant le réseau à tour de rôle, en assurant la logistique des rencontres et en présentant leur pratique et leur réalité. Ces présentations contextualisées nourrissent les échanges, favorisent la démarche réflexive individuelle et collective et participent à la dynamique des réseaux.

Dans ces réseaux, les accompagnateurs du DET travaillent en collaboration avec un ou deux acteurs de l'IFC participant aux rencontres en fonction de leur expertise. L'animation du réseau est coordonnée par les accompagnateurs qui fixent et assurent un cadre de sécurité mais elle peut être également partagée entre les différents participants présentant leurs pratiques au sein du réseau. A la fin de chaque rencontre, les accompagnateurs synthétisent les échanges avec les équipes, font émerger des questionnements et planifient la prochaine rencontre en fonction des attentes. Un compte rendu de chaque rencontre est rédigé et envoyé aux équipes pour formaliser les échanges et donner une trace de l'activité réalisée.

Ces différents éléments montrent qu'un travail en réseau, inscrit dans un cadre de fonctionnement défini, constitue un levier au développement d'une dynamique collaborative, à la mobilisation et à l'implication des équipes dans le projet.

3.2.3.2. Dimension 2 : les indicateurs relatifs au fonctionnement des réseaux en termes de dynamique et de processus.

A partir des différentes observations réalisées au sein des réseaux et des données issues des entretiens et des questionnaires, nous nous sommes interrogés sur les retombées des réseaux en termes d'effets au niveau des participants et des établissements scolaires.

Nous supposons que ces effets constituent des indicateurs pouvant rendre compte du fonctionnement des réseaux et mettre en évidence des éléments relatifs au caractère soutenant de ceux-ci dans une dynamique de changement.

Comme nous l'avons signifié dans le cadre théorique, analyser une dynamique de réseau professionnel implique de porter attention aux différentes interactions sociales caractérisant les réseaux (Gather Thurler, 2000).

Nous avons ainsi classé les effets des réseaux territoriaux, relevés dans le précédent rapport, selon les six caractéristiques mises en avant par Le Boterf (2013) et précisées dans le cadre théorique (p.23). Celles-ci sont définies par :

- l'existence d'un ou plusieurs centre(s) de gravité ;
- la reconnaissance sociale ;
- le développement d'une dynamique relationnelle ;
- la valeur ajoutée ;
- la co-responsabilité des membres ;
- le climat de confiance et de réciprocité.

Tableau 4 : les indicateurs de fonctionnement des réseaux

	Participants	Etablissements scolaires
centre de gravité	<ul style="list-style-type: none"> - échange de pratiques pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - échange de pratiques organisationnelles - engagement plus élevé dans les missions et les objectifs de l'école
reconnaissance sociale	<ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance professionnelle par les pairs - réduction du sentiment d'isolement 	<ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance des équipes en projet - reconnaissance du travail collaboratif - reconnaissance professionnelle inter-établissements
dynamique relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - partage des ressources, d'outils, de connaissances - développement de relations informelles - fluidité des relations 	<ul style="list-style-type: none"> - ouverture et implication d'autres partenaires - transfert de dispositifs innovants vers d'autres établissements
valeur ajoutée	<ul style="list-style-type: none"> - développement de nouvelles compétences individuelles - développement de l'identité professionnelle - transfert des pratiques et connaissances échangées - capacité à s'interroger à et à entreprendre le changement - développement d'un langage commun 	<ul style="list-style-type: none"> - développement de compétences collectives - développement d'une identité collective - développement de la créativité - création de nouvelles professionnalités - développement d'une politique éducative ancrée dans un territoire - développement de la communication et d'outils de communication sur le projet
co-responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> - forte participation et implication dans le réseau - co-construction d'outil 	<ul style="list-style-type: none"> - développement de la participation au sein et inter-établissements
climat de confiance/réciprocité	<ul style="list-style-type: none"> - renforcement de la confiance et de l'estime de soi - augmentation de la motivation 	<ul style="list-style-type: none"> - développement d'un soutien dans l'innovation inter-établissements

Cette analyse permet de faire l'hypothèse que ces effets élargissent les possibilités de développement professionnel des personnes au sein des réseaux mais aussi au sein des établissements à travers les différentes interactions générées par la dynamique des réseaux. En effet, ceux-ci impliquent de développer des compétences individuelles et collectives que nous pouvons classer selon plusieurs natures :

- le développement de compétences individuelles de réflexivité sur ces propres pratiques professionnelles à travers la formalisation et l'analyse de celles-ci ;

- le développement d'une dynamique collaborative basée sur la construction d'un langage commun, mais aussi sur l'implication de chacun, et la co-construction d'outils, le partage de connaissances, de ressources et de pratiques ;
- le développement de compétences relationnelles liées à la réciprocité des échanges et à la confiance entre les participants ;
- le développement d'un sentiment de reconnaissance partagé au sein du réseau et de l'établissement scolaire et la réduction de l'isolement des équipes en projet ;
- le développement de compétences relatives à la communication à travers la création d'outil, et l'utilisation de média. Celles-ci permettent de communiquer sur ses pratiques au sein des réseaux, mais aussi au sein des établissements sur les pratiques échangées ;
- le développement de la capacité à s'interroger et à entreprendre le changement dans ses pratiques.

Ces différents effets, liés au développement de compétences individuelles et collectives, semblent contribuer au soutien des équipes pédagogiques et des établissements scolaires dans une dynamique de changement et d'innovation.

3.2.3.3. Dimension 3 : les différents apprentissages évoqués et réalisés par les participants

Cette dimension reprend les différents apprentissages évoqués par les participants, et réalisés dans un environnement formel et informel, comme résultats du travail effectué en réseaux. En effet, ceux-ci constituent des indicateurs pouvant rendre compte du soutien des réseaux dans l'implémentation du changement et de l'innovation au sein des établissements scolaires inscrits dans projet.

Les apprentissages formels sont ceux réalisés dans un contexte organisé et structuré et pour lesquels l'accompagnateur a lié intentionnellement un environnement de formation aux objectifs d'apprentissages. Ils sont explicitement désignés comme apprentissages (rapport final 2014).

Les apprentissages informels découlent des activités liées au travail mais ne sont ni organisés ni structurés. Ils possèdent la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Ceux-ci sont à la fois réflexifs, fortuits, implicites, professionnels, situés, nomades et expérientiels

Au cours de la démarche d'analyse nous avons catégorisé les apprentissages énoncés par les participants en les classant selon les critères formel et informel. Nous les avons repris dans le tableau ci-dessous en nous référant notamment au rapport de recherche précédent (2014).

Tableau 5 : la synthèse des apprentissages réalisés par les participants.

