Accompagnement de réseaux et gestes professionnels

Évelyne Charlier* & Claire Baudson**

** Professeure ordinaire, responsable du Pôle de Formation continue et directrice du département Éducation et technologie, Université de Namur*
61, rue de Bruxelles, 5000 Namur, Belgique
evelyne.charlier@unamur.be

*** Assistante Formation continue, département Éducation et technologie, Université de Namur*
61, rue de Bruxelles, 5000 Namur, Belgique
claire.baudson@unamur.be

RÉSUMÉ. L'accompagnement est de plus en plus sollicité pour soutenir des projets d'innovation dans différents domaines dont celui de l'enseignement. Nous nous sommes interrogées sur les spécificités de cette démarche lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-accompagnement de réseaux d'établissements de l'enseignement secondaire, confrontés à une modification du cadre décrétal dans lequel s'inscrivent leurs actions. Notre dispositif de formation combine un cadre d'apprentissage formel et informel. Cette étude décrit la démarche d'accompagnement de réseaux et porte sur les représentations que les accompagnateurs se font de leurs gestes professionnels. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici, des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques et le développement de projets.

MOTS CLÉS : Recherche-accompagnement ; gestes professionnels ; réseaux d'échanges ; dispositif hybride de formation.

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Problématique

1.1. Contexte

L'accompagnement est de plus en plus sollicité pour soutenir les projets d'innovation dans différents domaines, dont celui de l'enseignement. Nous nous sommes interrogées sur les spécificités de cette démarche méthodologique lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-accompagnement portant sur un collectif à travers un réseau d'établissements scolaires.

La notion de réseau étant polysémique, nous utilisons ce mot pour désigner des regroupements d'équipes scolaires, d'établissements et de partenaires de l'éducation.

L'objectif de cette recherche-accompagnement visait à soutenir les écoles dans la mise en place de dispositifs innovants en termes de différenciation pédagogique et à analyser les conditions favorables à l'émergence et au développement de ces projets dans des établissements scolaires. C'était également l'occasion d'étudier les facteurs d'implantation de réseaux d'échange de pratiques au service du changement scolaire.

Cette étude décrit la démarche d'accompagnement de réseaux et porte sur les représentations que les accompagnateurs se font de leurs gestes professionnels pour interroger leur professionnalité. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici, des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques. En conclusion, nous interrogeons la démarche méthodologique de l'accompagnement et les apports de cette étude.

1.2. Description de la recherche-accompagnement

Le département Éducation et technologie de l'Université de Namur (DET) a été chargé par la ministre de l'Enseignement obligatoire d'une recherche-accompagnement portant sur la mise en réseau de 40 établissements du secondaire. Celle-ci s'étalait de novembre 2013 à octobre 2015. Ses objectifs et les moyens octroyés étaient définis par le commanditaire en amont du projet.

La recherche-accompagnement a été menée par une équipe de trois chercheurs-accompagnateurs.

Les établissements scolaires ont été sélectionnés sur base d'un appel à projets qui offrait aux équipes porteuses de projets et à leur direction un accompagnement en école (Baudson, Dorbolo et Piedboeuf, 2013).

Plus spécifiquement, ces écoles se sont engagées, d'une part, à implanter des modifications organisationnelles et structurelles au sein de leur premier degré d'enseignement secondaire (élèves de 12 à 15 ans) et, d'autre part, à utiliser de nouveaux outils de gestion de l'apprentissage des élèves en difficulté. Il s'agissait essentiellement de supprimer le redoublement dans le degré, de favoriser la démarche orientante, d'accompagner les élèves en difficulté en utilisant de manière efficace le plan individuel d'apprentissage (PIA) et de développer un plan coordonnant les actions collectives sur le degré (deux ans).

