

2024

Impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant

Ngendankazi, William

UB, FPSE

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1547>

Téléchargé depuis le dépôt institutionnel officiel de l'Université du Burundi

**FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE
L'EDUCATION**

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE
L'EDUCATION**



**IMPACT DES RESEAUX SCOLAIRES SUR LES PRATIQUES DE
CLASSE DE L'ENSEIGNANT**

**Etude menée dans la Direction Communale de l'Education de
MURUTA**

Par

William NGENDANKAZI

Sous la direction de :

Dr. Janvier NIZIGIYIMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement
en vue d'obtenir le Diplôme de Master en
Sciences Psychologiques et de l'Education

Spécialité: Recherche en Sciences de
l'Education

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Dr. Mélance NDUWIMANA

Directeur : Dr. Janvier NIZIGIYIMANA

Secrétaire: Dr. Ildephonse NSENGIYUMVA

DEDICACE

A notre épouse ;

A nos enfants ;

A nos parents;

A nos frères et sœurs ;

A tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

Le travail que nous venons de réaliser est le résultat d'un concours de plusieurs personnes auxquelles nous adressons nos remerciements.

Nos vifs remerciements vont particulièrement à l'endroit du Docteur Janvier NIZIGIYIMANA, Directeur de ce mémoire et professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education pour son encadrement, ses conseils et son soutien constant tout au long de ce travail. Ses encouragements et ses critiques constructives ont été indispensables à l'aboutissement de cette étude.

Un grand merci va également à l'endroit des enseignants de Master, pour nous avoir transmis les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de ce travail.

Nous tenons également à remercier l'ensemble des enseignants et responsables de la direction communale de l'éducation de Muruta pour leur collaboration, leur disponibilité et leur contribution précieuse à la collecte des données, leur expérience a enrichi ce travail de manière significative.

Enfin, que toute personne qui, directement ou indirectement, a contribué à la réalisation de ce travail, reçoive l'expression de nos sincères remerciements.

RESUME

Ce mémoire porte sur l'étude de l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans la Direction Communale de l'Éducation (DCE) de Muruta au Burundi. À travers une méthodologie qualitative, combinant entretiens semi-structurés et observations directes, la recherche explore comment les enseignants perçoivent l'influence de leur participation à des réseaux scolaires, identifient les pratiques pédagogiques innovantes qu'ils adoptent, et analysent les facteurs qui facilitent ou freinent cette intégration. Les résultats montrent que les réseaux scolaires favorisent une collaboration entre enseignants qui se traduit par l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques, telles que l'apprentissage collaboratif et l'intégration des technologies numériques. Cependant, des défis persistent, notamment le manque de ressources et de temps pour l'appropriation de ces innovations. Cette étude contribue à une meilleure compréhension des dynamiques de collaboration dans le cadre des réseaux scolaires et offre des recommandations pour renforcer leur impact. Les résultats obtenus fournissent des informations précieuses pour les politiques éducatives, notamment en matière de formation continue des enseignants et de soutien aux réseaux scolaires, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation au Burundi.

Mots-clés : Réseaux scolaires, Pratiques pédagogiques, Innovation pédagogique, Formation continue et apprentissage collaboratif.

ABSTRACT

This work investigates the impact of school networks on teachers' pedagogical practices in the Education Communal Direction of Muruta, in Burundi. A qualitative methodology combining semi-structured interviews and direct observations was employed to explore how teachers perceive the influence of their participation in school networks, identify the innovative pedagogical practices they adopt, and analyze the factors that facilitate or hinder this integration. The findings demonstrate that school networks facilitate collaboration between teachers, leading to the implementation of novel pedagogical approaches, including collaborative learning and the integration of digital technologies. Nevertheless, obstacles persist, particularly the dearth of resources and time to fully embrace these innovations. This study makes a contribution to a better understanding of the dynamics of collaboration within school networks and offers recommendations for strengthening their impact. The findings offer invaluable insights for educational policy, particularly with regard to in-service teacher training and support for school networks, with the objective of enhancing the quality of education in Burundi.

Keywords: School networks, Pedagogical practices, Pedagogical innovation, In-service training and collaborative learning.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	xiii
AVANT-PROPOS	xiv
INTRODUCTION GENERALE	1
0.1. Motivations du choix du sujet	2
0.2. Délimitation du sujet	3
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	5
CHAPITRE 1 : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES	6
Introduction	6
1.1. Les réseaux scolaires	6
1.1.1. Communautés de pratique.....	6
1.1.2. Structures de soutien professionnel	7
1.1.3. Catalyseurs de changement.....	7

1.1.4. Plates-formes de collaboration.....	8
1.2. Les pratiques de classe	9
1.2.1. Les dynamiques pédagogiques	9
1.2.2. L'adaptation aux besoins des élèves.....	9
1.2.3. L'interaction sociale comme moteur d'apprentissage.....	10
1.2.4. L'évaluation et ses dimensions.....	10
1.3. La collaboration pédagogique	11
1.3.1. La collaboration pédagogique comme pratique éducative.....	11
1.3.2. La collaboration, un poumon pour le développement professionnel.....	11
1.3.3. La collaboration pédagogique et l'apprentissage des élèves	12
1.3.4. Les modèles de collaboration.....	12
1.4. animateur de réseau	12
1.4.1. Convergence des rôles	13
1.4.2. Accent mis sur l'innovation.....	13
1.4.3. Accompagnement des enseignants	14
1.4.4. Intelligence collective	14
1.5. Ecole centrale	15
1.6. Ecoles satellites.....	16
Conclusion du chapitre	18
CHAPITRE 2: APERÇU GENERAL SUR LES RESEAUX SCOLAIRES	20

Introduction	20
2.1. Naissance et missions des réseaux scolaires au Burundi.....	20
2.2. Etat des lieux des réseaux scolaires au Burundi	21
2.2.1. Cadre légal du système des réseaux scolaires	21
2.2.2. Administration, gestion et coordination locales des réseaux scolaires	21
2.2.2.1. Administration et gestion locales des réseaux scolaires	21
2.2.2.2. Directeur d'une école centrale	22
2.2.2.3. Organisation des examens dans les réseaux scolaires.....	23
2.3. Rôles des réseaux scolaires.....	23
2.3.1. Les réseaux scolaires : un moteur de partage des ressources pédagogiques et d'amélioration de la qualité de l'enseignement	24
2.3.2. Les réseaux scolaires et leur soutien à la gestion scolaire : une approche collaborative.....	25
2.3.3. Les réseaux scolaires et le renforcement des capacités des enseignants : une dynamique collaborative	26
2.3.4. Les réseaux scolaires et la promotion de l'inclusion : vers une éducation pour tous	27
2.3.5. Les réseaux scolaires et le suivi des performances des enseignants : un cadre d'évaluation continu	29
2.3.6. Les réseaux scolaires et l'implication des communautés : vers une éducation ancrée dans le tissu social.....	30
2.3.7. Les réseaux scolaires comme réponses aux besoins locaux : une approche contextualisée de l'éducation	31

Conclusion du chapitre	32
CHAPITRE 3: PROBLÉMATIQUE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	34
Introduction	34
3.1. Problématique de la recherche.....	34
3.2. Objectifs de recherche	36
3.2.1. Objectif général de recherche	36
3.2.2. Objectifs spécifiques de recherche.....	36
3.3. Méthode et techniques de collecte des données	36
3.3.1 Méthode qualitative	36
3.3.2. Techniques de collecte de données	38
3.3.2.1. Entretiens semi-structurés	38
3.3.2.2. Focus group.....	38
3.4. Terrain et population d'enquête	39
3.5. Travail de terrain	39
3.5.1. Préenquête.....	39
3.5.2. Techniques d'échantillonnage et constitution de la population d'enquête.	40
3.5.2.1. Constitution de la population d'enquête	40
3.5.2.2. Techniques d'échantillonnage	41
3.5.2.2.1. Echantillonnage aléatoire simple	41

3.5.2.2.2. Echantillonnage stratifié	41
3.5.2.2.3. Echantillonnage par raison de connaissance	41
3.5.3. Déroulement de l'enquête	42
3.6. Techniques d'analyse des données.....	42
3.7. Difficultés rencontrées.....	43
Conclusion du chapitre	44
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	45
CHAPITRE 4 : INFLUENCE DES RESEAUX SCOLAIRES SUR LES PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS	46
Introduction	46
4.1. Les réseaux scolaires comme sources de soutien professionnel pour les enseignants ..	46
4.2. Sources d'inspiration et de motivation.....	49
4.3. La standardisation des pratiques de classe des enseignants : un sujet controversé.	51
4.4. Les réseaux scolaires et la formation continue	53
4.5. Le sentiment d'appartenance	55
4.6. La standardisation des évaluations des apprentissages.....	57
Conclusion du Chapitre	59
CHAPITRE 5. PRATIQUES PEDAGOGIQUES INNOVANTES INSPIREES PAR LES RESEAUX SCOLAIRES.....	60
Introduction	60

5.1. L'apprentissage par projet.....	60
5.2. L'apprentissage par classe inversée	63
5.3. Utilisation de Smartphones comme pratique pédagogique innovante.....	65
5.4. Différenciation pédagogique comme pratique pédagogique innovante	67
5.5. L'Apprentissage par les pairs	70
5.6. Intégration de la créativité	72
5.7. La collaboration interdisciplinaire	74
Conclusion du chapitre	76
CHAPITRE 6: FACTEURS FACILITANT OU HANDICAPANT L'INTEGRATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES INNOVANTES	78
Introduction	78
6.1. Facteurs facilitant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes	78
6.1.1. Le soutien institutionnel.....	79
6.1.2. Rencontres pédagogiques et développement professionnel.....	81
6.1.3. La collaboration entre enseignants.....	83
6.1.4. Accès à des ressources et outils pédagogiques	85
6.1.5. Feedback et évaluation.....	86
6.2. Facteurs entravant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes	89
6.2.1. La résistance au changement	89
6.2.2. Le manque de temps	91

6.2.3. Le manque de cohérence systémique.....	94
6.2.4. Inadéquation avec le contexte local	96
Conclusion du chapitre	98
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS	100
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	103
ANNEXES.....	115

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ACI	: Apprentissage par Classe Inversée
APP	: Apprentissage Par Projet
CEM	: Centre d'Enseignement des Métiers
CNIDH	: Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme
DCE	: Direction Communale de l'Éducation
GGARS	: Guide de Gestion et d'Administration des Réseaux Scolaires
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODD	: Objectifs pour le Développement Durable
TIC	: Technologie de l'information et de la communication
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

AVANT-PROPOS

Le présent mémoire s'inscrit dans le cadre de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Éducation à l'Université du Burundi. Il s'intéresse à l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants, un sujet qui revêt une grande importance dans le contexte éducatif actuel du Burundi, marqué par des réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement. Ce travail a été réalisé avec l'appui de nombreux acteurs, tant académiques que professionnels. Il s'appuie sur des observations de terrain effectuées au sein de la Direction Communale de l'Éducation (DCE) de Muruta, où nous avons eu l'opportunité d'explorer le rôle des réseaux scolaires dans le développement professionnel des enseignants.

L'élaboration de ce mémoire a été une aventure intellectuelle et humaine enrichissante. Elle nous a permis de développer une meilleure compréhension des dynamiques de collaboration entre enseignants et de la manière dont ces dynamiques peuvent influencer les pratiques pédagogiques. Ce travail a également constitué une étape clé dans notre parcours académique, renforçant notre engagement à contribuer à l'amélioration du système éducatif burundais. Nous gardons l'espoir que ce mémoire pourra apporter une contribution utile à la réflexion sur les réformes éducatives au Burundi, notamment en ce qui concerne l'optimisation des réseaux scolaires et le soutien aux enseignants dans leur quête d'innovation pédagogique.