Apprentissages formels	Apprentissages informels
<ul style="list-style-type: none"> • appropriation des mesures et des contenus de la réforme (PAC, PIA, rythmes scolaires, approche orientante, DIAS, cycle) • découverte d'autres modes d'enseignement (pédagogie active, modularisation, projet,...) • appropriation de nouveaux outils méthodologiques • prise de connaissance des expériences réalisées à l'échelle d'un territoire • formalisation des apprentissages et des expériences pour favoriser leur diffusion • appropriation des modalités organisationnelles du travail collaboratif 	<ul style="list-style-type: none"> • appropriation de nouvelles pratiques • apprentissages entre pairs • autonomisation progressive dans la recherche d'informations • reconnaissance de l'implication d'autres acteurs scolaires et extra-scolaires • reconnaissance d'un besoin de formation relatif aux nouvelles professionnalités (coordinateur, accompagnateur de PIA, de projet,..) • modification du rapport à l'information et aux connaissances • développement de l'axe relationnel des fonctions éducatives et de direction

Ces différents apprentissages participent à la formation des participants à travers le développement de compétences individuelles et collectives. Et comme le souligne Bourgeois (2012), les réseaux d'échanges de pratiques sont de nature à maximiser les interactions sociales et donc à créer des conditions favorables aux apprentissages situés.

Cette analyse met en évidence la complémentarité des apprentissages réalisés dans des dispositifs hybrides qui combinent des moments de développement professionnel formel et informel. En effet, nous pouvons constater que ces différents apprentissages s'articulent et se complètent. Par exemple, l'appropriation du contenu de la réforme associée à une prise en compte des nouvelles professionnalités permet d'envisager l'accompagnement du PIA et son efficacité au sein du premier degré. Ainsi, l'appropriation de nouvelles modalités d'apprentissage collectif combinée avec le développement d'une démarche réflexive sur ses pratiques favorise le développement professionnel des participants mais aussi le développement de l'innovation et d'une dynamique de changement au sein des établissements scolaires.

3.2.3.4. Dimension 4 : l'appropriation des mesures décrétales relatives au premier degré au sein des établissements scolaires participants

Cette analyse dresse un état des lieux des différentes formes d'appropriation des mesures relatives au premier degré (11 avril 2014) par les établissements scolaires participant au projet. Ces différentes mesures ont été travaillées au sein des réseaux à partir des

expériences de terrain, des échanges entre les équipes participantes et des différentes ressources extérieures.

Nous supposons que la manière dont les établissements scolaires ont traduit ces mesures dans leur contexte permet de rendre compte du soutien des réseaux dans l'implémentation d'un changement prescrit et dans le développement de pratiques pédagogiques et organisationnelles innovantes

Nous rappelons que les mesures consistaient dans :

- la construction et l'opérationnalisation du Plan d'Actions Collectif (PAC).
- l'utilisation élargie du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA), de son accompagnement et modification des grilles horaires.
- la suppression des années complémentaires et de l'instauration d'une année supplémentaire au 1^{er} degré.
- l'adoption d'une approche orientante sur le degré.
- l'organisation facultative d'un dispositif d'accrochage interne.
- l'organisation facultative de l'horaire hebdomadaire.

Soulignons que les trois premières mesures sont obligatoires pour l'ensemble des établissements scolaires de la Fédération Wallonie Bruxelles tandis que les autres sont facultatives. L'obligation légale de mise en œuvre de certaines mesures étant échelonnée dans le temps, plusieurs établissements scolaires travaillent encore à la mise en place des conditions organisationnelles favorables à leur application pour septembre 2016.

Pour réaliser cet état des lieux, nous avons adressé, en septembre 2015, un questionnaire aux directions des établissements ayant participé de manière active aux rencontres réseaux programmées au cours des deux années de la recherche-accompagnement. Trente établissements scolaires ont reçu ce questionnaire et dix-huit y ont répondu de manière brève ou explicite.

Le tableau ci-dessous reprend les différents éléments apportés par les directions aux questions relatives à la mise en œuvre et à l'appropriation des mesures. Les établissements sont mentionnés par un numéro, pour maintenir leur anonymat.

Tableau 6 : l'état des lieux de l'appropriation des mesures.

	PAC opérationnel	suppression 1S	année sup. au degré	PIA modifié	accompagnateur PIA	démarche orientante	rythmes scolaires P45	DIAS
1	non. Il doit être réactualisé (restructuration)	oui	oui	oui	4 pers.	objectif de l'année	non	oui (5 ans)
2	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
3	oui	oui	oui	oui (modifications ds GH des élèves)	4 pers et 6 NTPP	oui (1/2 jour ds école qualifiante)	non	½ tps conseiller en éducation
4	non	oui	oui	oui	oui	oui	P90	oui
5	oui (rodage)	oui	oui	oui (adaptation constante)	oui (NTPP coordination)	oui (réunions péda hebdom)	non	oui
6	oui (être amélioré au niveau des objectifs et évaluations)	oui (4 ans)	2S limitée à certains cas (remédiation globale et méthode de travail)	oui (1 pia pr les élèves en diff en 1ère) (1 pia pr tous les élèves adapté par degré)	oui selon les affinités (11 h. NTPP)	non	modifications des rythmes d'évaluations	oui (en cours d'amélioration) partenaires extérieurs
7	oui (rodage)	oui (2 ans)	oui + 3sdo	oui mais simplifié (lourdeur administrative)	oui éduc 1er degré en concertation avec équipe pédagogique	oui stages et visites des ateliers dans le cadre des AC	non : difficultés de s'organiser avec les pouvoirs locaux	projet renté au Cabinet mais ss réponse
8	oui	oui (2 ans)	oui	oui évolue constamment	oui : coordinatrice pédagogique	oui (stage découverte)	oui (réflexion pour mettre en place le P45)	oui : service de médiation + cpms + logopédie
9	formalisé et en test cette année	oui (2 ans)	oui	oui évolue constamment. cible les besoins spécifiques +remédiation	oui coordinateur à 10/22eme + équipe pluridisciplinaire	oui (portfolio) et une coordinatrice des dispositifs et outils	oui P45	oui 1 éducatrice (service est en cours de réalisation)
10	oui en cours de formalisation	en juin 2016	en juin 2016	oui	oui	en cours de projet	modif des rythmes d'évaluations suppression des examens en 1C et remédiations	non sauf accrojump
11	PAC en 2S et 1 gr de 2C réunions régulières pour suivi des projets	oui	oui	oui	oui	oui prise en charge individuelle par l'équipe pédagogique (visites,stages)	non	peu impacté mesures individuelles prises en concertation
12	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui
13	oui	oui	oui	oui il est utilisé pour les remédiations	oui grâce au P45	oui	oui (P45) : remédiations, cours ds une autre section, enseignement modulaire	oui
14	oui Mind mapping évolutif et affiché	oui (5 ans)	oui	oui et validé par équipe péda mais sera encore retravaillé	oui (coordinatrice + titulaire)	oui immersion dans le milieu professionnel parcours ton orientation mini salon étude	réflexion collective mais résistance syndicale	oui (2014) espace de parole
15	oui	oui	oui 2S plus importante	oui (en cours de modif)	2 pers. (qq h. attribuées)	oui + nouvelle réflexion	oui (2009)	oui en cours (coaching, logopède,PMS)
16	oui axes remédiation soutien aux élèves en difficulté	non (2016-17)	non (2016-17)	oui évolue en fonction des projets	oui 1. pers déchargée pr qq heures. (coordination et communication)	oui approche projet sur le degré	oui P45	oui
17	effectif mais sa rédaction pas encore finalisée	1S individuelle 2 ^{ème} passerelle au second trim.	oui	en cours de modélisation	oui	oui (ateliers)	oui au 1 ^{er} degré jeudi PMI remédiations et ateliers dépassement	oui (partenaires AMO)
18	oui (rodage)	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui

Nous avons choisi de lire ce tableau de synthèse en essayant de donner une analyse globale de l'appropriation des mesures par les établissements scolaires, tout en épingleant des spécificités dans leur mise en œuvre.