L'accompagnement proposé a consisté en :

- deux rencontres pour les directions réparties en quatre groupes en fonction de la localisation territoriale de l'établissement. Chaque réseau était composé d'une dizaine d'équipes de direction (20 participants par réseau) ;
- sept rencontres pour les équipes opérationnelles réparties en six groupes en fonction de la localisation territoriale des établissements. Chaque établissement envoie au réseau une équipe opérationnelle constituée de cinq personnes maximum (enseignants, éducateurs, partenaires extérieurs à l'établissement). Six à sept équipes constituaient ainsi un réseau territorial (24 participants par réseau) ;
- quatre rencontres plénières de tous les acteurs éducatifs impliqués (+/- 200 personnes), en début et en fin d'année, ont permis de lancer le projet et de faire état du développement du travail réalisé au sein des réseaux.

2. Cadre théorique

Nous présentons brièvement nos référents théoriques relatifs à la recherche-accompagnement (Charlier, Dejean et Donnay, 2001). Ensuite, nous nous penchons sur les dispositifs de formation combinant des démarches d'apprentissages formels et semi-formels, dont l'accompagnement. Enfin, nous développons la notion de réseau tel qu'il se conçoit dans cette recherche, avant d'interroger les professionnalités spécifiques de l'accompagnateur de collectifs à partir de la représentation des accompagnateurs sur leurs gestes professionnels.

2.1. La recherche-accompagnement

La recherche-accompagnement se caractérise par une combinaison de deux démarches : une recherche que nous souhaitons au service de l'institution éducative et de ses acteurs (Van der Maeren, 2003) et un accompagnement de praticiens. La recherche suppose, comme toutes les autres démarches de recherche, 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, 2016). Le travail de l'accompagnateur nécessite des gestes spécifiques qui définissent sa professionnalité (Charlier et Biémar, 2012). Ainsi, l'accompagnateur est plutôt un expert de processus que de contenu. Sa posture se fonde sur une attitude réflexive sur le processus d'accompagnement et sur sa propre posture. Le chercheur-accompagnateur adopte une posture plurielle, qui évolue au cours de la recherche-accompagnement, une posture singulière et spécifique à chaque accompagnement. Celle-ci s'opérationnalise essentiellement dans la façon d'écouter, de questionner, voire de donner une rétroaction, et ce, dans le but de soutenir ou de guider l'accompagné vers une transition (Robin, 2007). Cette transition s'incarne dans une série de traductions du projet par les acteurs, en lien avec leurs identités respectives et celles des établissements scolaires impliqués (Callon, 1986). La posture du chercheur-accompagnateur permettra à l'accompagné d'adopter cette même posture réflexive et ainsi de 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 la compétence de 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 entre les personnes impliquées, permettant ainsi 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 combiner des professionnalités spécifiques et multiples.

Les deux axes, recherche et accompagnement, interagissent entre eux autour d'un objet commun. Ils sont étroitement liés et s'enrichissent mutuellement (Baudson, Dorbolo et Piedboeuf, 2013). L'accompagnement fournit les données nécessaires à la recherche favorisant ainsi une démarche réflexive sur et dans l'accompagnement.

2.2. Les dispositifs hybrides de formation

Nous nous référons ici au cadre conceptuel repris dans l'introduction de la revue. Nous définissons un dispositif hybride comme une combinaison de dispositifs favorisant des apprentissages formels, non-formels et informels.

Ainsi, Carré et Charbonnier (2003) relèvent que les apprentissages informels trouvent leur source 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 donc particulièrement riches d'apprentissages informels potentiels.

De plus, selon 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. En effet, celui-ci constitue pour nous une modalité privilégiée de soutien à des apprentissages informels dans une perspective dite située (Cairns, 2011). 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.

2.3. Les 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, 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). 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 existent pour permettre la circulation des informations. 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. Comment favoriser les interactions devient donc la question centrale. » Pour Gather Thurler (2000), l'introduction de la notion de réseau en sciences sociales semble traduire un déplacement de regard que les acteurs posent sur la réalité. En effet, ces réseaux permettent de comprendre les différentes réalités à travers les interactions sociales articulant les aspects formels et informels liés aux échanges. Analyser les réseaux implique de porter attention sur les relations qu'entretiennent les acteurs professionnels, individuellement et collectivement.

Le Boterf (2013) a relevé 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 les réseaux comme des maillages visant le partage et la capitalisation de pratiques professionnelles entre des acteurs de l'éducation. Il s'agit de partir des expériences de terrain, de les mutualiser et de les analyser pour appréhender le changement et favoriser son implémentation au sein des écoles.