INTRODUCTION GENERALE

Dans un monde en constante évolution, les systèmes éducatifs sont confrontés à des défis croissants, notamment en matière d'innovation pédagogique, de collaboration entre enseignants et de partage des bonnes pratiques. Les réseaux scolaires jouent un rôle déterminant dans la dynamique des pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, pour Hargreaves (2000, p.26), « *la collaboration et l'échange d'idées au sein d'un réseau peuvent influencer les méthodes d'enseignement et le développement professionnel des enseignants* ».

Le partage d'expérience dans un réseau scolaire s'avère bénéfique pour le développement professionnel des membres. De plus, Fischer et al. (2018, p. 45) soulignent que « *l'appartenance à un réseau scolaire permet aux enseignants d'accéder à de nouvelles ressources et d'adopter des pratiques novatrices, favorisant ainsi une amélioration continue de leur enseignement* ». La recherche met également en lumière « *l'impact des réseaux sur la culture scolaire et la manière dont ils peuvent faciliter la mise en œuvre de réformes éducatives* », (Ertmer et Ottenbreit-Leftwich, 2010, p. 263). Ce cadre interconnecté crée des opportunités d'apprentissage collectif, « *permettant aux enseignants de partager leurs expériences et d'expérimenter de nouvelles approches pédagogique* », (Vescio et al. 2008, p. 81). Ainsi, il est essentiel d'explorer comment ces réseaux influencent concrètement les pratiques de classe et contribuent à l'évolution des approches pédagogiques des enseignants.

Au Burundi, la réforme récente de l'enseignement fondamental, notamment avec l'introduction des réseaux scolaires, a ouvert de nouvelles perspectives dans le domaine de l'éducation. Dans ce contexte, il est crucial de comprendre les perceptions des enseignants concernant l'influence de ces réseaux, d'identifier les pratiques qu'ils adoptent et d'analyser les obstacles ou les facilitateurs qui influencent cette dynamique. C'est dans cette optique que ce mémoire s'inscrit. A travers cette étude menée dans la Direction Communale de l'Éducation (DCE) de Muruta, nous nous proposons d'explorer l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants.

La méthodologie adoptée pour cette recherche repose sur une approche qualitative, permettant de saisir en profondeur les perceptions et expériences des enseignants. Des entretiens semi-structurés et des observations directes ont été menés auprès d'un échantillon d'enseignants

appartenant à différents réseaux scolaires dans la DCE de Muruta. Ces données seront ensuite analysées à travers une analyse de contenu.

Ce mémoire est structuré en six chapitres. Le premier chapitre consacré à l'élucidation des concepts-clés, le deuxième chapitre dédié à l'aperçu général sur les réseaux scolaires, le troisième chapitre dédié au cadre méthodologique de la recherche, le quatrième chapitre parlant de l'influence des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant, le cinquième chapitre consacré à l'analyse des pratiques pédagogiques innovantes inspirées par les réseaux scolaires et le sixième chapitre qui parle des facteurs facilitant ou handicapant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes.

L'importance de cette étude réside dans sa contribution à une meilleure compréhension des réseaux scolaires en tant que levier d'amélioration des pratiques pédagogiques au Burundi. Elle apporte une contribution originale en mettant en lumière les dynamiques locales qui influencent la réinvention des méthodes d'enseignement dans un contexte de réforme éducative.

Enfin, cette étude se limite géographiquement à la DCE de Muruta et s'intéresse spécifiquement aux perceptions et pratiques des enseignants du primaire. Les résultats ne pourront donc être généralisés à l'ensemble des réseaux scolaires du Burundi, mais ils offrent un point de départ pour des réflexions plus larges sur l'amélioration de l'éducation dans le pays.

0.1. Motivations du choix du sujet

En tant qu'enseignant, le désir de mener une recherche sur l'impact de la réforme des réseaux scolaires sur les pratiques de classe n'a cessé de croître. Plusieurs motivations nous ont poussé à explorer ce sujet de manière approfondie.

Tout d'abord, l'émergence des réseaux scolaires au Burundi a suscité en nous un besoin urgent de comprendre les dynamiques éducatives qui en découlent. Ensuite, l'amélioration des pratiques pédagogiques constitue un autre moteur de cette recherche. Nous avons souhaité d'identifier les approches efficaces qui se développent au sein de ces réseaux, dans l'espoir de

partager des stratégies d'enseignement bénéfiques pour d'autres établissements et collègues travaillant dans ces nouvelles structures.

Par ailleurs, il nous tenait à cœur d'explorer les effets des réseaux scolaires sur le développement professionnel des enseignants, notamment en ce qui concerne la formation continue. Nous sommes convaincus que cette dimension est cruciale pour le succès des enseignants et, par conséquent, de leurs élèves. De plus, la collaboration entre enseignants dans le cadre scolaire est essentielle. Nous avons voulu analyser comment cette coopération au sein des réseaux scolaires affecte les pratiques de classe et s'il en résulte une amélioration de l'engagement et de l'apprentissage des élèves. Enfin, nous souhaitons nous attaquer aux défis locaux en examinant comment ces réseaux scolaires répondent aux enjeux spécifiques rencontrés dans une petite circonscription, comme la direction communale de l'enseignement. C'est avec cet ensemble de motivations que nous avons décidé de nous lancer dans cette étude, déterminé à enrichir notre compréhension du paysage éducatif actuel.

0.2. Délimitation du sujet

Dans cette étude sur l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants dans la DCE de Muruta, il est important de bien délimiter notre sujet de recherche.

Du point de vue thématique, cette recherche visant à étudier l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe comporte plusieurs volets à étudier. Ainsi, tenant compte du temps et des moyens dont nous disposons, nous avons jugé bon de nous limiter sur les volets suivants: identifier les perceptions qu'ont les enseignants de l'influence des réseaux scolaires sur leur approche pédagogique ; identifier les pratiques pédagogiques innovantes que les enseignants adoptent en raison de leur participation dans des réseaux scolaires et analyser les facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration des pratiques inspirées par les réseaux scolaires.

Du point de vue temporel, notre enquête a été menée pendant une période allant du 13 mai 2024 au 13 juin 2024. Cette période nous a permis de réaliser des entretiens importants afin de capturer un éventail de pratiques pédagogiques

Concernant la zone géographique où s'est déroulée l'étude, nous avons jugé bon de travailler dans la Direction Communale de l'Education de Muruta. Comme le même phénomène est

une réalité sur tout le territoire national, l'accès facile est la grande raison de choisir cette localité. Cette région nous est familière et, étant donné que cette direction ne comporte que d'écoles publiques, nous avons constitué notre échantillonnage, sélectionnant les établissements en tenant compte de la taille et localisation pour obtenir une vision représentative des différences entre les réseaux

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA
RECHERCHE**

CHAPITRE 1 : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

Introduction

Dans une recherche, définir les concepts clés est un préalable, car cela permet de définir clairement les termes utilisés et d'éviter toute ambiguïté ou confusion tant pour le chercheur que pour les lecteurs. De façon précise, donner le sens des mots ou concepts-clés implique: la clarté et compréhension partagée (Creswell, 2014) ; la réduction de l'ambiguïté (Miles et Huberman, 1994) ; la cohérence dans la littérature (Glaser et Strauss, 1967) ; la validité et fiabilité des résultats (Yin, 2014). Afin d'établir une base solide, assurer la clarté et la précision des communications scientifiques, ainsi que pour garantir la validité et la fiabilité des résultats de ce travail, nous allons donner les significations des principaux mots ou concepts jugés importants pour la compréhension de ce travail, ce qui va apporter une contribution significative à l'avancement des connaissances dans ce domaine d'étude. Les termes suivants ont attiré notre attention : Les réseaux scolaires, les pratiques de classe, la collaboration pédagogique, l'animateur de réseau, l'école centrale et l'école satellite.

1.1. Les réseaux scolaires

Le concept « réseaux scolaires », est très utilisé dans le domaine de l'enseignement. Mais, il est conçu différemment par différents chercheurs. Ainsi, les réseaux scolaires sont considérés comme :

1.1.1. Communautés de pratique

Les réseaux scolaires sont fréquemment considérés comme des communautés de pratique par certains chercheurs en raison de leur similitude avec la théorie des communautés de pratique développée par Wenger (1998). Cette perspective théorique souligne un cadre utile pour comprendre comment les enseignants et les professionnels de l'éducation interagissent et collaborent au sein de réseaux formels et informels pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et leur développement professionnel. Ainsi, Wenger (1998, p.17) définit une communauté de pratique comme « *un groupe de personnes qui partagent un intérêt commun pour un domaine spécifique et qui interagissent régulièrement pour apprendre ensemble et développer leur expertise dans ce domaine* ». Ces communautés, « se caractérisent par trois

dimensions essentielles : la pratique (partage de savoirs et d'expériences pratiques), la communauté (relations sociales et engagement mutuel) et le sens de l'identité (adhésion à une communauté spécifique) », ajoute-t-il.

Des idées comme, le Partage de connaissances et d'expériences (Wenger, 1998) ; le développement professionnel continu (Fullan & Hargreaves, 1996) ; le renforcement des Relations Sociales et Professionnelles (Hargreaves & Fullan, 2012) ; l'impact sur la culture scolaire (Harris, 2002), sont autant d'arguments souvent avancés pour la conceptualisation des Réseaux Scolaires comme communautés de Pratique.

1.1.2. Structures de soutien professionnel

Les réseaux scolaires sont souvent perçus comme des structures de soutien professionnel en raison de leur capacité à faciliter la collaboration entre les enseignants et à soutenir le développement continu de leurs compétences et de leurs pratiques pédagogiques. Cette perspective met en lumière le rôle crucial des réseaux dans la création d'un cadre institutionnel et organisationnel favorable à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme structures de soutien professionnel, les réseaux scolaires jouent différents rôles comme la facilitation de la collaboration et de l'échange de Ressources. Cela permet aux enseignants « *de partager des stratégies pédagogiques efficaces, des ressources éducatives et des méthodes d'enseignement innovantes adaptées aux besoins spécifiques des élèves* », (Fullan & Hargreaves, 1996, p. 102). Ils jouent aussi un rôle de support pour le développement professionnel Continu. Cela signifie qu'« *ils fournissent un cadre où les enseignants peuvent accéder à des formations spécialisées, des ateliers et des séminaires pour améliorer leurs compétences pédagogiques et leur expertise dans divers domaines de l'enseignement* », (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 65). Les réseaux scolaires jouent un rôle de promotion de l'innovation et de l'amélioration continue.

1.1.3. Catalyseurs de changement

Plusieurs raisons soutiennent cet argument. Ainsi, le fait qu'ils participent à la facilitation de l'innovation pédagogique et à la diffusion des bonnes pratiques, ils connectent les éducateurs au sein et entre les établissements scolaires. Les réseaux facilitent la diffusion des bonnes pratiques éducatives. Les enseignants « *peuvent*

partager des succès et des défis, ainsi que des méthodes éprouvées pour résoudre des problèmes courants, ce qui contribue à l'adoption rapide de stratégies efficaces et à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement », (Harris, 2002, p. 54).