Nous constatons que si la majorité des établissements scolaires (16 établissements) ont opérationnalisé le Plan d'Actions collectives, certains sont en phase de test et seront adaptés en fin d'année en fonction de leur utilisation. Notons que les changements de directions ont constitué un frein dans la mise en œuvre du PAC et dans sa formalisation. De plus, les PAC varient dans leur forme en fonction des contextes scolaires mais visent généralement à conserver un caractère évolutif pour y inscrire les nouvelles actions. Notons qu'aucun établissement n'envisage la possibilité de formaliser un PAC classe permettant des actions collectives au niveau d'un groupe précis d'élèves.

Au niveau de l'organisation du degré, les établissements scolaires ne considèrent plus de manière distincte les deux années et mettent en place les conditions pour envisager les apprentissages sur le degré en abandonnant la notion de redoublement. En effet, de manière générale, ils ont supprimé les deux années complémentaires et organisé une année supplémentaire de renforcement ou d'orientation au degré. Cependant, deux établissements fonctionnent encore avec les années complémentaires pour poursuivre les projets mis en place avec la cohorte d'élèves précédente.

Pour certaines écoles, le fait d'entrer dans cette logique de degré a généré une réflexion sur la question des rythmes scolaires, l'approche orientante et l'utilisation efficace du Plan individualisé d'apprentissages.

Ainsi, plusieurs d'entre elles ont mis en place un dispositif modifiant les rythmes scolaires. Huit établissements sont entrés dans cette démarche en adoptant des structures répondant à leurs besoins et spécifiques à leur contexte scolaire. Certains dispositifs touchent les trois degrés d'enseignement et d'autres sont attachés au premier degré, ou encore, à une classe en particulier. Ils se structurent soit, autour de périodes de 45 minutes, ou de 90 minutes d'enseignement sur l'ensemble de l'année scolaire, soit sur les seules périodes consacrées aux évaluations. L'organisation de ces dispositifs permet aux écoles de dégager du temps pour le consacrer à la mise en œuvre des autres mesures comme l'accompagnement du PIA, les remédiations, des activités de maturation et liées à l'approche orientante, des moments de soutien scolaire, ... Trois établissements sont en cours de réflexion collective sur cette question des rythmes scolaires mais rencontrent certains freins liés aux réticences syndicales ou résistances au changement de la part des enseignants.

Tous les établissements scolaires ont modifié la forme et l'utilisation de leur Plan Individualisé des Apprentissages. Les objectifs visés par les équipes ont été redéfinis en prenant en compte les différentes actions contenues dans le PAC de l'établissement. La forme a généralement été simplifiée pour en faciliter l'usage et la communication aux autres

acteurs (élèves, parents, collègues, partenaires, écoles...). Certains établissements se sont associés pour concevoir un document relativement similaire, en envisageant une possibilité de collaboration entre eux au bénéfice des élèves (changement d'établissement pour un élève, possibilité de suivre certains cours dans un autre établissement,...).

Nous constatons également qu'à l'exception d'une école, l'accompagnement des PIA est devenu une nécessité pour en maximaliser son efficacité auprès des élèves. Ainsi, 17 établissements ont consacré du temps de leur capital période pour assurer cet accompagnement par un ou plusieurs membres du personnel pédagogique. Certains établissements octroient ce temps à de la coordination des PIA à travers l'organisation de dispositifs de remédiation ou de soutien. Cependant, la question de la formation de ces personnes et du temps nécessaire à la fonction, se posent au sein des établissements. Pour répondre à ce besoin, des partenariats se construisent avec des acteurs extérieurs de l'éducation (AMO, logopède, assistant social,...), d'autres utilisent le temps dégagé par une structure modifiant les rythmes scolaires.

Deux établissements modifient de manière individuelle les grilles horaires des élèves en utilisant le PIA comme support. L'explication relève peut-être de la difficulté d'organiser un programme individuel en favorisant les notions d'inclusion et de collectif. La différenciation s'applique davantage au niveau des groupes d'élèves pour des raisons d'effectifs et de temps.

La question relative au développement de l'approche orientante au sein du premier degré a largement été traitée par les établissements (16). N'étant pas définie structurellement, elle prend des formes variées en fonction des contextes scolaires et des différentes manières dont les établissements s'approprient les autres mesures (travail sur le projet individuel ou collectif, activités de maturation, stages en entreprise, visite, ateliers,...) Force est de constater qu'un dispositif modifiant les rythmes scolaires (P45, P90,...) met en place des conditions favorables à l'application de la démarche orientante par les enseignants. Certaines actions concrétisant cette démarche au niveau d'un élève ou d'un groupe d'élèves sont également notées dans le PAC de l'établissement et/ou dans le PIA de l'élève.

La majorité des établissements cherchent à traiter la problématique de l'accrochage scolaire à travers la mise en place de dispositifs variés. Un seul d'entre eux dit ne pas être impacté par cette question en raison de son public et du soutien de la famille dans le parcours scolaire des élèves. Les différentes initiatives mises en œuvre tentent à agir auprès des élèves au sein même des établissements à travers des dispositifs internes. Plusieurs d'entre eux collaborent avec des partenaires extérieurs qui interviennent dans le temps et l'infrastructure scolaire. Comme pour la démarche orientante, les actions peuvent être appliquées au niveau d'un élève ou d'un groupe d'élèves et se trouvent définies dans le PAC de l'établissement ou le PIA de l'élève. La possibilité de modifier la grille horaire de l'élève

ou d'un groupe et un dispositif modifiant les rythmes scolaires constituent des leviers dans la mise en place de cette mesure.

Cette analyse met en évidence la complémentarité entre les différentes mesures énoncées et la possibilité pour les établissements de se les approprier en fonction de leur propre contexte scolaire. Pour répondre à ses besoins, chaque établissement a apporté une attention particulière à certaines mesures plus qu'à d'autres.

D'une manière générale, nous constatons que sur ces deux années d'accompagnement par le dispositif des réseaux, les établissements ont mis en place les conditions favorables à l'application des mesures en accord avec cette logique de degré qui les unit. Les échanges de pratiques professionnelles, l'analyse collective sur les différentes mesures et leur application ainsi que leurs différentes appropriations et traductions par les établissements semblent constituer des leviers importants à l'implémentation de mesures prescrites et favoriser les initiatives innovantes et contextualisées.

Conclusion et perspectives

Dans ce rapport, nous avons tenté de rendre compte des deux années de la recherche-accompagnement portant sur des dispositifs d'inclusion et de différenciation au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Nous avons été chargés d'accompagner 41 établissements scolaires dans l'implémentation d'un changement de pratiques organisationnelles et pédagogiques s'inscrivant, en cours de projet, dans un cadre décréteil. Pour ce faire, un dispositif de formation centré sur l'accompagnement de réseaux d'établissements scolaires a été déployé pour soutenir l'appropriation des nouvelles mesures prescrites et le développement de pratiques innovantes.