Si nous nous attachons aux éléments formels du réseau à travers les gestes de l'accompagnateur, et si ceux-ci balisent la partie formelle du dispositif, ils sont aussi l'occasion de mettre en place des conditions d'apprentissages informels ou semi formels. On peut ainsi interroger les frontières entre les aspects formels et informels des dispositifs de formations.

Enfin, 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. En effet, le travail en réseau permet de stimuler et de générer des pratiques innovantes. Il apparait ainsi comme un élément essentiel pour améliorer la performance, et à la fois, comme vecteur de développement professionnel.

2.4. Les gestes professionnels

Alin (2010) définit 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. Il intègre des dimensions singulières comme l'adresse à autrui, les dimensions biographiques et axiologiques de celui qui le mobilise (Jorro, 2002). Boucheton (2009) souligne le caractère ajusté des gestes professionnels, qui sont à la fois situés et dynamiques. Le geste professionnel peut s'opérationnaliser dans différentes actions organisées autour d'une même intention, d'un même objectif (Charlier, Boucenna, 2013).

Bourgeois (2012) reconnait 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, 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 différentes professionnalités des formateurs, à savoir les acquis d'un individu et sa capacité à les mobiliser dans la réalisation de son travail (Trépos, 1992). Face aux contextes mouvants et instables du monde du travail, la professionnalité n'est jamais définitivement acquise.

Dans cet article, nous avons considéré que la professionnalité recouvre notamment l'ensemble des gestes professionnels. Nous tentons d'identifier les gestes professionnels rapportés par les accompagnateurs de réseaux, non comme des spécificités des accompagnateurs interrogés mais davantage comme des indicateurs de leur professionnalité.

3. Analyse des résultats

3.1. Méthodologie de recueil et de traitement des données

Dans le cadre de cette étude, nous interrogeons les gestes caractéristiques du chercheur-accompagnateur dans le contexte spécifique d'accompagnement d'un collectif. Nous avons tenté de comprendre les professionnalités du chercheur-accompagnateur, à partir du discours tenu par les accompagnateurs sur leurs rôles et les gestes professionnels posés (Charlier, Roussel, Boucenna, 2013).

Notre démarche méthodologique s'est déroulée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, six entretiens ont été réalisés dans une perspective qualitative avec les trois chercheurs-formateurs impliqués dans la recherche-accompagnement décrite ci-dessus. 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 recueillies. Les entretiens ont été intégralement retranscrits et leur transcription a été validée par les personnes interviewées.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé plusieurs lectures des récits afin de codifier les données dans un troisième temps, permettant d'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. À partir des récits 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 identifié des catégories à partir des lectures flottantes des récits. Plusieurs modèles ont été sollicités pour construire celles-ci. Pour comprendre cette démarche d'accompagnement, nous nous sommes inspirées du modèle de la traduction de Callon (1986), et du modèle de Le Boterf (2013) pour identifier les différentes étapes de la démarche d'accompagnement. 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 amenées à distinguer les gestes spécifiques à un moment de la démarche et les gestes transversaux apparaissant à différents moments de celle-ci.

3.2. Interprétation des résultats

La démarche d'accompagnement des réseaux repose sur une articulation entre les gestes professionnels posés par les accompagnateurs et les 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.

3.2.1. Les moments de la démarche d'accompagnement

L'analyse des données recueillies au cours des entretiens avec les accompagnateurs nous a permis de mettre en évidence plusieurs moments clés au niveau de la démarche d'accompagnement de réseaux soutenant les apprentissages des participants (accompagnés), en nous inspirant des quatre moments de la démarche de pilotage d'un réseau définis par Le Boterf (2013). Nous avons identifié les différentes opérations de traduction réalisées par les participants (Callon, 1986), permettant ainsi d'identifier les moments clés suivants :

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 1er degré comme outil permettant de lutter contre l'échec scolaire.

La mutualisation des pratiques professionnelles :

- Les différentes pratiques professionnelles sont traduites par une formalisation et une mise en mots opérées 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.