1.1.4. Plates-formes de collaboration

Les réseaux scolaires sont perçus comme des plates-formes de collaboration pour plusieurs raisons essentielles comme :

- **La facilitation des échanges et du partage de ressources :** Cela signifie qu'« à travers des réunions régulières, des groupes de travail thématiques et des plateformes en ligne, les membres peuvent partager des pratiques pédagogiques innovantes, des stratégies d'enseignement efficaces et des ressources éducatives pertinentes », (Forthmann et al. 2017, p. 14). Les réseaux scolaires fournissent un cadre structuré pour faciliter les échanges et le partage de ressources entre les enseignants et les écoles.
- **La collaboration sur des initiatives éducatives communes :** En tant que plates-formes de collaboration, les réseaux scolaires encouragent la coopération entre les établissements scolaires pour développer et mettre en œuvre des initiatives éducatives communes. Cela peut inclure « des projets de recherche-action, des programmes de formation continue et des efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement à l'échelle locale ou régionale », (Forthmann et al. 2017, p. 46).
- **Le renforcement du réseautage professionnel :** Les réseaux scolaires jouent un rôle crucial dans le renforcement du réseautage professionnel des enseignants et des leaders éducatifs. En facilitant les interactions informelles et formelles entre les membres, « ces réseaux favorisent l'établissement de relations de confiance et de collaborations durables qui contribuent à l'amélioration continue des
- **La promotion d'une culture collectif d'apprentissage:** En pratiques éducatives », (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 112). encourageant la collaboration et le partage des connaissances, les réseaux scolaires promeuvent une culture d'apprentissage collectif au sein des établissements scolaires. Cela aide « à créer un environnement où les enseignants sont encouragés à apprendre les uns des autres, à expérimenter de

nouvelles approches et à résoudre collectivement les défis éducatifs », (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 112).

Enfin, les réseaux scolaires sont des regroupements d'un nombre d'écoles situées dans la même région, établissements scolaires se trouvant, l'une par rapport à l'autre, à une distance ne dépassant pas 5 kilomètres et ayant pour mission l'amélioration des résultats scolaires par la mise en commun de l'expérience et du matériel.

1.2. Les pratiques de classe

Les pratiques de classe jouent un rôle central dans le processus éducatif. Elles englobent non seulement les méthodes d'enseignement, mais aussi les interactions entre élèves et enseignants, l'organisation de l'espace scolaire, et les diverses stratégies d'évaluation. Comprendre ces pratiques est essentiel pour développer des environnements d'apprentissage inclusifs et efficaces. Dans cette exploration, nous allons approfondir les définitions des pratiques de classe offertes par divers chercheurs, tout en intégrant des idées complémentaires pour offrir une vision plus étoffée de ce concept complexe.

1.2.1. Les dynamiques pédagogiques

L'une des premières dimensions à considérer est celle des dynamiques pédagogiques. Selon Perrenoud (1999, p.15), « *les pratiques de classe sont l'ensemble des actions et des interactions mises en œuvre par les enseignants et les élèves dans le cadre scolaire* ». Cette définition met l'accent sur la nécessité de considérer non seulement l'enseignant comme le transmetteur de connaissances, mais aussi les élèves comme des participants actifs dans le processus d'apprentissage.

1.2.2. L'adaptation aux besoins des élèves

Une dimension clé des pratiques de classe est leur capacité à s'adapter à la diversité des élèves. Ainsi, Aït-Sadune (2013, p. 180) souligne l'importance pour les enseignants d'ajuster leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins variés des élèves issus de contextes culturels et sociaux différents. Pour lui, « *il est crucial que les enseignants reconnaissent que chaque élève vient avec des expériences et des connaissances préalables uniques qui influencent leur processus d'apprentissage* ».

Des recherches menées par Tomlinson (2001) sur la différenciation pédagogique soutiennent cette idée. Elle insiste sur le fait que des pratiques pédagogiques adaptatives, qui tiennent compte des différents rythmes et styles d'apprentissage, peuvent améliorer significativement l'engagement et la réussite des élèves. Elle propose des stratégies de différenciation telles que l'ajustement des contenus, des processus, et des produits d'apprentissage en fonction des intérêts et des capacités des élèves. Ainsi, les pratiques de classe devraient être conçues comme des espaces flexibles suffisamment pour accueillir la diversité.

1.2.3. L'interaction sociale comme moteur d'apprentissage

Les pratiques de classe ne peuvent être dissociées des interactions sociales qui se produisent dans ces espaces. Ainsi, Rochex (2000, p. 48) parle de "situations d'enseignement et d'apprentissage", soulignant que « *l'enseignement ne se limite pas à l'exposé de contenus, mais implique aussi des interrelations qui façonnent l'engagement des élèves* ».

Les interactions entre pairs, par exemple, sont reconnues comme des éléments cruciaux pour favoriser l'apprentissage collaboratif. Selon Johnson et Johnson (1994, p. 27), « *l'apprentissage coopératif est une approche qui peut transformer la dynamique de la classe en créant un environnement où les élèves travaillent ensemble vers un but commun* ». Ce type d'interaction favorise non seulement l'apprentissage académique, mais aussi le développement de compétences sociales essentielles.

1.2.4. L'évaluation et ses dimensions

Une autre dimension essentielle à considérer dans les pratiques de classe est l'évaluation, qui joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Les méthodes traditionnelles d'évaluation, souvent basées sur des tests standardisés, ont été critiquées pour leur capacité limitée à refléter le véritable apprentissage des élèves. Ainsi, Crooks (1988, p. 54) explique, « *la façon dont les élèves sont évalués peut influencer leur motivation et leur engagement* ». Ainsi, il est crucial d'adopter des pratiques d'évaluation qui sont formatives plutôt qu'uniquement sommatives.

De ce qui précède, les pratiques de classe sont des activités d'enseignement qui se déroulent durant le temps scolaire et en présence des élèves comme la dispense des enseignements, interactions avec les élèves, activités d'évaluation, etc.

1.3. La collaboration pédagogique

La collaboration pédagogique est un concept clé dans le domaine de l'éducation, soulignant l'importance des interactions entre les enseignants, les élèves, et parfois même les parents et la communauté. Divers chercheurs ont proposé des définitions variées de ce concept, chacune mettant en lumière des dimensions spécifiques de la collaboration dans le contexte éducatif.

1.3.1. La collaboration pédagogique comme pratique éducative

L'une des définitions les plus citées est celle de Johnson et Johnson, qui décrivent la collaboration comme un « *processus dans lequel deux ou plusieurs personnes travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun tout en cherchant à maximiser leur réussite individuelle* », (Johnson et Johnson, 1994, p.12). Selon eux, la collaboration pédagogique implique non seulement une coopération entre enseignants, mais également un engagement actif des élèves dans leur apprentissage.

1.3.2. La collaboration, un poumon pour le développement professionnel

Le concept de collaboration pédagogique a également été exploré sous l'angle du développement professionnel. Selon Barlow et Shaughnessy (2007, p. 45), la collaboration pédagogique « *renvoie à l'interaction continue et à l'échange d'expertises entre éducateurs, qui visent à améliorer leurs pratiques d'enseignement et à enrichir le parcours d'apprentissage des élèves* ». Cette perspective souligne l'importance de la collaboration comme un vecteur de formation continue, où les enseignants apprennent les uns des autres et partagent leurs expériences et ressources.

1.3.3. La collaboration pédagogique et l'apprentissage des élèves

En outre, Meijden et Meijer (2018, p. 78) ajoutent une autre dimension, en définissant la collaboration pédagogique comme « *un processus d'apprentissage social où les élèves, en interaction avec leurs pairs et leurs enseignants, co-construisent des connaissances et des compétences* ». Ces auteurs soutiennent que la collaboration pédagogique favorise un climat de classe inclusif et engageant, propice à des échanges productifs.

1.3.4. Les modèles de collaboration

Il convient également d'évoquer les modèles de collaboration qui ont été développés pour structurer ces interactions. Les travaux de Vescio, et al. (2008, p.82) apportent une perspective supplémentaire en définissant la collaboration pédagogique comme « *un cadre structuré permettant aux enseignants de travailler ensemble de manière systémique pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au sein des écoles* ». Les auteurs identifient plusieurs modèles de collaboration, dont le co-enseignement, le mentorat, et les communautés d'apprentissage professionnelles, chacun ayant ses propres caractéristiques et finalités.

Dans le contexte de cette recherche, la collaboration pédagogique fait allusion à toutes les relations entre les membres du réseau scolaire visant à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

1.4. Animateur de réseau

Le concept d'animateur de réseau dans le contexte des réseaux scolaires a été étudié par plusieurs chercheurs, qui en ont fourni des définitions et des analyses variées. Selon André de Peretti, un animateur de réseau est « *un facilitateur de relations interpersonnelles et institutionnelles, chargé de coordonner les échanges entre les membres du réseau, d'encourager l'innovation pédagogique, et de soutenir les initiatives collaboratives* », (De Peretti, 2004, p. 57).

Aussi, Michel Lameul (2008, p. 123) quant à lui, définit l'animateur de réseau comme « *un acteur-clé dans le développement des pratiques collaboratives au sein des établissements scolaires, dont le rôle est de promouvoir une dynamique de partage et de mutualisation des*

ressources et des compétences ». Il insiste sur l'importance de l'accompagnement des enseignants dans l'évolution des pratiques pédagogiques grâce au travail en réseau. Aussi, Jean Houssaye décrit l'animateur de réseau comme « *un orchestrateur de la coopération entre les établissements, chargé de créer les conditions d'une intelligence collective, en facilitant les échanges d'expériences et en soutenant l'innovation au sein du réseau* », (Houssaye, 2012, p. 89). Pour cet auteur, l'animateur joue un rôle central dans la transformation des pratiques éducatives par la collaboration.

Ces définitions fournies par André de Peretti, Michel Lameul et Jean Houssaye offrent une perspective riche et complémentaire sur le rôle de l'animateur de réseau qui ressemble d'ailleurs à celle assignée dans les contextes de réseaux scolaires au Burundi. Nous constatons qu'ils convergent tous sur :

1.4.1. Convergence des rôles

Les trois auteurs mettent en avant le rôle central de l'animateur de réseau dans la facilitation des échanges et la coordination au sein des établissements scolaires. Ils soulignent l'importance de cet acteur dans la création et le maintien d'une dynamique de collaboration et d'innovation pédagogique. Cette convergence montre que l'animateur de réseau est perçu comme un pivot autour duquel s'articulent les interactions entre les membres du réseau, jouant un rôle clé dans l'intégration des ressources et des compétences.

1.4.2. Accent mis sur l'innovation

Tant De Peretti que Houssaye insistent sur le rôle de l'animateur dans la promotion de l'innovation pédagogique. De Peretti le voit comme un "facilitateur", tandis que Houssaye le décrit comme un "orchestrateur" de la coopération visant à transformer les pratiques éducatives. Cette dimension innovante est cruciale, car elle positionne l'animateur non seulement comme un gestionnaire, mais aussi comme un moteur de changement, capable d'insuffler de nouvelles idées et de stimuler la réflexion collective.

1.4.3. Accompagnement des enseignants

Michel Lameul met un accent particulier sur l'accompagnement des enseignants dans le développement des pratiques collaboratives. Il voit l'animateur comme un soutien indispensable dans l'évolution des méthodes pédagogiques. Cette dimension d'accompagnement est fondamentale dans un contexte où l'enseignement est en perpétuelle évolution, nécessitant une adaptation continue des pratiques. L'animateur joue ici un rôle de guide et de mentor, aidant les enseignants à naviguer dans ces changements.