De plus, des collaborations avec des organismes relevant de la formation initiale et continue ont soutenu et enrichi la recherche-accompagnement. Ces collaborations ont permis de développer une approche systémique du changement en impliquant différents acteurs de l'éducation. Celles-ci ont favorisé un questionnement original sur les mécanismes de diffusion de l'innovation et sur les conditions de mobilisation des acteurs dans une perspective de changement. Ce rapport fait état de ces collaborations et soulève les différents questionnements, à savoir :

- la question de l'évolution de la profession enseignante impliquant de nouvelles compétences ;
- le développement de la créativité s'inscrivant dans une dynamique de changement et d'innovations pédagogiques ;
- la démarche d'analyse des besoins de formation en lien avec le terrain ;
- les contenus et les stratégies pédagogiques de formation ;
- le développement du travail collaboratif entre formateurs, acteurs de terrains et chercheurs ;

Pour rester au plus proche de la réalité des écoles engagées dans le projet, nous avons adopté une démarche ethnométhodologique permettant de recueillir des données utiles à la recherche, à partir de l'observation du fonctionnement des réseaux et de leur accompagnement, mais aussi à partir des informations récoltées au cours d'entretiens semi-directifs et de questionnaires. Nous avons développé une approche inductive pour décrire et analyser la dynamique des réseaux et la démarche d'accompagnement qui la soutient.

Ce rapport de recherche s'articule principalement autour de deux axes d'analyse.

Le premier axe interroge la démarche d'accompagnement et les gestes caractéristiques de l'accompagnateur dans le contexte particulier d'un dispositif de réseaux. Il permet de comprendre les professionnalités des chercheurs-accompagnateurs à partir des représentations qu'ils se sont construites de leur rôle et des gestes professionnels qu'ils

posent. Cette analyse a dégagé le caractère complexe, dynamique et itératif de la démarche d'accompagnement de réseaux, en soulevant un certain nombre de questionnements et en mettant en évidence les différentes postures sollicitées et combinées par l'accompagnateur. Cette démarche ne peut être réduite à une somme de gestes professionnels, fussent-ils transversaux et spécifiques. Cependant, mieux connaître ceux-ci peut aider à comprendre le processus d'accompagnement et à le rendre communicable et transmissible.

Si nous nous sommes attachés aux éléments formels des réseaux à travers une analyse des gestes de l'accompagnateur et si ceux-ci balisent la partie formelle du dispositif, ils sont aussi l'occasion de mettre en place les conditions d'apprentissages informels pour les participants. Par ailleurs, notre analyse nous permet d'élargir la notion d'hybridation des dispositifs de formation à d'autres objets. Ne pourrait-on parler d'hybridation des apprentissages : individuels/collectifs, formels/informels ; d'hybridation des gestes professionnels de l'accompagnateur : spécifiques/transversaux ; d'hybridation des postures de l'accompagnateur : expert/tiers réflexif,... Les réseaux et leur accompagnement ne seraient-ils pas des lieux d'hybridation plurielle d'un dispositif de formation ?

Le deuxième axe analysé met en perspective les différents éléments participant au caractère soutenant des dispositifs de réseaux d'établissements scolaires dans l'implémentation d'un changement planifié, ainsi que le développement professionnel des acteurs impliqués favorisant des pratiques et des projets pédagogiques innovants.

L'approche par étude de cas nous a permis de mettre en évidence le fonctionnement complexe et les caractéristiques de chaque réseau en tenant compte de la singularité des contextes. Si en amont de cette recherche, certaines balises communes aux réseaux ont été définies et appliquées, nous constatons que les dynamiques de fonctionnement des réseaux sont intimement associées à des pratiques de réseaux variées, concernant des acteurs mais aussi des finalités de nature différente.

Cette analyse a fait apparaître quatre dimensions qui, combinées, peuvent rendre compte du caractère soutenant d'un dispositif de réseaux.

La première dimension met en évidence les différentes caractéristiques fixées en amont du projet et déterminant les formes et les modalités de fonctionnement des réseaux. Les différents éléments relevés montrent qu'un travail en réseau, inscrit dans un cadre de fonctionnement défini au départ, constitue un levier au développement d'une dynamique collaborative, à la mobilisation et à l'implication des équipes dans l'implémentation du changement.

La deuxième dimension soulève des indicateurs du fonctionnement du travail en réseau à travers les interactions sociales entre les participants, en rendant compte des effets des réseaux sur le développement professionnel des acteurs impliqués et au sein des

établissements scolaires. Ces effets génèrent le développement de compétences individuelles et collectives contribuant au soutien des équipes pédagogiques et des établissements inscrits dans une dynamique de changement et d'innovation.

La troisième dimension dégage les apprentissages évoqués et réalisés par les participants en tant que résultats du travail en réseau. Cette analyse permet de mettre en évidence la complémentarité des apprentissages effectués dans des dispositifs hybrides qui combinent des moments de développement professionnel formel et informel. Ces différents apprentissages participent à la formation des participants par le développement de compétences individuelles et collectives. En effet, les réseaux d'échange de pratiques sont de nature à maximiser les interactions sociales entre les participants et donc à créer des conditions favorables aux apprentissages.

La dernière dimension identifie les différentes formes d'appropriation des mesures décrétales par les établissements scolaires engagés dans le projet. L'analyse montre la complémentarité entre les différentes mesures et la possibilité pour les établissements de se les approprier en fonction de leur propre contexte scolaire. Ainsi, d'une manière générale, nous constatons que ces établissements ont mis en place des conditions favorables à l'application des mesures pour développer davantage une logique de degré d'enseignement.

Les échanges de pratiques, une démarche d'analyse collective sur les différentes mesures et leur application, ainsi que leurs différentes appropriations et traductions par les établissements, semblent constituer des leviers importants à l'implémentation de mesures prescrites et favoriser les initiatives innovantes et contextualisées.

Force est de constater que les réseaux ne sont pas amenés à se maintenir dans le temps mais à se transformer continuellement et ce, de manière holistique. En effet, certains acteurs sont susceptibles d'en sortir et d'autres d'y entrer, en fonction de l'évolution de la situation de chacun, ou du projet qui justifie l'existence même du réseau ou de sa finalité génératrice d'ouverture et d'innovation.

Implanter un changement implique le développement d'une approche systémique entre les acteurs éducatifs. Le fonctionnement en réseau semble constituer une modalité intéressante, non seulement pour assurer l'information, la confrontation et la construction entre différents groupes d'acteurs, mais également pour leur permettre une compréhension systémique des dynamiques impliquées. En effet, un sens partagé entre les acteurs se construit à travers les échanges d'expériences, de leur confrontation et de leur traduction dans des contextes singuliers.

Nous pourrions conclure par cette dernière question :

Comment rendre le personnel éducatif davantage « acteur » du système de l'enseignement pour construire ensemble des réponses plus adaptées aux besoins du terrain ?