L'analyse en groupe :

- Les participants sont amenés à analyser les différentes pratiques en les comparant et en dégageant les spécificités de chacune d'elles ainsi que les invariants qui les traversent. Notons qu'à ce moment de la démarche, l'accompagnateur peut proposer 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 selon 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 claire 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 à chaque contexte.

L'appropriation des pratiques :

- Les participants s'approprient ces invariants et les traduisent dans leurs pratiques professionnelles en fonction de leur contexte scolaire et des besoins particuliers qu'il génère.
- Ainsi, chaque participant a redéfini un PIA au sein de son établissement 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 repose sur 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, voire spiralaire, et ces retours seront, à nouveau, source d'échanges de pratiques au sein du réseau.

Ces moments d'accompagnement ne s'inscrivent pas dans une linéarité, mais procèdent d'une dynamique systémique. L'accompagnateur peut ainsi être amené à revenir plusieurs fois sur ces différents moments. Ainsi, au moment de la mutualisation des pratiques professionnelles contextualisées, les participants peuvent être amenés à rediscuter et redéfinir les objectifs du réseau en raison de nouveaux éléments, opérant un aller-retour entre le moment de définition des objectifs et celui de mutualisation des pratiques.

3.3. Les gestes professionnels de l'accompagnateur

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

Nous avons tenté de les classer selon les quatre moments clés de la démarche décrite ci-dessus. Par ailleurs, un travail de catégorisation nous a amenées à distinguer des gestes professionnels spécifiques et des gestes professionnels transversaux. Nous avons défini les gestes spécifiques comme étant mobilisés essentiellement à un moment donné de la démarche ; tandis que les gestes transversaux le seraient à différents moments sans en caractériser un en particulier. Nous avons formalisé ces gestes professionnels dans deux tableaux distincts pour favoriser leur compréhension. Ceux-ci mentionnent les intentions sous-jacentes aux gestes professionnels et comme signifié dans la méthodologie, ces intentions peuvent recouvrir plusieurs actions. Par exemple, *expliciter et négocier les finalités de la mise en réseau pour définir des objectifs communs de travail* implique pour l'accompagnateur d'amener les participants à présenter leur contexte, à définir leurs propres objectifs et attentes, de rappeler les objectifs visés par le projet, …

Gestes professionnels spécifiques			
Définition des objectifs	Mutualisation des pratiques	Analyse en groupe	Appropriation d'autres pratiques
Expliciter les attentes pour négocier les finalités de la mise en réseau. Créer un langage commun pour faciliter le partage entre les participants.	Questionner pour faire expliciter les façons d'agir et mettre en mots l'action. Aider à contextualiser les pratiques pour visibiliser la diversité. Proposer un schéma de formalisation des pratiques pour faciliter l'analyse et favoriser leur diffusion. Expliciter les différences et les ressemblances entre les pratiques pour reconnaitre les apports de chacun.	Apporter des grilles et des ressources extérieures pour faciliter l'analyse. Amener les participants à dégager les invariants entre plusieurs récits de pratique pour les aider à faire des liens. Dégager les nouvelles perspectives pour favoriser l'innovation. S'appuyer sur les invariants pour susciter de nouvelles pratiques.	Organiser des temps de retour d'expérience pour interroger de nouvelles pratiques. Identifier les productions du réseau pour favoriser sa reconnaissance. Évaluer les retombées du réseau accompagné pour valoriser ses effets.

Tableau 1. *Gestes professionnels spécifiques*

Ce premier tableau rend compte de l'articulation des gestes spécifiques aux quatre moments de la démarche d'accompagnement. Dès le début de la démarche, le langage est 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. S'il existait déjà une prise de distance explicite des ressources disponibles et des différences entre les pratiques, l'accompagnateur demande aux participants d'adopter une posture de praticien réfléchi (Donnay, Charlier, 2008).

Ce deuxième moment donne 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 l'ouverture 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 des objectifs de travail collectif, de façon à réenclencher un nouveau cycle de travail.

Le second tableau reprend les gestes professionnels transversaux posés par l'accompagnateur. Ces gestes transversaux peuvent être liés à plusieurs constituants du processus d'accompagnement et s'articulent autour de deux fonctions, à savoir : gérer l'organisation et assurer l'animation.