1.4.4. Intelligence collective

Jean Houssaye introduit le concept d'intelligence collective, suggérant que l'animateur de réseau est essentiel pour créer un environnement où les connaissances et les compétences peuvent être partagées et développées de manière collective. Cette approche est particulièrement pertinente dans le contexte actuel de l'éducation, où la collaboration et le partage sont de plus en plus reconnus comme des leviers importants pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Ces définitions mettent en lumière l'importance du rôle de l'animateur de réseaux scolaires dans la transformation pédagogique et la gestion des au sein des réseaux scolaires. Elles montrent que l'animateur n'est pas seulement un coordonnateur, mais aussi un acteur stratégique qui contribue à l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage à travers l'innovation, l'accompagnement et la promotion de l'intelligence collective. Cependant, l'accent mis par chaque auteur sur différents aspects du rôle de l'animateur (coordination, innovation, accompagnement) suggère que ce rôle peut varier en fonction des contextes et des besoins spécifiques des réseaux scolaires.

L'animateur de réseau est un enseignant qui dispose une expérience requise pour aider les autres ayant des difficultés dans une discipline

1.5. Ecole centrale

Dans le contexte des réseaux scolaires, les significations de "l'école centrale" varient selon les auteurs, mais elles partagent souvent un cadre conceptuel commun. Ainsi, Meirieu (2007, p. 92) décrit une école centrale comme « *un établissement scolaire qui joue un rôle de pivot au sein d'un réseau d'écoles, servant de point de référence pour les autres établissements du réseau. L'école centrale est responsable de coordonner les ressources pédagogiques, de fournir un soutien logistique, et de centraliser certaines fonctions administratives* ».

L'auteur souligne l'importance de cette école dans la structuration des réseaux scolaires, où elle assure une certaine uniformité et cohérence dans les pratiques éducatives. Pour Jean-Louis Auduc, l'école centrale est « *l'école de référence dans un réseau scolaire, souvent mieux équipée et disposant de plus de ressources humaines et matérielles, vers laquelle convergent les écoles satellites pour des activités spécifiques telles que les formations des enseignants, l'accès à des équipements spécialisés, ou l'organisation d'événements communs* », (Auduc, 2010, p. 150). Auduc met l'accent sur le rôle de soutien que l'école centrale joue vis-à-vis des autres écoles du réseau. Ainsi, Rey (2013, p. 45) propose une définition plus fonctionnelle de l'école centrale, en la décrivant comme « *un établissement clé dans un dispositif de réseau scolaire, où elle assume un rôle de centre de formation, de coordination pédagogique et d'innovation pour les autres écoles du réseau* ». Pour Rey, l'école centrale est essentielle à la diffusion des bonnes pratiques et à la mise en œuvre des réformes éducatives au sein du réseau.

Nous constatons que les différentes définitions données à l'école centrale mettent en avant son rôle stratégique au sein des réseaux scolaires. Toutes les définitions s'accordent à voir cette école comme un point central ou pivot du réseau, assurant à la fois des fonctions de coordination et de soutien aux autres établissements :

- **Coordination et uniformité** : Philippe Meirieu insiste sur la nécessité de la coordination centralisée pour assurer l'uniformité des pratiques au sein du réseau, ce qui est crucial pour maintenir un standard éducatif cohérent.
- **Ressources et soutien** : Jean-Louis Auduc, en mettant en lumière l'afflux de ressources vers l'école centrale, souligne son rôle en tant que centre de ressources et de

soutien logistique pour les écoles satellites. Cela souligne l'importance des infrastructures et des capacités de l'école centrale.

- **Innovation et formation** : Bernard Rey élargit la fonction de l'école centrale en y intégrant un rôle d'innovation pédagogique et de formation continue des enseignants, ce qui montre que l'école centrale n'est pas seulement un centre administratif mais aussi un moteur de changement et d'amélioration continue dans le réseau.

Ces définitions montrent que l'école centrale est indispensable pour le bon fonctionnement d'un réseau scolaire, où elle agit comme un centre d'expertise, de ressources et de coordination, contribuant ainsi à la qualité globale de l'éducation dans l'ensemble du réseau scolaire.

Dans le domaine de réseautage, une école est dite centrale lorsqu' elle est choisie pour organiser les activités de tous les établissements scolaires regroupés ensemble. Le directeur de cette école est le chef de ce réseau .c'est celui-ci qui est chargé de planifier, coordonner et transmettre le rapport des activités réalisées.

1.6. Ecoles satellites

Le concept d'école satellite dans les réseaux scolaires a été exploré par plusieurs chercheurs, chacun mettant en avant des aspects particuliers de cette structure. Ainsi, Houssaye (2012, p. 78) définit une école satellite comme « *une école secondaire ou primaire qui, ne disposant pas de toutes les infrastructures ou ressources nécessaires, est rattachée à une école centrale pour bénéficier de certains services et soutiens. L'école satellite dépend de l'école centrale pour des aspects tels que les ressources pédagogiques, la formation continue des enseignants, ou encore l'organisation de certaines activités scolaires* ».

Houssaye met l'accent sur la relation de dépendance entre les écoles satellites et l'école centrale, tout en soulignant l'importance de l'intégration des satellites dans le réseau pour assurer une éducation cohérente et équitable. François Muller décrit les écoles satellites comme « *des établissements scolaires périphériques qui, bien que fonctionnant de manière semi-autonome, sont étroitement liés à une école centrale. Ces écoles bénéficient de la mutualisation des ressources du réseau et s'appuient sur l'école centrale pour des activités*

spécialisées telles que l'accès à des laboratoires, des bibliothèques, ou des centres de ressources numériques », (Muller, 2015, p. 134). Il souligne l'idée de mutualisation des ressources comme un avantage clé pour les écoles satellites, leur permettant de surmonter les limitations matérielles ou humaines. Jean-Pierre Obin quant à lui considère l'école satellite comme « *un établissement qui fait partie d'un réseau scolaire structuré, où elle joue le rôle de relais de l'école centrale. L'école satellite assure les missions éducatives de base tout en recevant un soutien régulier pour la mise en œuvre des innovations pédagogiques et l'intégration des nouvelles technologies* », (Obin, 2017, p. 102). Obin met l'accent sur le rôle des écoles satellites dans la diffusion des innovations et des nouvelles pratiques éducatives dans les zones moins accessibles. Ces différentes définitions fournies par ces chercheurs montrent que l'école satellite est perçue comme une entité périphérique mais essentielle dans le cadre des réseaux scolaires. Les points suivants ressortent de ces définitions :

- **Relation de dépendance et de soutien** : Tous les auteurs s'accordent sur le fait que les écoles satellites dépendent d'une école centrale pour diverses ressources et soutiens, qu'il s'agisse de ressources pédagogiques (Houssaye), de mutualisation des infrastructures (Muller), ou de soutien à l'innovation (Obin). Cette dépendance permet aux écoles satellites de pallier leurs propres insuffisances matérielles ou organisationnelles.
- **Mutualisation des ressources** : François Muller, en particulier, met en avant la mutualisation comme un aspect clé du fonctionnement des écoles satellites. Ce concept est essentiel dans des contextes où les ressources sont limitées et où leur partage permet d'améliorer la qualité de l'éducation pour toutes les écoles du réseau.
- **Innovation et diffusion des pratiques** : Jean-Pierre Obin ajoute une dimension intéressante en soulignant le rôle des écoles satellites dans la diffusion des innovations pédagogiques. Cette perspective montre que les écoles satellites ne sont pas seulement des bénéficiaires passifs, mais qu'elles jouent également un rôle actif dans l'expansion des pratiques éducatives nouvelles, surtout dans les zones moins favorisées.

Au sein du réseau scolaire, les écoles satellites sont celles soumises sous l'organisation d'une école centrale avec laquelle elles sont regroupées. Elles dépendent

matériellement de de cette dernière et leurs Directeurs collaborent étroitement avec le chef de réseau.

Dans le contexte des réseaux scolaires au Burundi, les significations données par ces auteurs restent valables. Ainsi, elles sont des entités essentielles dans les réseaux scolaires, contribuant à l'extension de l'accès à une éducation de qualité dans des zones où la création d'écoles autonomes serait trop coûteuse ou difficile. Elles participent à une stratégie plus large de cohésion et d'équité éducative, tout en étant soutenues par une école centrale pour maximiser leur efficacité.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a comme but de clarifier les mots ou concepts jugés importants pour la compréhension de ce travail. Ainsi, différents concepts ont été abordés. Le premier a été le concept de « réseaux scolaires ». Nous avons relevé différentes perspectives montrant comment les réseaux scolaires sont définis et conceptualisés par divers chercheurs, mettant en lumière leur rôle crucial dans le développement professionnel des enseignants et l'amélioration des pratiques éducatives au niveau collectif. Il a été question de clarifier les « pratiques de classe ». Nous avons souligné qu'elles sont un champ d'investigation riche et complexe qui mérite une attention particulière. À travers les contributions de divers chercheurs, nous avons pu explorer les dynamiques pédagogiques, l'adaptation aux besoins des élèves, l'importance des interactions sociales et les rôles que jouent les évaluations dans le cadre éducatif. À la lumière des définitions et des perspectives examinées, nous avons démontré que la collaboration pédagogique est un concept multidimensionnel qui intègre des éléments de coopération, de développement professionnel, de co-construction des connaissances, et de modèles structurés.

En favorisant une approche collaborative, les établissements éducatifs peuvent créer des environnements d'apprentissage plus dynamiques et inclusifs, propices à l'épanouissement des élèves et des enseignants. Quant à l'animateur de réseau, nous avons vu qu'il n'est pas seulement un coordonnateur, mais aussi un acteur stratégique qui contribue à l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage à travers l'innovation, l'accompagnement et la promotion de l'intelligence collective.

Enfin, les définitions de l'Ecole centrale présentent cette école comme un point central ou pivot du réseau, assurant à la fois des fonctions de coordination et de soutien aux autres écoles dites satellites. Quant à ces dernières, ce sont des établissements dépendent de l'école centrale pour des aspects tels que les ressources pédagogiques, la formation continue des enseignants, ou encore l'organisation de certaines activités scolaires.

CHAPITRE 2: APERÇU GENERAL SUR LES RESEAUX SCOLAIRES

Introduction

L'éducation est un pilier fondamental de toute société, et les réseaux scolaires jouent un rôle crucial dans la structuration et la diffusion de l'enseignement. Dans ce chapitre, nous explorerons la naissance et missions des réseaux scolaires, état des lieux des réseaux scolaires au Burundi, le cadre légal du système des réseaux scolaires en mettant en lumière les contextes historiques et sociaux qui ont favorisé leur émergence. Nous examinerons également leur organisation, en analysant les différentes structures et modèles qui ont été adoptés. Enfin, nous aborderons les rôles essentiels que ces réseaux jouent dans le système éducatif burundais, en facilitant l'accès à l'éducation, en promouvant l'égalité des chances et en soutenant le développement professionnel des enseignants. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre l'importance des réseaux scolaires dans la construction d'un avenir éducatif inclusif et de qualité au Burundi.

2.1. Naissance et missions des réseaux scolaires au Burundi

Selon le Guide de Gestion et d'Administration des Réseaux Scolaires (GGARS), depuis 2013, *« le Burundi s'est engagé à réformer son système éducatif à la lumière des objectifs mondiaux. Ces objectifs s'inscrivent dans les ODD (Objectifs pour le Développement Durable) dont ODD 4 relatif au développement de la qualité de l'éducation »*, (GGARS, 2023, p. 5).

Par ces réformes éducatives, le Burundi a introduit l'enseignement fondamental, à travers la loi n° 1/019 de la 10/9/2013, portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, *« visant l'autonomie des apprenants comme l'une des principales finalités et dont le cycle dure 9 ans, faisant place au cycle de 6 ans »*, (GGARS, 2023, p.6). Quittant l'enseignement classique, la politique nationale a introduit l'Ecole fondamentale qui a complètement changé le système éducatif burundais par la mise en place des nouveaux programmes, des filières techniques et professionnelles et des nouvelles techniques d'enseignement pour la mise en place de la nouvelle pédagogie.