Bibliographie

Références bibliographiques

- Attwell, G. & East, O. *ICT and research arena*. Disponible en ligne sur http://www2.trainingvillage.gr/etv/cedra/ict/documents/RRBS/top_fs.html
- Alin, C. (2010). *La geste formation : gestes professionnels et analyses des pratiques*. Paris : L'Harmattan
- Assens, C. (1996). Du modèle bureaucratique au modèle organique. *Revue Flux*, 1996, vol.12, n°23, p.38-42.
- Baudson, C., Dorbolo, F. et Piedboeuf, R. (2013). *Recherche-accompagnement des projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré de l'enseignement secondaire (rapport final de recherche)*. Namur : Université de Namur, département Éducation et technologie.
- Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Biémar, S. (2009). Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives*, 28 (1), 2009, p. 53-75.
- Bosset, I. (2014). Le soutien organisationnel perçu à la formation, p.193-206, in Bourgeois, E., Enlart, S. (dir), *Apprendre en entreprise*, Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2009). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation, p. 31-70, in Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chapelle, G., et al, (dir.) (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). L'apprentissage au travail en question, p. 9-14, in Bourgeois, E. et Durand, M. (dir.), *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2012). Les dispositifs de l'apprentissage en situation de travail, p.104-105, in Bourgeois, E. et Durand, M. (dir.), *Apprendre au travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bouvier, A. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants. Perspectives pour la conduite du changement*. CRDP de Poitou-Charentes. Canopé éditions.
- Cairns, L. (2011). Learning Dans the workplace: communities of practice and beyond, p. 73-85, in Malloch, M., Cairns, L. Evans, K. et O'Connor, B-N. *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London : Sage publications.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des martins pêcheurs dans la baie de Saint Brieu, *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Carre, P. et Muller, A. (2014), Les apprentissages professionnels informels, in Bourgeois, E., Enlart, S. (dir) , *Apprendre en entreprise*, Paris, Presses universitaires de France.
- Carre, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, E., Boucenna, S. (2013). Gestes professionnels des formateurs et expérience des formés. Quelle articulation ? in Charlier, E., Roussel, J-F. et Boucenna, S. *Expérience des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.

- Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. L'apprentissage au travail en question, p. 99-110, in Bourgeois, E. et Durand, M. (dir.), *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, E. et Biémar, S. (éds) (2012). *Accompagner, un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. (à paraître, 2014). *Accompagner, une démarche singulière et plurielle*. Communication présentée à la 2^{ème} Université d'été de l'ADMEE-Europe à l'IUFM d'Orléans (3-5 juillet 2013).
- Charlier, E. Roussel, J.-F. et Boucenna, S. (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E., Dejean, K. et Donnay, J. (2001). To accompany a school project: a reflective analysis. *Reflective Practice*, 2(3), 331-344.
- Colley, H., Hodkinson, P., et Malcom, J. (2003). *Informality and formality Dans learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11-59.
- Cros, F. (2000). Editorial. Innovation et réseaux sociaux. *Recherche et Formation*, n°34, 5-10.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire (rapport de recherche)*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, DEA en Sciences de l'Education.
- Defrenne, J. (1992). *Le management de l'incertitude*. Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, n°2, p.371-393. Disponible en ligne sur <http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2 éd.). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- De Laat, M. et Simons, R.-J. *Apprentissage collectif : perspectives théoriques et moyens de soutenir l'apprentissage en réseau*. Disponible en ligne sur www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information.../27_fr_delaat.pdf
- Feyfant, A. (2013). « L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ». *Dossier de veille de l'IFé*, n°87. Disponible en ligne sur ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf
- Gasse, S. (2014). Education non formelle : contexte d'émergence, caractéristiques et territoires, *Education Permanente*, 199, 19-30.
- Guillemette, S. (2011). Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire. Saarbrücken : Presses Académiques Francophones.
- Jorro, A. (dir.) (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat. Comment en faire une compétence collective*. Paris : Eyrolles
- Le Goff, J. (2002). Les trois vagues de la formation permanente, p. 101-122, in Pennec, S. (Dir.), *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Leplat, J. (2013). Les gestes de l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail de la santé*, 15,1.
- Letor C., Bonami M. et Garant M., Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Disponible en ligne sur alfresco.uclouvain.be/.../LetorGarantBonami-synthese-2006.pdf.
- Lorino, P. (2014), *Développement de compétences et reconstruction de l'activité collective*, in Bourgeois, E., Enlart, S. (dir) , Apprendre en entreprise, Paris, Presses universitaires de France.
- Marsick, V., Watkins, K. et O'Connor, B.N. (2011). Researching workplace learning in Unites States, in M. Malloch, L. Cairns, K. Evans et B.N. O'Connor, *The Sage Handbook of Workplace Learning* (p. 198-209). London: Sage publications.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Muller, F. et Normand, R. (2013). *Ecole : la grande transformation ? Les clés de la réussite*. Pédagogies. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. New York: American Management Association.
- OECD (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. Disponible en ligne sur : <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/reconnaîtrel'apprentisagenonformeletinformelresultatspolitiquesetpratiques.htm>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- Poell, R. F., Chivers, G.E., Van Der Krogt, F.J. et Wildemeersch, D.A. (2000). Learning-network theory: organizing the dynamic relationship between learning and work. *Management learning*, 31, 25-49.
- Rabardel, P. (2005), « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », *Modèles du sujet pour la conception : dialectique activités développement*, Toulouse, Octarès.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation. Viser le transfert*. Montréal : Guérin.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Versailles, A (2008). Le réseau est l'outil idéal de la société de la connaissance. L'intelligence collective pyramidale a permis l'essor de l'efficacité industrielle mais elle est peu adaptée aux défis du 21 ème siècle. Disponible en ligne sur <http://www.iteco.be/antipodes/Travailler-en-reseau/Le-reseau-est-l-outil-ideal-de-la>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2009). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Wenger, D-E. (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning and Identify*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wittorski, R. (1998). « De la fabrication des compétences ». *Education permanente*, 135, 57-69.
- Zahkartchouk, J-M. (1999) Comprendre les énoncés et les consignes : éclairages et aperçus sur la question, CNDP d'Amiens.

Textes fondateurs

Décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/30998_005.pdf

Décret du 11 avril 2014 modifiant notamment le décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/40286_000.pdf

Circulaire n° 4235 du 12/12/2012 : Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.). - De la démarche au document – Un plan individuel d'apprentissage avec et pour l'élève utile pour la mise en place d'un processus d'intégration. Disponible en ligne sur http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4452

Circulaire n° 4400 du 30/04/2013 : Appel à « projets et engagements » pour le premier degré commun « Dispositifs d'inclusion et différenciation » - Années 2013-2014 et 2014-2015. Disponible en ligne sur www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4616

Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34295_001.pdf

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf

Autres références

Bureau Pédagogique de la Province du Hainaut, *Le Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.)* 2010-2011. Disponible en ligne sur http://www.hainaut.be/formation/bp/template/template.asp?page=lexique_pia

Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS). *Canevas de plan individuel d'apprentissage*. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Disponible en ligne sur www.cpeons.be/Files/files/Second/sec_pia/PIA-introduction.pdf

Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP). *Document PIA pour le secondaire*. Disponible en ligne sur <http://www.cecp.be/Specialise/PIA.html>

Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ajustements et approfondissements de la réforme du premier degré. Disponible en ligne sur <http://gouvernement.cfwb.be/ajustements-et-appfondissements-de-la-r-forme-du-premier-degr-1>

Lacroix, J. *Le Plan Individuel d'Apprentissage en questions et en réponses*. Les analyses de la FAPEO, 2010, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. Disponible en ligne sur http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses%202010/Le_Plan_Individuel_Appren.pdf

La ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente ASBL, (2013). PIA, un projet « pour » et « avec » l'élève.