Fonctions de l'accompagnateur	Gestes professionnels transversaux
Organisation	• 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	• Dégager et maintenir des règles de fonctionnement et de communication pour assurer un cadre de sécurité. • 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.

Tableau 2. *Gestes professionnels transversaux*

Ces deux fonctions d'organisation et d'animation mettent en place les conditions favorables à la mutualisation et à l'analyse des pratiques. Elles permettent de réguler le travail en réseau tout en favorisant la reconnaissance et en visibilisant sa dimension collective.

4. Conclusion et perspectives

À travers cette étude, nous avons cherché à comprendre la démarche d'accompagnement de réseaux et à identifier gestes professionnels de l'accompagnateur, faisant l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques. Au cours de ce travail, nous avons repéré dans la démarche d'accompagnement quatre moments distincts correspondant à des processus spécifiques : la définition des objectifs du travail en réseau, la mutualisation des pratiques professionnelles contextualisée, l'analyse de ces pratiques, l'appropriation de pratiques nouvelles. Ces moments de la démarche supposent de la part de l'accompagnateur des gestes spécifiques à ces différents moments mais aussi des gestes transversaux.

En conclusion, nous voudrions d'abord soulever deux spécificités méthodologiques de cette recherche.

La première concerne la difficulté d'opérationnaliser la notion de gestes, à partir des verbalisations des accompagnateurs. Nous avons donc choisi de partir des verbalisations des pratiques, espérant pouvoir avoir accès aux différents gestes professionnels. Mais on peut s'interroger sur les difficultés rencontrées par les accompagnateurs pour expliciter et mettre en mots leurs pratiques professionnelles ainsi que les intentions sous-jacentes.

La seconde fait référence au type de recherche développée. Il s'agit d'une recherche impliquée, ethnographique, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2005), dans la mesure où l'une des auteures était elle-même accompagnatrice de ce réseau. Son implication a permis d'avoir accès à une information ancrée, mais elle a nécessité de prendre quelques précautions de rigueur supplémentaires, comme par exemple faire mener les entretiens par un autre chercheur ou croiser leurs analyses et leurs interprétations du corpus.

Références bibliographiques

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, 12* (23), 38-42.

Baudson, C., Dorbolo, F., & 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.

Biémar, S. (2009). Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives, 28* (1), 53-75.

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et al (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). L'apprentissage au travail en question. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 9-14). Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2012). Les dispositifs de l'apprentissage en situation de travail. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp.104-105). Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Cairns, L. (2011). Learning in the workplace : communities of practice and beyond. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor, *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 73-85). London : Sage publications.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des martins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, *36*, 169-208.

Carré, P., & 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 E. Charlier, J.-F. Roussel & S. Boucenna. *Expérience des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. et Biémar, S. (Éds) (2012). *Accompagner, un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. (à paraître, 2016). *Accompagner, une démarche singulière et plurielle*. Communication présentée à la 2e Université d'été de l'ADMEE-Europe à l'IUFM d'Orléans (3-5 juillet 2013).

Charlier, E., Roussel, J.-F., & Boucenna, S. (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E., Dejean, K., & Donnay, J. (2001). To accompany a school project : a reflective analysis. *Reflective Practice, 2* (3), 331-344.

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute.

Defrenne, J. (1992). *Le management de l'incertitude*. Bruxelles : De Boeck.

Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2 éd.). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Gather Thurler, M. (2000). Le réseau comme outil d'apprentissage organisationnel. L'expérience de la rénovation de l'enseignement primaire au Canton de Genève. *Recherche et formation*, *34*, 83-99.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

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. In S. Pennec (dir.), *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi* (pp. 101-122). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007).*Understanding action learning*. New York : American Management Association.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Robin J.-Y. (2007). Ingénium de l'accompagnement. Présentation. In J-P Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (dir.). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 243-249). Paris : Presses Universitaires de France.

Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy : Presses universitaires.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Versaille, A. (2008). *Le réseau est l'outil idéal de la société de la connaissance*. ITECO.be

Vial, M., & Caparrros-Mencacci, N. (2009). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens* exerçant *une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.