2.2. Etat des lieux des réseaux scolaires au Burundi

Les réseaux scolaires ont été créés par l'Ordonnance Ministérielle n° 610/151 du 17/2/2022 portant révision de l'ordonnance ministérielle n° 620/21602 du 19 décembre 2019 portant création, mission, organisation et fonctionnement des réseaux scolaires au sein de l'enseignement fondamental. Ils ont débuté légalement en 2019 et leur nombre s'élève à 776, en 2023 selon le GGARS.

2.2.1. Cadre légal du système des réseaux scolaires

Le fonctionnement des réseaux scolaires trouve ses fondements dans l'ordonnance ministérielle n° 610/151 du 17/2/2022 portant révision de l'Ordonnance Ministérielle n° 620/21602 du 19 décembre 2019 portant création, mission, organisation et fonctionnement des réseaux scolaires au sein de l'enseignement fondamental.

2.2.2. Administration, gestion et coordination locales des réseaux scolaires

Selon le GGARS, les réseaux scolaires sont, quotidiennement, administrés et gérés au niveau des écoles centrales et des directions communales de l'éducation. Les rapports des activités établis mensuellement par l'animateur sont transmis au directeur de l'école centrale, qui se charge à son tour de les transmettre à la Direction Communale de l'Education. A cette étape, les rapports mensuels issus des différents réseaux d'une Direction Communale de l'Education sont exploités, compilés et transmis à la Direction Provinciale de l'Education. Celle-ci les exploite à son tour, les compile et transmet trimestriellement au secrétariat permanent du ministère ayant en charge l'éducation, avec copies au Ministre, au secrétariat exécutif permanent de la commission nationale de l'enseignement fondamental et post-fondamental, à la direction générale de l'éducation nationale, à la direction générale des curricula et des innovations pédagogiques, à la direction générale de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et des métiers et à l'inspection générale ministérielle.

2.2.2.1. Administration et gestion locales des réseaux scolaires

Les responsables scolaires essaient de s'occuper convenablement de leurs tâches en rapport avec l'Ordonnance Ministérielle n° 610/151 du 17 /02/2022 mais des insuffisances se

remarquent. Les lignes suivantes vont décrire l'état de prestations différentes responsables en la matière.

2.2.2.2. Directeur d'une école centrale

Au premier degré, le réseau scolaire est dirigé par le directeur de l'école centrale. En référence à l'O.M. n° 610/151 du 17 /02/2022, les activités habituelles du directeur de l'école centrale dans le cadre des réseaux scolaires sont les suivantes:

- Assurer la coordination des activités du réseau ;
- Travailler de façon collégiale avec les autres directeurs du réseau ;
- Organiser et faciliter le travail des directeurs des écoles satellites;
- Organiser le travail des animateurs des réseaux dans le cadre des activités des réseaux scolaires ;
- Rédiger et transmettre à la DCE le rapport mensuel des activités du réseau en respectant les délais de deux semaines;
- Transmettre à la DCE la liste des animateurs des réseaux scolaires élus pour désignation;
- Participer aux activités organisées dans les réseaux scolaires;
- Organiser une journée culturelle, sportive et entrepreneuriale une fois par an ;
- Coordonner au premier niveau le choix des examens ;
- Classer les écoles du réseau selon les notes obtenues aux examens en réseau ;
- Faire respecter la réglementation en vigueur relative à l'organisation, à la passation, à la correction, à la transmission des résultats des examens;
- Faciliter la collecte des frais d'organisation des examens en réseaux auprès des directeurs des écoles du réseau à partir des frais de fonctionnement;
- Faire respecter la réglementation régissant les réseaux scolaires.

Le Directeur de l'école centrale est d'office responsable du réseau scolaire et travaille de façon collégiale avec les autres directeurs du réseau. Il organise et facilite le travail des directeurs des écoles satellites et celui des animateurs dans le cadre des activités du réseau. Il dresse mensuellement un rapport d'activités qu'il transmet au directeur communal de l'éducation. La transmission du rapport mensuel a lieu dans les deux semaines qui suivent

l'animation au sein du réseau (article 9). Il gère des ressources humaines, matérielles et financières à sa disposition dans le cadre du réseau scolaire.

2.2.2.3. Organisation des examens dans les réseaux scolaires

Comme le précise encore le GGARS, selon l'ordonnance ministérielle n° 610/151 du 17/02/2022), « *les examens en réseaux sont organisés pour évaluer les performances des élèves et des écoles au sein des directions communales de l'éducation. Ils permettent également d'apprécier le niveau d'encadrement des directeurs d'écoles et la qualité des prestations des enseignants*, (article 19).

Dans cette même logique, « *la coordination de ces examens est assurée par le Directeur Communal de l'Education en collaboration avec le Chef du Bureau Communal de l'Inspection en veillant à la qualité et la discrétion depuis la conception des examens jusqu'à la remise de notes aux établissements scolaires. Les enseignants feront des propositions des évaluations qui seront transmises par leurs directeurs aux DCE pour constituer une banque de questions*.

Le choix des examens revient aux Inspecteurs Communaux qui peuvent utiliser cette banque de questions ou tout autre document permettant le choix de questions d'examens », (article 20). L'article 21 du même Ordonnance ministérielle ajoute, « les examens en réseaux sont organisés à la fin du premier et du deuxième trimestre et la note obtenue compte pour les examens de ces trimestres. La note obtenue aux travaux journaliers reste valide. Lors de la passation de l'examen, les surveillants et les correcteurs proviennent d'une autre école. La correction des copies d'examens est faite endéans deux jours et la note est transcrite par les correcteurs. Les résultats sont analysés au niveau des écoles entre les directeurs et les enseignants au courant de la deuxième semaine du trimestre suivant ». Au niveau communal, cette activité est réalisée pendant la troisième semaine du même trimestre entre le DCE et le directeur d'école. Selon les résultats enregistrés, la remédiation est obligatoirement organisée.

2.3. Rôles des réseaux scolaires

Les réseaux scolaires constituent un élément central du paysage éducatif moderne, jouant un rôle déterminant dans la qualité et l'accessibilité de l'enseignement. Ces structures

interconnectées ne se limitent pas à la simple agrégation d'établissements, mais engendrent une dynamique collaborative qui favorise l'échange de ressources, de pratiques pédagogiques et d'innovations. Dans ce point, nous mettrons en lumière les multiples rôles que jouent les réseaux scolaires, notamment en tant que catalyseurs de l'amélioration continue des pratiques éducatives, en facilitant la formation et le développement professionnel des enseignants, et en promouvant l'inclusion et l'équité au sein des systèmes éducatifs. En outre, nous examinerons comment ces réseaux contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage enrichissant, où les élèves peuvent bénéficier d'une éducation de qualité, adaptée à leurs besoins et à leurs aspirations. Cette exploration des rôles des réseaux scolaires nous permettra de mieux appréhender leur impact sur l'éducation et sur la société dans son ensemble.

2.3.1. Les réseaux scolaires : un moteur de partage des ressources pédagogiques et d'amélioration de la qualité de l'enseignement

Dans le contexte éducatif contemporain, les réseaux scolaires se posent comme des structures essentielles à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. En facilitant le partage des ressources pédagogiques, d'expertises et de bonnes pratiques entre établissements, ces réseaux contribuent non seulement à la professionnalisation des enseignants, mais également à une éducation plus adaptée aux besoins des élèves. A travers cette discussion, nous examinerons comment les réseaux scolaires nourrissent une dynamique collaborative propice à l'amélioration continue de l'enseignement.

Ainsi, il est crucial de considérer le concept de collaboration interinstitutionnelle que ces réseaux favorisent. Selon Fullan (2001, p.15), « *la véritable collaboration doit viser l'apprentissage des élèves et leur réussite* ». En mettant en place des mécanismes permettant aux enseignants de différents établissements de se rencontrer, d'échanger des idées et de partager des pratiques pédagogiques efficaces, les réseaux scolaires participent à la création d'une culture de l'apprentissage collaboratif. A cet effet, dans le cas des réseaux scolaires mis en place au Burundi, « *on recourt au compagnonnage qui est une stratégie d'apprentissage qui repose sur la mise en relation de deux ou plusieurs acteurs d'une même profession dont l'un est plus expérimenté (l'accompagnateur) et l'autre (l'accompagné) est moins expérimenté ou novice* », (GGARS, 2023, p. 8). Par exemple, les enseignants peuvent se réunir lors des fora ou d'ateliers de formation où ils vont partager des outils pédagogiques

innovants, adaptés aux réalités et aux défis de leurs classes respectives. Cette interaction est cruciale pour le développement professionnel des enseignants, car elle leur permet d'acquérir de nouvelles compétences tout en se sentant soutenus par leurs pairs. En outre, l'efficacité des réseaux scolaires réside également dans leur capacité à centraliser et à diffuser des ressources pédagogiques. Pour certains, *« le partage des ressources qu'il s'agisse de matériel didactique, de curriculums ou de techniques d'évaluation peut avoir un impact significatif sur les pratiques d'enseignement »*, (Hargreaves, 2003, p. 65). Aussi, selon Darling-Hammond (2010, p.18), *« les élèves apprennent mieux lorsque leurs enseignants collaborent et partagent des pratiques efficaces »*. Par exemple, *« l'initiative « écoles partenaires » en Afrique de l'Ouest a montré que le partage de guides pédagogiques et d'évaluations standardisées entre écoles a abouti à une hausse notable des performances des élèves »*, (UNESCO, 2014, p.16). Cependant, il est important de reconnaître que ces réseaux ne sont pas exempts de défis. La mise en œuvre efficace de ces structures nécessite *« un engagement significatif et une volonté politique. Les réseaux doivent être soutenus par des politiques claires qui favorisent la collaboration et financent les initiatives de partage »*, (Schleicher, 2012, p.113).

2.3.2. Les réseaux scolaires et leur soutien à la gestion scolaire : une approche collaborative

La gestion scolaire est un domaine complexe qui nécessite une coordination efficace et une communication fluide entre les différentes parties prenantes. Les réseaux scolaires, en tant que structures d'interconnexion entre établissements et acteurs éducatifs, apportent un soutien essentiel à cette gestion en favorisant des pratiques collaboratives et en facilitant l'accès à des ressources pédagogiques. Cette contribution se manifeste de plusieurs manières, notamment par l'échange d'informations, la formation continue et le développement de projets éducatifs communs.

Les réseaux scolaires facilitent l'échange d'informations entre les écoles et les acteurs éducatifs. Selon Lépine (2017, p. 45), *« les réseaux permettent de partager des pratiques innovantes et des expériences réussies, ce qui peut enrichir le savoir-faire des équipes pédagogiques »*. Cette interconnexion entre établissements favorise une culture de collaboration qui peut améliorer les résultats des élèves. En effet ajoute, *« lorsque les enseignants partagent leurs stratégies pédagogiques et évaluatives, cela crée un*

environnement d'apprentissage dynamique où chacun peut bénéficier des réussites et des échecs des autres », (Cohen, 2019, p. 102).

De plus, les réseaux scolaires offrent des opportunités de formation continue pour les enseignants et le personnel éducatif, élément crucial pour le maintien de la qualité enseignante. De ce qui précède, Blanchard et Riou (2020, p. 78) soulignent, « *la formation en réseau permet aux enseignants de se développer professionnellement en accédant à des ressources variées et en participant à des ateliers pratiques* ». Les réseaux mettent souvent en place des programmes de formation qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences et d'ajuster leurs pratiques pédagogiques en fonction des enjeux actuels. Cela contribue non seulement à la valorisation des enseignants, mais aussi à l'amélioration des pratiques éducatives au sein des établissements.