Service Pédagogique de la FédEFoC, *Le Plan Individualisé d'Apprentissage, le P.I.A.* Enseignement spécialisé. SeGEC, Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique. Disponible en ligne sur <http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>

Souto Lopez, M. et Vienne, Ph. *Comprendre les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire* (Rapport final de la recherche n°129). Centre de Sociologie de

l'Éducation Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens. ULB-FUCAM. Disponible en ligne sur http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5519&dummy=26593

Annexes



Entrer dans l'approche orientante par la liaison primaire - secondaire

Buts

- Relancer une dynamique de réflexion entre la formation dans l'enseignement primaire et la formation dans l'enseignement secondaire
- Introduire des activités dans la formation des régents visant le continuum pédagogique (enseignement fondamental - début du secondaire)
- Construire un projet visant un partenariat à mettre en place à partir de l'année 2015-2016
- Intégrer l'approche orientante dans la formation initiale des enseignants

Objectifs

1. Analyser un concept disciplinaire et la conception de l'apprentissage durant le continuum pédagogique
2. Analyser le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement de l'enseignement secondaire
3. Identifier des moyens concrets pour assurer le passage primaire secondaire
4. Articuler la liaison primaire secondaire aux projets existants : PAC, PIA, approche orientante, SAS, AMO

Dispositif

1. Identification et analyse des représentations initiales : qu'est-ce qu'un élève du primaire ? qu'est-ce qu'un élève du 1^{er} degré ?
2. Cadre institutionnel de la liaison primaire secondaire : continuum pédagogique et 1^{er} degré
3. Ateliers disciplinaires : analyse de la construction progressive d'un concept, d'une notion
4. Elaboration d'une grille d'observation des classes de 6^e primaire
5. Présentation de l'approche orientante et développement identitaire – jeu de cartes
6. Observation dans une classe de 6^e primaire (1 jour – mardi)
7. Exploitation de la journée d'observation et préparation d'activités pour une ½ journée (jeudi matin) et observation (participante) jeudi PM. Activité

disciplinaire, centrée sur une notion, un concept du référentiel « socles de compétences ».

8. Donner à l'élève la possibilité de se présenter, de dire de lui ce qui lui semble important.
9. Découvrir les personnalités de chacun, apprendre à se connaître et à s'accepter avec les différences qui nous caractérisent
10. Prise en charge d'une ½ journée (jeudi AM) et observation (jeudi PM)
11. Débriefing des animations avec l'étudiant du primaire et son maître de stage
12. Retour sur les représentations initiales
13. Travaux par groupe disciplinaires : montrer la construction progressive d'un concept, d'une notion au long du continuum pédagogique
14. Atelier interdisciplinaire pour faciliter la liaison primaire secondaire et assurer des apprentissages au 1^{er} degré (ateliers possibles : valoriser les acquis antérieurs, les points forts ; repenser l'utilisation du temps et des espaces ; favoriser le sens ; lutter contre les décrochages ; revoir les modalités et critères d'évaluation)
15. Analyse individuelle des transformations identitaires (à l'aide du jeu sur l'identité)

Entrer dans l'approche orientante par la liaison primaire - secondaire

QUOI ?	POURQUOI ?	COMMENT ?	QUI ?	QUAND ?
1. Identification des représentations initiales relatives à l'enseignement primaire	<ul style="list-style-type: none"> Permettre aux étudiants de mieux comprendre ce qu'est un élève de 6^e primaire Aider les étudiants à dépasser les contradictions identifiées Identifier les éléments principaux, constitutifs de son identité professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Questionnement individuel Confrontation et échanges entre étudiants du régendat et de l'école normale primaire 	<ul style="list-style-type: none"> Etudiants de BAC 3 régendats Etudiants de BAC 3 normal primaire 	
2. Analyse de son identité professionnelle - élaboration du conceptogramme de son identité enseignante	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les enjeux de la liaison primaire-secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> Jeu de cartes, permettant de construire le conceptogramme de son identité professionnelle Réflexion individuelle Exposé interactif 	1 formateur de l'EN	
3. Présentation du cadre institutionnel : continuum pédagogique et 1 ^{er} degré	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre ce que peut recouvrir l'approche orientante : ses objectifs et les moyens possibles pour les atteindre 	<ul style="list-style-type: none"> Exposé interactif 	Intervenant à identifier, qui a une expertise dans l'approche orientante	
4. Analyse de la construction progressive d'un concept, d'une notion disciplinaire (sélectionné(e) dans le document « socle de compétences »	<ul style="list-style-type: none"> Concrétiser le continuum pédagogique au travers d'une discipline à enseigner 	<ul style="list-style-type: none"> Ateliers par discipline 	1 intervenant spécialiste du continuum, par discipline (1 par atelier) 1 formateur de l'EN par atelier	
5. élaboration d'une grille d'observation des classes de 6 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> Outiller les étudiants pour mener leurs observations et leur permettre de cibler des éléments pertinents 	<ul style="list-style-type: none"> En duo (même duo que pour les observations et les animations - voir ci-dessous) 	des duos d'étudiants de BAC 3 régendat	

Lundi

Mardi	6. Observation dans une classe de 6 ^e primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter ses représentations • Vivre une expérience de classe dans le primaire • Rassembler des observations pour identifier les éléments porteurs sur lesquels agir pour assurer la liaison primaire-secondaire, pour concrétiser des outils adaptés à l'approche orientée • Dépasser et ou nuancer les représentations initiales • Dégager les étonnements, positifs ou négatifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation directe, dans une classe de 6^e primaire, en duo de régents 	Etudiants de BAC3 régendats (observateurs) Etudiants de BAC3 normal primaire (en stage)
Mercredi	7. Analyse des observations réalisées	<ul style="list-style-type: none"> • Dépasser et ou nuancer les représentations initiales • Dégager les étonnements, positifs ou négatifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Retour réflexif individuel • Echanges en grand groupe 	Etudiants de BAC3 régendats Formateurs EN
	8. Préparation d'activités pour une 1/2 journée (a). Activité disciplinaire, centrée sur une notion, un concept du référentiel « socles de compétences » (b). Activité de développement personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un dispositif d'apprentissage à l'attention des élèves de 6^e primaire • Concevoir une activité visant le développement personnel et la confiance en soi des élèves de 6^e primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en duo disciplinaire • Travail en duo disciplinaire 	Etudiants de BAC3 régendats sous la supervision (à distance) des Etudiants de BAC3 normal primaire Etudiants de BAC3 régendats