Enfin, les réseaux scolaires contribuent à la mise en œuvre de projets éducatifs communs, qui rassemblent plusieurs établissements autour d'objectifs partagés. Par exemple, plusieurs réseaux se sont constitués pour promouvoir l'éducation inclusive, facilitant ainsi la mise en place de règles communes et d'initiatives adaptées aux besoins de tous les élèves. D'après Martin et Dubois (2021, p.129), « *les projets collaboratifs renforcent la cohésion entre les établissements et génèrent des résultats éducatifs significatifs* ».

De tels projets permettent non seulement d'engager les élèves dans des activités enrichissantes, mais également de renforcer les liens entre les différents acteurs éducatifs, renforçant ainsi la communauté éducative. C'est pourquoi Wagner (2020, p. 56), souligne « *un système éducatif qui favorise la collaboration au sein des réseaux scolaires est plus susceptible d'innover et de s'adapter aux besoins évolutifs de ses élèves* ».

2.3.3. Les réseaux scolaires et le renforcement des capacités des enseignants : une dynamique collaborative

L'un des principaux bénéfices des réseaux scolaires est la facilitation de l'échange d'idées et de ressources entre enseignants. Selon Duval (2018, p. 64), les réseaux offrent « *un espace propice à l'apprentissage collectif, où les enseignants peuvent partager leurs succès et leurs difficultés* ». Ce partage d'expériences favorise non seulement le développement professionnel

des enseignants, mais enrichit également leur répertoire de stratégies pédagogiques. En apprenant les uns des autres, les enseignants peuvent explorer des approches innovantes et adaptées aux besoins variés de leurs élèves. Cette synergie permet par conséquent d'améliorer l'engagement et la réussite des élèves, car les enseignants sont mieux équipés pour répondre aux exigences pédagogiques. De plus, les réseaux scolaires organisent fréquemment des formations continues ciblées qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants. Selon OCDE (2020, p. 112), « *la formation professionnelle des enseignants au sein de réseaux est associée à une meilleure pratique pédagogique et à une satisfaction accrue des enseignants* ». Les enseignants qui participent à ces formations acquièrent, d'une part, de nouvelles compétences et, d'autre part, développent une confiance accrue dans leur capacité à innover.

En outre, les réseaux scolaires favorisent la création de communautés d'apprentissage professionnel. D'après Célestin et Martel (2019, p.38), « *les communautés d'apprentissage professionnel permettent aux enseignants de s'engager dans un processus d'auto-évaluation et de prise de conscience critique de leurs pratique* ». Ce processus est essentiel pour le développement des capacités des enseignants, car il les incite à réfléchir sur leur pratique et à adopter une posture d'apprentissage continu. En bénéficiant des perspectives de leurs pairs, les enseignants peuvent ajuster leurs méthodes et améliorer l'impact de leur enseignement. Enfin, les réseaux scolaires facilitent l'accès à des ressources et à des experts externes, enrichissant ainsi le développement professionnel des enseignants.

Par exemple, les partenariats avec des universités ou des organismes de recherche peuvent fournir aux enseignants des formations spécialisées et des outils à jour. Comme l'indique Petit (2021, p.73), « *l'accès à des connaissances de pointe et à des experts dans différents domaines renforce la capacité des enseignants à innover et à adapter leurs pratiques éducatives* ». Ce type de lien apporte une valeur ajoutée considérable à la formation des enseignants et contribue à l'innovation pédagogique au sein des établissements scolaires. Dans cette perspective, « *des enseignants mieux formés et équipés au sein de réseaux dynamiques sont le fondement d'un système éducatif efficace et réactif* », (UNESCO, 2022, p. 90).

2.3.4. Les réseaux scolaires et la promotion de l'inclusion : vers une éducation pour tous

Tout d'abord, les réseaux scolaires favorisent le partage d'expertises et de bonnes pratiques en matière d'inclusion. Les réseaux permettent « *une mutualisation des expériences et des ressources, ce qui est crucial pour la mise en place de stratégies inclusives* », (Derôme, 2019, p. 102). Par le biais de rencontres régulières, d'ateliers et de séminaires, les enseignants peuvent explorer des approches qui ont fait leurs preuves dans d'autres contextes. Cet échange enrichit les connaissances des enseignants, leur permettant de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ou issus de milieux défavorisés.

Dans cette ordre d'idées, les écoles membres d'un réseau peuvent bénéficier d'un soutien financier, d'accès à des outils pédagogiques adaptés et de la collaboration avec des spécialistes dans le domaine de l'inclusion. L'appartenance à un réseau permet « *aux écoles de mobiliser des ressources qui sont déterminantes pour mettre en œuvre des pratiques inclusives* », affirment (Dufour et Dufour, 2020, p. 88). En outre, les réseaux scolaires permettent de créer des alliances stratégiques avec des acteurs externes, tels que des organisations gouvernementales, des ONGs et des universités, pour promouvoir des pratiques inclusives. Ces collaborations ont pour effet d'élargir l'éventail des ressources et des compétences mises à la disposition des écoles. Les travaux de Feurtey (2021, p. 152) mettent en lumière, « *les partenariats avec des organismes externes représentent un levier essentiel pour innover et améliorer les dispositifs inclusifs au sein des écoles* ». En réunissant diverses parties prenantes, les réseaux scolaires favorisent une approche holistique qui s'adresse aux multiples dimensions de l'inclusion. De là, « *la collaboration entre enseignants au sein des réseaux crée un espace pour les échanges constructifs, favorisant l'émergence de pratiques inclusives* », (Fournier et Lamoureux, 2019, p. 39).

Enfin, les réseaux scolaires contribuent à sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative à l'importance de l'inclusion. Grâce à des campagnes de sensibilisation et des formations, les réseaux favorisent un changement de mentalité au sein des établissements. Selon Bresson et Colin (2022, p. 74), « *la sensibilisation à l'inclusion, facilitée par les réseaux scolaires, joue un rôle essentiel dans la lutte contre les préjugés et dans la promotion d'un climat scolaire positif et inclusif* ». En cultivant une culture de respect et d'acceptation, les réseaux scolaires permettent non seulement d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves en situation

de vulnérabilité, mais également d'enrichir l'expérience éducative de l'ensemble des apprenants.

2.3.5. Les réseaux scolaires et le suivi des performances des enseignants : un cadre d'évaluation continu

Les réseaux scolaires facilitent la mise en place de mécanismes de suivi qui encouragent l'observation et l'évaluation entre pairs. Selon Jablonka (2018, p. 112), « *les réseaux scolaires favorisent une culture d'observation parmi les enseignants, permettant des évaluations constructives qui sont basées sur des échanges réciproques* ». De cette façon, le système de réseautage offre des ressources et des outils d'évaluation qui peuvent enrichir le processus de suivi des performances comme le souligne Lécuyer (2020, p. 87), « *la standardisation des outils d'évaluation à travers les réseaux permet une meilleure comparabilité des résultats et de favoriser une culture d'excellence* ». Cela fournit aux enseignants une base solide pour évaluer leurs pratiques et ajuster leurs méthodes en fonction des retours d'expérience.

Par ailleurs, les réseaux scolaires contribuent à l'établissement de communautés d'apprentissage professionnel où des discussions autour des performances des enseignants peuvent avoir lieu. Ceci permet une réflexion collective sur les défis rencontrés et les solutions à adopter. Pour ce, « *la dynamique des communautés de pratique au sein des réseaux favorise la réflexion critique et le partage des meilleures pratiques, ce qui améliore significativement les performances des enseignants* », (Marchand, 2019, p. 77). Le système de réseautage suggère des approches d'évaluation basées sur des données, ce qui permet un suivi rigoureux et objectif des performances des enseignants. En intégrant des données quantitatives et qualitatives issues des évaluations des élèves, les réseaux aident les établissements scolaires à analyser plus finement les pratiques pédagogiques et à établir des plans d'amélioration concrets. Ainsi, Rousseau (2022, p.133) montre à ce sujet : « *L'utilisation de données dans le suivi des performances des enseignants permet de prendre des décisions éclairées et de développer des stratégies d'intervention ciblées* ». Cela génère un cycle d'évaluation et d'amélioration perpétuel qui bénéficie à la fois aux enseignants et aux élèves.

2.3.6. Les réseaux scolaires et l'implication des communautés : vers une éducation ancrée dans le tissu social

Les réseaux scolaires facilitent la création de partenariats entre les établissements d'enseignement et les acteurs locaux, tels que les organisations communautaires, les entreprises et les institutions culturelles. Ces collaborations enrichissent l'expérience éducative des élèves et leur permettent de bénéficier de ressources et d'opportunités variées. Selon Hargreaves (2017, p. 132), « *les partenariats locaux permettent d'établir un soutien mutuel qui favorise l'engagement des élèves et des familles dans le processus éducatif* ». Ce soutien peut se traduire par des programmes de tutorat, des activités extra-scolaires et des ressources pédagogiques, qui renforcent l'implication des familles et des membres de la communauté.

Dans le même ordre d'idées, les réseaux scolaires encouragent la participation active des parents et des tuteurs dans la vie scolaire. Les écoles qui font partie d'un réseau ont souvent accès à des programmes de formation pour les parents, qui leur permettent de mieux comprendre les enjeux éducatifs et d'être à même de soutenir leurs enfants. D'après Anderson et Lee (2020, p. 45), « *l'éducation des parents sur le système scolaire et les attentes académiques a un impact direct sur l'engagement des familles* ». En impliquant les parents dans les activités scolaires, les réseaux favorisent non seulement une meilleure communication, mais aussi un climat de confiance et de coopération.

Les réseaux scolaires favorisent également le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre les différents établissements. Cette dynamique de collaboration permet d'identifier les méthodes efficaces d'implication communautaire et de les adapter à différents contextes. Comme l'indiquent les recherches de Zhang et Wilkins (2019, p.254), « *le partage des meilleures pratiques entre écoles au sein d'un réseau peut améliorer significativement l'engagement communautaire en capitalisant sur des initiatives éprouvées* ». De plus, les réseaux scolaires facilitent l'accès à des ressources extérieures et à des financements pour des projets communautaires. Les écoles intégrées dans ces réseaux peuvent solliciter des subventions et des ressources supplémentaires pour développer des initiatives qui répondent aux besoins spécifiques de leur communauté. Selon Duval et Lacoste (2021, p.78), « *les réseaux scolaires servent de plateforme pour l'accès à des financements et des ressources qui*

peuvent être utilisés pour des projets communautaires, renforçant ainsi le lien entre l'école et son environnement ».

En impliquant les communautés dans la prise de décision, ces réseaux renforcent le sentiment d'appartenance et d'engagement envers l'école. Ainsi, Kluger et Mendelsohn (2020, p. 61) soulignent, « *la création de mécanismes de gouvernance inclusive, où la voix des parents et des membres de la communauté est entendue, favorise une plus grande responsabilité collective pour les résultats éducatifs* ». Ce sentiment d'appartenance incite les membres de la communauté à s'investir activement dans la vie scolaire, à soutenir les initiatives de l'école et à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs.