	9. Mise en œuvre des activités disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> • Vivre une double expérience d'enseignement-apprentissage dans une classe de 6^e primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre concrète en classe de stage 	Duo d'étudiants de BAC3 régendat - chaque étudiant anime une activité
Jeudi	10. Mise en œuvre de l'activité de développement personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Vivre une expérience d'animation d'une activité de type « développement personnel en lien avec l'approche orientante » - « coopération » 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre concrète en classe de stage 	Duo d'étudiants de BAC3 régendat - animation en duo (ou trio possible, avec l'étudiant de BAC3 NP)
	11. Débriefing des activités mises en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les points positifs et négatifs des activités menées, en regard des objectifs poursuivis 	<ul style="list-style-type: none"> • Retour réflexif individuel • Discussion en trio ou quatuor 	Duo étudiants BAC3 régendat étudiant BAC3 NP Maître de stage
	12. Retour sur les représentations initiales	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'évolution des représentations et des éventuelles contradictions dépassées 	<ul style="list-style-type: none"> • Retour réflexif individuel • Echanges en grand groupe 	Formateurs de l'EN
Vendredi	13. Ateliers disciplinaires : retour sur la construction d'un concept, d'une notion, tout au long du continuum pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux cerner les acquis antérieurs, le déjà-là sur lequel s'appuyer dans le secondaire, pour construire les apprentissages nouveaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en ateliers disciplinaires 	1 intervenant spécialiste du continuum, par discipline (1 par atelier) 1 formateur de l'EN par atelier
	14. Ateliers interdisciplinaires : pistes pour faciliter la liaison primaire - secondaire et la concrétisation d'une approche orientante.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les éléments concrets sur lesquels l'enseignant a pris pour assurer la transition primaire-secondaire et partant, une meilleure réussite des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers interdisciplinaires, thématiques : acquis antérieurs, sens, évaluation, décrochage 	Etudiants BAC3 Formateurs EN

	<p>15. Analyse individuelle des transformations identitaires - élaboration du conceptogramme de son identité enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesurer l'évolution de l'identité enseignante, au départ de cette expérience de stage dans l'enseignement primaire - retour sur le conceptogramme réalisé le 1^{er} jour 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'un jeu de cartes pour élaborer le conceptogramme de son identité professionnelle • Réflexion individuelle avec soutien, à la demande, des formateurs 	Etudiants de BAC3 (Formateur EN)
--	--	--	---	----------------------------------

Haute Ecole Albert Jacquard

Démarche orientante: un nouveau défi

Ce nouveau décret pose la question de l'adaptation à une nouvelle obligation légale qui vient bousculer nos habitudes professionnelles, le cadre dans lequel il fut, peut-être, peu simple d'entrer.

- contexte d'application

- Le cadre de référence, par le biais du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement (1997), préconise un accès égal à toutes les formations ainsi qu'une absence de hiérarchie entre les filières et les formes d'enseignement.

- L'orientation est le processus permettant à l'individu de **prendre conscience de ses caractéristiques personnelles** et de **les développer** en vue **du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence**, avec le **souci** conjoint du **devenir collectif solidaire** et de l'épanouissement **de sa personnalité et de sa responsabilité**. (UNESCO)

Nous aimerions dès lors profiter de ce changement que constitue la démarche orientante pour amener les étudiants à réagir adéquatement et professionnellement.

Objectifs

- adopter une attitude professionnelle face aux obligations légales (y compris les nouveaux décrets imposés)
- intégrer un nouveau décret dans sa pratique d'enseignant
- se questionner pour trouver une place efficace en tant qu'enseignant en AP dans la démarche orientante

Démarche

1. L'enseignant et le nouveau décret

a) informer les étudiants du contenu du nouveau décret:

décrypter ce langage juridique en envisageant la philosophie sous-jacente, les différentes interprétations, les implications pratiques ...

b) informer de la résistance au changement qui émerge systématiquement en réaction à une situation nouvelle ou de changement: lecture d'articles scientifiques, identification de comportements révélateurs ...

c) confronter la compréhension du décret avec son interprétation et son transfert sur le terrain: informations tirées des témoignages d'écoles ayant travaillé comme écoles pilotes sur ce décret ...

2. le professeur d'AP et sa place dans l'équipe

a) envisager la place du prof d'AP dans le cadre de ce nouveau décret + témoignage d'un

professeur d'AP qui travaille déjà dans la démarche orientante

b) lister ses apports en fonction de ses compétences, de ce qui est demandé dans le programme (autre référence légale), de ce qui est intrinsèque à la discipline enseignée ...

c) envisager les apports spécifiques du professeur d'AP dans l'équipe scolaire dans la démarche orientante

d) engager et sensibiliser les futurs enseignants en arts plastiques par rapport à cette mission.

e) des pistes :

- faire découvrir davantage les carrières artistiques aux élèves;
 - faire profiter l'école secondaire des ressources que l'on trouve dans le milieu culturel;
 - proposer un outil et des activités de découverte des métiers et professions
- o créatifs

Haute Ecole Paul-Henri Spaak – Catégorie pédagogique

Projet : « Recherche-accompagnement sur la transition primaire/secondaire et plus spécifiquement comment favoriser la transition primaire-secondaire, grâce au développement de stratégies, de dispositifs et d'outils de communication (tels que le PIA, le Portfolio, le PAC ...).

<i>Séminaire sur « L'Elaboration du projet professionnel »</i>	
Public	Troisième année AESI Bachelier sections Littéraires-Math-Sciences
Durée	15 heures réparties sur toute l'année
Objectif général	Dans le cadre de celui-ci, l'étudiant sera amené à : <ul style="list-style-type: none"> ▪ définir son projet professionnel, à le comparer à celui du début de la formation, à le nuancer par des échanges avec les pairs, avec des intervenants extérieurs.
Démarche conduisant à la structuration du projet professionnel	<p><u>Pendant le 1^{er} quadrimestre</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse des représentations implicites de la profession au début de la formation : relire la rubrique « présentation personnelle » reprise dans le portfolio de 1ère (champs d'intérêt, valeurs, expériences personnelles, réflexions personnelles sur les stages,...), l'analyser et l'actualiser sur base des acquis de début de 3ème. 2. Analyse des 7 compétences développées au cours de la formation : traduire ces compétences en comportements observables, établir un lien entre les cours dispensés lors de la formation et les compétences à développer. 3. Approfondissement dans la compréhension de ces compétences par le biais de recherches (livres, articles, Internet), de questions ouvertes, de grilles d'auto-appréciation, ... 4. Etat des lieux à propos de ces compétences : que dois-je exercer, approfondir, ? 5. Recherche, construction d'outils qui permettent d'exercer les compétences.

	<p><u>Pendant le deuxième quadrimestre</u></p> <p>6. <i>Lors des stages</i> : essai de mise en application de ces outils et de réflexion sur la pratique.</p> <p>7. <i>Retour de stage</i> : Etat des lieux à propos des compétences investiguées : comparaison entre les représentations initiales, les expériences de stage et la fin de la formation. Confrontation des pratiques, des difficultés, des remédiations entre pairs, ...</p> <p>8. Explicitation de son projet professionnel basée sur le Serment de Socrate et défendue oralement dans un groupe de pairs.</p>
<p>Enrichissement du dispositif dans le cadre du projet de collaboration</p>	<p><u>Etape 3</u> :</p> <p>Présentation du PAC, de l'approche orientante par un membre de l'équipe du DET . Cette démarche est en lien avec la compétence : «respecter un cadre déontologique et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité : mettre en œuvre les textes légaux et documents de référence »</p> <p><u>Etape 7</u> :</p> <p>Témoignages contrastés sur l'approche orientante, Organisation d'un échange sur les apports de l'approche orientante, sur la possibilité de mettre en place des nouvelles stratégies pédagogiques et organisationnelles, sur les freins à dépasser, ...</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ dépasser la 'mécanisation' de l'acte d'enseigner (dépasser les schèmes mentaux traditionnels et stéréotypés). ✓ aborder des thèmes tels que le sens des apprentissages et de l'école, la prise en compte des besoins des élèves, le pouvoir de l'élève sur sa scolarité, la place de l'erreur dans les apprentissages, la mise en place du travail collaboratif, accompagnement des apprentissages des élèves en termes de processus pas de résultats et de points, <p><u>Etape 8</u> :</p> <p>Feed-back auprès du DET sur l'explicitation du projet professionnel.</p>

Concrètement

Semaine du 25 mai 2015

- ✓ 9h30 – 12h30 : rappel sur le PIA, éclairage sur le PAC.
: présentation de l'approche orientante

- ✓ 13h30 – 16h30 : présentation, échange et débat.
1 intervenant extérieur (directeur, enseignant) nous présente le projet de son école en lien avec le PAC.
2 intervenants extérieurs présentent leur expérience en lien avec l'approche orientante.

Semaine du 15 juin

- ✓ Explicitation du projet professionnel au départ du Serment de Socrate et échanges entre pairs (6 groupes de 5). (un membre du DET peut être présent)



Le Plan Individuel d'Apprentissage et l'accompagnement de celui-ci

Public : Troisième année AESI Bachelier section Français

Objectifs : Dans le cadre de ce module et dans la continuité du cours d'activité interdisciplinaire de deuxième année AESI Bachelier section Français les étudiants seront capable de/d' :

- expliquer le contenu et le fonctionnement du Plan Individuel d'Apprentissage ;
- repérer les actes, les compétences et les stratégies pédagogiques mis en place par l'accompagnant du Plan Individuel d'Apprentissage ;
- concevoir un Plan Individuel d'Apprentissage et des stratégies pédagogiques en fonction de différentes difficultés diagnostiquées chez l'élève (les compétences de diagnostic sont développées dans le cadre du cours de deuxième année d'activité interdisciplinaire).

Démarche :

Présentation d'une introduction à l'outil du Plan Individuel d'Apprentissage :

- origine ;
- cadre légal ;
- contextualisation : différents modèles de Plan Individuel d'Apprentissage
- exemple de Plan Individuel d'Apprentissage complétés

Analyse de témoignages vidéo d'accompagnants de Plan Individuel d'Apprentissage

- stratégies pédagogiques mises en place ;
- actes et compétences particulières de l'accompagnant ;

- élaboration d'un Plan Individuel d'Apprentissage et de stratégies pédagogiques en fonction des difficultés diagnostiquées chez l'élève.

Questionnaire à destination des équipes opérationnelles

Questionnaire relatif à l'accompagnement des réseaux d'établissements scolaires dans le cadre de la recherche-accompagnement « *Projet et engagement. Dispositifs d'inclusion et de différenciation au sein du premier commun de l'enseignement secondaire.* »

Mars 2014

Pourriez-vous répondre de manière individuelle. Merci.

Identification du réseau d'appartenance : **réseau n°**

Je participais/ mon établissement scolaire participait à la recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire de 2011-2013. **Oui – Non**

1. **Identifiez les modifications des pratiques professionnelles survenues suite à votre participation au réseau.**

2. **Quels bénéfices retirez-vous de la mise en réseau aux différents niveaux :**
 - **Organisationnel :**

 - **Professionnel :**

 - **Pédagogique :**

 - **Autres :**

3. **Quels sont les freins que vous rencontrez aux différents niveaux :**

- **Organisationnel :**

- **Professionnel :**

- **Pédagogique :**

- **Autres :**

4. Quelles attentes formulez-vous par rapport à l'accompagnateur du réseau ?

Merci pour votre contribution à ce recueil d'informations.

Questionnaire à destination des directions

Entretien septembre 2014 à destination de la direction d'un établissement scolaire

Date de l'entretien :

Nom de l'établissement scolaire :

Nom du directeur ou des membres de l'équipe interviewée :

Questionnaire

- Question 1 : Comment avez-vous envisagé l'organisation de votre 1^{er} degré pour l'année 2014-2015 ?
- Question 2 : Quelles implications/modifications, la participation au réseau a-t-elle eu sur votre fonction de directeur ?
- Question 3 : Comment avez-vous fait évoluer les différentes mesures reprises dans la circulaire au sein de votre établissement ?

Questionnaire à destination des directions sur l'appropriation des mesures décrétales (septembre 2015)

1. Le PAC est-il opérationnel dans votre établissement?
2. La 1S a-t-elle été supprimée et l'année supplémentaire au degré organisée?
3. Le PIA a-t-il été modifié en fonction des mesures?
4. Un accompagnateur (ou plusieurs) de PIA a-t-il été désigné?
5. Un dispositif d'accrochage scolaire a-t-il été mis en place?
6. Des modifications de pratiques liées à la démarche orientante ont-elles eu lieu au niveau des équipes pédagogiques?
7. Un dispositif relatif aux rythmes scolaires a-t-il été mis en place ou est-il en réflexion?

Analyse des effets épinglés dans les réseaux

réseaux territoriaux	réseaux de direction	réseau global
<p>au niveau des réseaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanges de pratiques et analyse critique - transfert des innovations vers d'autres établissements - partage des ressources - mise en place de moyens de communication propres à chaque réseau - développement d'un langage commun - création d'une identité professionnelle collective - développement de la créativité - fluidité des relations - développement d'une politique éducative multisectorielle sur un territoire - développement du partenariat avec les HE - soutien à l'innovation - prise en compte de l'espace de travail de chaque établissement 	<p>au niveau collectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - soutien entre pairs - développement d'une culture entre pairs - développement de la collaboration entre directions - transfert de mode de pilotage et d'organisation - abandon des préjugés entre établissements - développement d'un espace de co-construction et de réflexion <p>au niveau individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - augmentation du sentiment de reconnaissance - sentiment d'appartenance à un collectif - développement d'une nouvelle manière d'appréhender le changement - régulation du type de management - conciliation entre les temps de gestion de l'établissement et les temps de développement professionnel - développement professionnel des directeurs 	<ul style="list-style-type: none"> - développement d'une vision globale du système éducatif - reconnaissance de la fonction de chaque acteur de l'éducation et de son activité - interactions entre les différents acteurs de l'éducation - développement d'une culture commune - communication directe entre le terrain (établissements) et le niveau institutionnel - ouverture de l'école vers l'extérieur - développement d'un langage partagé - médiation entre les écoles, la formation et l'institutionnel - développement de la collaboration entre écoles et la formation initiale et la formation continue
<p>au niveau des établissements</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance du travail collaboratif - développement de la participation au sein des établissements - reconnaissance des équipes par les pairs - transfert des pratiques échangées - réduction de l'isolement des équipes en projet - augmentation de la motivation des équipes porteuses - forte participation des directions au sein des équipes - développement d'une nouvelle manière d'apprendre pour les équipes - création de nouveaux rôles au sein des établissements (chefs de projets, coordinateurs, accompagnateurs, conseillers, etc.) - ouverture vers d'autres partenaires - forte participation et implication des équipes dans leur réseau 		
<p>au niveau des participants</p> <ul style="list-style-type: none"> - développement de l'aspect relationnel de la direction vers son équipe - renforcement de la confiance et de l'estime de soi - développement professionnel - augmentation du sentiment de reconnaissance - développement de l'esprit d'entreprendre - développement de nouvelles compétences : gestion de projet, didactique, évaluation, management, etc.) - développement d'argumentation au sein des établissements - augmentation de la motivation à s'impliquer dans des projets 		