2.3.7. Les réseaux scolaires comme réponses aux besoins locaux : une approche contextualisée de l'éducation

L'éducation ne se déroule pas dans un vide social, mais est profondément ancrée dans le contexte local et communautaire. Tout d'abord, les réseaux scolaires permettent d'identifier et de cibler les besoins spécifiques des différentes communautés. Selon Lavoie (2019, p.102), « *les réseaux scolaires jouent un rôle clé dans la collecte de données sur les besoins locaux, ce qui permet d'adapter les ressources et les programmes en fonction des réalités du terrain* ». Par cette démarche d'écoute et de compréhension des besoins, les réseaux peuvent développer des initiatives pertinentes, comme des programmes de soutien à la parentalité ou des actions ciblées contre le décrochage scolaire. Ensuite, les réseaux scolaires encouragent la collaboration avec les partenaires locaux, tels que les institutions gouvernementales, les entreprises et les organisations non gouvernementales. Comme le souligne Chen (2020, p.55), « *la collaboration interinstitutionnelle au sein des réseaux scolaires augmente l'efficacité des interventions éducatives en alliant les connaissances et les ressources des différents acteurs* ».

De plus, les réseaux scolaires favorisent l'innovation et l'adaptation des pratiques pédagogiques aux spécificités locales. En soutenant le développement professionnel des enseignants et en offrant des formations adaptées, ces réseaux alimentent un cycle d'amélioration continue où les pratiques éducatives sont régulièrement remises en question et ajustées. D'après Moreau (2021, p.78), « *les réseaux scolaires créent un environnement*

propice à l'innovation pédagogique, en facilitant le partage d'expériences réussies et la diffusion de nouvelles idées ».

Cela permet aux enseignants de s'approprier des méthodes d'enseignement qui répondent mieux aux réalités culturelles et sociales de leurs élèves.

En parallèle, les réseaux scolaires jouent un rôle crucial dans la promotion de l'équité en matière d'accès à l'éducation. En intégrant des initiatives qui répondent aux besoins des populations marginalisées ou défavorisées, ces réseaux veillent à ce que tous les élèves aient la possibilité de réussir. Selon Bouchard et Perrin (2018, p.44), *« les réseaux scolaires doivent développer des stratégies spécifiques pour inclure les élèves issus de milieux défavorisés, garantissant ainsi une éducation équitable pour tous »*. Enfin, il est essentiel de souligner que les réseaux scolaires peuvent agir comme des agents de changement social en engageant les communautés dans le processus éducatif. En impliquant les familles et les membres de la communauté dans les décisions scolaires, ces réseaux renforcent le sentiment d'appartenance et de responsabilité collective envers la réussite des élèves. Comme le souligne Dufour (2020, p. 113), *« l'engagement communautaire dans les réseaux scolaires favorise une culture de la responsabilité partagée, où l'école est perçue comme un acteur clé du développement local »*. Cela inclut des initiatives telles que des journées portes ouvertes, des forums communautaires et des projets collaboratifs qui renforcent la connexion entre l'école et la communauté.

Conclusion du chapitre

Le chapitre sur la naissance, l'organisation et le rôle des réseaux scolaires met en évidence l'importance cruciale de ces structures dans le développement et l'amélioration du système éducatif burundais. Nous avons vu que l'émergence des réseaux scolaires est le résultat d'une évolution historique marquée par des besoins sociaux, économiques et pédagogiques spécifiques. Leur organisation, qu'elle soit centralisée ou décentralisée, reflète les contextes éducatifs et politiques variés, tout en favorisant la collaboration entre établissements. Les rôles des réseaux scolaires sont multiples et essentiels. Ils facilitent l'échange de bonnes pratiques, soutiennent la formation continue des enseignants et œuvrent pour l'inclusion et l'équité dans l'accès à l'éducation. En agissant comme des catalyseurs de changement, ces réseaux contribuent non seulement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais aussi

à la création d'un environnement d'apprentissage dynamique et adapté aux besoins des élèves. Ainsi, la compréhension des réseaux scolaires, tant dans leur naissance que dans leur organisation et leurs rôles, est indispensable pour envisager des réformes éducatives efficaces et durables. En investissant dans ces structures, nous pouvons espérer construire un avenir éducatif plus inclusif, équitable et de qualité pour tous.

CHAPITRE 3: PROBLÉMATIQUE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord poser la problématique de notre travail de recherche relative à l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant. Nous allons ensuite formuler les objectifs qui vont guider notre recherche et puis, nous allons montrer la méthode et la technique de recherche, le milieu et la population d'enquête, et enfin, nous allons parler du travail de terrain.

3.1. Problématique de la recherche

Depuis longtemps, l'école est une institution éducative devant être douée des stratégies bien pensées pour mieux encadrer les enfants bénéficiaires. A l'intérieur de ce système éducatif, le problème lié à la détérioration de la qualité reste apparent. Le dynamisme de cette institution occasionne régulièrement un manque, une insuffisance et des difficultés à l'égard des enseignants, les premiers acteurs chargés de mettre en œuvre tout changement. L'introduction du nouveau curriculum ou les retouches opérées sur l'existant ne semble pas toujours gérable au sein de la classe du fait que la complexité de cette matière ne cadre pas bien avec la formation initiale des enseignants utilisateurs. Des zones d'échanges visant l'amélioration des prestations de l'enseignant par la formation continue, le partage d'expériences, la gestion rationnelle du personnel et du matériel ont été instaurées. La mise en commun des stratégies au cours des rencontres en réseaux scolaires apporte des améliorations à l'endroit des participants. Les réseaux scolaires, souvent définis comme des regroupements d'établissements favorisant des échanges de pratiques et de savoirs, peuvent sans doute influencer de manière significative la manière dont les enseignements sont dispensés. Selon Berthoin-Antal et al. (2014, p. 45), « *les réseaux scolaires agissent comme des catalyseurs qui modifient la dynamique des pratiques pédagogiques en encourageant l'innovation et le partage des expériences entre enseignants* ».

Cette dynamique de collaboration, qui se révèle souvent bénéfique, *peut néanmoins entrer en conflit avec les pratiques individuelles et les cultures professionnelles établies au sein des établissements*. À ce titre, les pratiques de classe des enseignants sont souvent façonnées par

des pressions externes, telles que les exigences institutionnelles et les attentes des parents, ainsi que par des dynamiques internes à l'établissement. Une étude menée par Hargreaves (1994, p. 9) souligne, « *la culture d'établissement et les relations interpersonnelles influencent profondément les décisions pédagogiques et les méthodes d'enseignement* ». De plus, l'intégration de nouvelles pratiques peut créer des résistances, les enseignants se sentant parfois dépossédés de leur autonomie professionnelle. Ainsi, selon Spillane (2005, p.415), « *l'apprentissage professionnel des enseignants est souvent un processus contextuel, ancré dans des environnements spécifiques qui favorisent ou bloquent l'innovation* ».

Ainsi, il est crucial d'explorer comment ces réseaux scolaires peuvent influencer les pratiques de classe des enseignants. C'est dans ce contexte que se situe notre analyse, visant à comprendre et à expliquer les effets des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants, en mettant en lumière les dynamiques complexes à l'œuvre dans ces environnements éducatifs. D'où le questionnement suivant :

Question générale : Quel est l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans le contexte éducatif actuel ?

Questions spécifiques :

1. Comment les enseignants perçoivent-ils l'influence des réseaux scolaires sur leur approche pédagogique ?
2. Quelles sont les pratiques innovantes que les enseignants adoptent à la suite de leur implication dans un réseau scolaire ?
3. Quels sont les facteurs qui facilitent ou inhibent l'intégration des pratiques issues des réseaux scolaires ?

Ces questions permettront de recueillir des données approfondies sur les perceptions et expériences des enseignants vis-à-vis des réseaux scolaires, leur adéquation avec les pratiques éducatives et l'environnement dans lequel ils évoluent.

3.2. Objectifs de recherche

Dans le cadre de la recherche scientifique, le terme "objectif" revêt une signification fondamentale, désignant les buts que la recherche aspire à atteindre. Selon Creswell (2014, p. 6), « *un objectif de recherche est "une déclaration précise qui détermine ce que le chercheur entend accomplir dans le cadre de son étude"* ». Il implique une compréhension claire et univoque des attentes et des résultats escomptés, facilitant ainsi l'orientation de l'investigation. Ainsi, Robson (2011, p.29) souligne que « *les objectifs de la recherche doivent être formulés de manière à guider les étapes méthodologiques, en fournissant un cadre pour le choix des méthodes et des instruments* ». Ici, l'auteur insiste sur l'importance d'un alignement logique entre les objectifs définis et les méthodes employées pour garantir la validité et la fiabilité des résultats.

3.2.1. Objectif général de recherche

Déceler l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant

3.2.2. Objectifs spécifiques de recherche

- Explorer comment les enseignants perçoivent l'influence des réseaux scolaires sur leur approche pédagogique.
- Identifier les pratiques pédagogiques innovantes que les enseignants adoptent en raison de leur participation dans des réseaux scolaires.
- Analyser les facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration des pratiques inspirées par les réseaux scolaires.

Ces objectifs serviront de cadre pour orienter la recherche, guider la collecte et l'analyse des données, et assurer une exploration approfondie et significative du sujet étudié.

3.3. Méthode et techniques de collecte des données

3.3.1 Méthode qualitative

Dans une recherche scientifique, il s'avère primordial de faire le choix d'une méthode adéquate pour ne pas s'égarer, omettre des éléments essentiels et perdre inutilement du temps.

Sur ce, Suavet (1975, p.9) s'exprime en ces termes : « *celui qui veut travailler sans méthode risque de s'égarer, de perdre du temps et oublier les éléments essentiels, faute d'un plan permettant d'être sûr d'avance que le champ sera convenablement exploré* ». La méthode est un plan de travail qui nous permet d'avancer rapidement sans tâtonnement. Comme le souligne Selltiz (1964, p. 5), « *le choix d'une méthode de recherche appropriée est fondamental pour la réussite d'une étude* ». C'est par l'intermédiaire de méthodes rigoureuses que les chercheurs peuvent non seulement comprendre mais aussi interpréter le monde qui les entoure.

La méthodologie reste ainsi le fil conducteur qui oriente l'intégralité du processus de recherche, depuis le questionnement initial jusqu'à l'analyse des résultats.

Dans cette optique, Creswell (2014, p. 3) précise qu'une « *méthodologie claire et bien définie permet de guider le chercheur dans ses choix et ses interprétations* », rappelant l'importance d'une approche systématique et réfléchie. De plus, la méthodologie ne doit pas être vue comme un simple ensemble de procédures, mais comme un cadre théorique qui influence également les conclusions que l'on peut tirer d'une étude. En effet, selon Bryman (2012, p. 28), « *la méthodologie représente l'esprit de la recherche, révélant les choix épistémologiques qui sous-tendent chaque projet* ».

L'approche méthodologique qualitative est particulièrement pertinente pour explorer l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants, car elle permet d'approfondir la compréhension des perceptions, des expériences et des interactions des participants dans leur contexte naturel. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de cette approche pour capturer la complexité des phénomènes sociaux.

D'abord, Denzin et Lincoln (2011, p. 3) affirment, « *la recherche qualitative est une approche qui permet de comprendre les significations que les individus attribuent à leurs expériences dans le monde* ». Cette définition met en lumière la capacité de la recherche qualitative à explorer des dimensions subjectives et contextuelles, essentielles pour étudier des phénomènes éducatifs complexes comme les réseaux scolaires. Ensuite, Creswell (2014, p. 14) note, « *l'approche qualitative est utile lorsque le chercheur souhaite explorer des émotions, des perceptions ou des significations qui ne peuvent pas être facilement*

quantifiées ». Cette affirmation souligne la pertinence de la recherche qualitative dans le cadre de notre étude, où il est crucial de comprendre les perceptions des enseignants et l'impact des réseaux sur leur pratique. Enfin, selon Merriam (2009, p. 13), « *la recherche qualitative vise à comprendre comment les gens donnent sens à leurs expériences* ». Cette perspective est fondamentale pour cette étude, car, elle nous permet de découvrir la manière dont les enseignants interprètent et intègrent les influences de leurs réseaux professionnels dans leur enseignement. Ces idées apportent un cadre théorique solide pour justifier l'utilisation d'une approche qualitative dans notre recherche sur l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants.

3.3.2. Techniques de collecte de données

Pour une étude sur l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant, plusieurs techniques de collecte de données qualitatives peuvent être mises en œuvre: l'entretien semi-structuré, groupe de discussions (focus groupes), observation directe et analyse des documents.

3.3.2.1. Entretiens semi-structurés

Cette méthode permet d'explorer en profondeur les perceptions et expériences des enseignants concernant leur participation aux réseaux scolaires. Les entretiens semi-structurés offrent la flexibilité nécessaire pour poser des questions ouvertes tout en permettant un certain cadre de discussion. Selon Kvale (2008, p. 7), « *l'entretien comme méthode de recherche permet une exploration en profondeur des significations et des expériences des participants* ». Cela nous permet de comprendre les nuances des pratiques pédagogiques influencées par les réseaux. Pour capturer les entretiens, nous avons utilisé des enregistreurs numériques ou des applications de smartphone dédiées après consentement de l'enquêté.

3.3.2.2. Focus group

Il nous fallait également créer des occasions où pas mal d'enseignants se mettaient ensemble. Les questions qui étaient, au départ, posées individuellement sont encore adressées à tout le groupe. Au cours des échanges, les réponses dégagées par certains servent de référence aux autres informateurs, ces derniers peuvent rebondir sur les idées des autres.

3.4. Terrain et population d'enquête

Notre terrain d'enquête est la Direction Communale de l'Education de Muruta, la commune scolaire se trouvant dans la Direction Provinciale de l'Education de Kayanza. En ce moment de la recherche, elle dispose de 3 écoles post-fondamentales d'enseignement général et pédagogique et 1 école post-fondamentale d'enseignement technique. Elle encadre également 32 écoles fondamentales regroupées dans six réseaux scolaires dont 3 dans des centres semi-urbains. Parmi ces écoles fondamentales, seulement 10 organisent la 9^{ème} année. Sur 13 écoles fondamentales est attaché l'enseignement préscolaire. Cette direction communale de l'éducation organise aussi 2 CEM (de menuiserie, couture et agriculture).

Concernant la population d'enquête, elle est composée de trois catégories d'enquêtés. Ainsi, la première est celle des enseignants. Nous avons interviewé des enseignants de différents domaines et niveaux (secondaire, universitaires) afin d'obtenir une variété d'expériences et de pratiques d'enseignement tout en incluant des enseignants ayant des niveaux d'expérience différents (débutants, expérimentés). La deuxième catégorie est faite par les coordinateurs ou responsables de réseaux d'enseignants et ce, pour fournir des informations sur le soutien qu'ils offrent et les initiatives d'innovation pédagogique qu'ils promeuvent. La dernière est faite des formateurs, pour apporter un point de vue sur les besoins pédagogiques et les stratégies d'innovation mises en œuvre.

3.5. Travail de terrain

3.5.1. Préenquête

La présente section décrit la méthodologie employée pour conduire une pré-enquête. Cette étude préliminaire s'inscrit dans un cadre de recherche plus vaste et avait pour objectif principal de recueillir des données qualitatives susceptibles d'éclairer les enjeux liés à l'interaction entre les enseignants en réseaux scolaires, de tester notre guide d'entretien afin de lever les failles que présenterait cet outil et de nous familiariser avec le terrain d'enquête.

Notre préenquête a porté sur 5 enseignants. Sur ce sujet, Boudon (1979, p.33) précise que « la préenquête consiste à une reconnaissance du terrain en essayant de se débarrasser des idées préconçues ou comme le disait Bacon, des prénotions de manière à faire apparaître les

facteurs ou les variables explicatives qu'on cherche ». Après avoir reçu de la direction communale de l'éducation la liste de toutes les écoles, des Directeurs d'écoles centrales, d'écoles satellites et des formateurs, nous avons eu l'occasion de trouver les cinq premiers enseignants sur terrain. Le travail de la préenquête a été effectué en date du 13 au 14/5/2024. Après la récolte des données de la préenquête, nous sommes passés au dépouillement des résultats. Les données recueillies au cours de cette phase ont révélé que notre guide d'entretien a besoin d'un réajustement, du fait que certaines questions sont trouvées mal formulées et semaient des confusions aux répondants. Ce n'est qu'après la correction du guide d'entretien qu'on a démarré l'enquête proprement dit.

3.5.2. Techniques d'échantillonnage et constitution de la population d'enquête.

3.5.2.1. Constitution de la population d'enquête

Nous avons d'abord procédé à l'échantillonnage. Nous avons utilisé des techniques variées d'échantillonnage pour sélectionner des participants qui peuvent fournir des informations riches et pertinentes pour cette étude. Nous avons choisi différentes catégories de gens qui participent aux réseaux scolaires. Quant à l'inclusion et l'exclusion des participants, des critères clairs ont été établis. Ainsi, étaient inclus les enseignants, les chefs de réseaux scolaires et les formateurs qui sont membres d'un réseau spécifique. Pour ce qui est de la diversité des enquêtés, nous avons favorisé la diversité de participants en termes de contexte géographique (rural/semi-urbain), de niveau socio-économique des établissements, etc. Cela a enrichi l'analyse et a aidé à comprendre comment ces facteurs influencent les pratiques et les perceptions des enseignants.

En ce qui est de la taille de l'échantillon, pour des études qualitatives comme celle-ci, échantillon de 25 participants a été approprié. Cela a permis d'obtenir une variété d'opinions tout en restant gérable pour l'analyse des données. Le recrutement des participants a été fait par le biais de réseaux d'éducation, d'administrations scolaires, et par le biais de contacts personnels. En ciblant ces groupes et en constituant cette population à l'aide de toutes ces techniques, on a pu recueillir des données pertinentes et variées. On a veillé également au respect des considérations éthiques, notamment le consentement éclairé des participants, la

considération des trois premières lettres du nom comme anonymat des informateurs et la confidentialité de leurs contributions.

3.5.2.2. Techniques d'échantillonnage

Dans ce cadre de recherche sur l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants, différentes techniques d'échantillonnage ont été utilisées pour sélectionner les participants:

3.5.2.2.1. Echantillonnage aléatoire simple

Dans cette situation, tous les enseignants avaient une chance égale d'être sélectionnés. Ce type d'échantillonnage était adapté pour cette étude car, il est souvent effectué à partir d'une liste complète des enquêtés qui, pour nous, étaient des enseignants dans les différents réseaux scolaires où l'étude a été menée.

3.5.2.2.2. Echantillonnage stratifié

Ici, notre population d'enquête était divisée en sous-groupes (strates) pertinents (niveau d'expérience, ou zone géographique). Un petit nombre d'enseignants est aléatoirement tiré de chaque strate (groupe) et cette technique nous a permis d'avoir une représentation adéquate de différents groupes dans l'échantillon, ce qui a aussi amélioré la précision des résultats pour chaque sous-groupe.

3.5.2.2.3. Echantillonnage par raison de connaissance

Ici, les participants étaient sélectionnés en fonction de certaines caractéristiques spécifiques connues qui sont pertinentes pour l'étude (chef de réseaux, enseignants ayant une expérience spécifique dans des réseaux scolaires). Pour diversifier les sources d'information et avoir des idées riches, nos échanges ont été effectués auprès de diverses personnes qui occupent un statut social différent au sein des réseaux scolaires. Cette technique est avantageuse pour cette étude car elle permet d'obtenir des informations approfondies auprès des participants ayant des expériences spécifiques et est aussi adaptée pour des recherches qualitatives où des perspectives variées sont recherchées.

L'usage de ces techniques d'échantillonnage a été motivé par des objectifs de la recherche, de la population cible, mais aussi des ressources disponibles. Il a été donc important de combiner ces techniques pour maximiser la représentativité et la richesse des données recueillies.

3.5.3. Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est déroulée sur une période allant du 15 mai au 13 juin 2024. Cette activité a porté sur 25 individus englobant les enseignants, formateurs et les Directeurs d'écoles. Concrètement, pour mieux réaliser ce travail, nous nous sommes munis d'un guide d'entretien comprenant les thèmes à explorer et les questions à poser. Nous avons aussi porté un appareil enregistreur pour minimiser toute omission ou toute perte d'information qui serait liée à l'oubli. Avant de nous lancer aux entretiens nous nous sommes d'abord présenté à nos enquêtés et nous leur avons expliqué l'objet de notre visite. Ensuite, nous avons garanti à nos enquêtés le caractère anonyme des informations. L'entretien a été introduit par une causerie pour mettre en confiance nos enquêtés. Les informations de cette phase de mise en confiance n'ont pas été enregistrées car, c'est juste avec la première question se trouvant sur le guide d'entretien que nous avons débuté l'enregistrement. Au cours de l'entretien, nous avons posé des questions et laissé nos enquêtés s'exprimer librement. Il fallait intervenir seulement pour faire des relances ou pour lever certains blocages. Il s'agit, comme le précise D'Unrug (1974 , p.87) , « (.....) de laisser parler l'enquêté voire de l'aider par des relances , sans pour autant diriger son discours , dire « oui » ou « hum » en répétant le dernier mot émis , enfin , refléter tout en une partie du discours » . Nous nous sommes gardés d'intervenir au cours de l'entretien de peur que l'information soit rompue. Pendant l'entretien, l'ordre des questions n'a pas été respecté puisque l'important était que tous les thèmes soient abordés et aucun thème ne soit omis.

3.6. Techniques d'analyse des données

Pour analyser des données recueillies lors de cette étude sur l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants, plusieurs techniques d'analyse qualitatives ont été mises en œuvre. D'abord, nous avons écouté et réécouté les entretiens enregistrés. Nous les avons transcrits sur des feuilles de papiers et nous avons procédé à leur analyse et à leur

interprétation. Nous avons réorganisé les données recueillies au cours de notre étude en thèmes principaux :

1. Influence des réseaux scolaires sur l'approche pédagogique des enseignants.
2. Les pratiques pédagogiques innovantes que les enseignants adoptent en raison de leur participation dans des réseaux scolaires.
3. Les facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration des pratiques inspirées par les réseaux scolaires.

Au cours de cette phase, l'analyse thématique nous a guidé. Cette méthode a consisté à identifier, analyser et rapporter des modèles (thèmes) au sein des données. L'analyse thématique est particulièrement utile pour dégager des éléments récurrents qui émergent des entretiens ou des groupes de discussion. Ainsi, Braun et Clarke (2006, p. 79) affirment, « *l'analyse thématique permet une approche flexible des données et facilite la compréhension des significations en offrant une image cohérente des thèmes qui émergent* ». Cette technique est bénéfique pour découvrir comment les enseignants perçoivent et intègrent les influences des réseaux scolaires dans leur pratique.

Cette technique d'analyse qualitative nous a permis d'extraire les informations nécessaires pour notre étude.

3.7. Difficultés rencontrées

La première difficulté rencontrée au cours de cette recherche réside dans l'accès aux données. En effet, obtenir des données fiables concernant les pratiques pédagogiques s'est révélé être un processus complexe. Un nombre significatif d'enseignants s'est montré réticent à partager des informations ou à autoriser des observations dans leurs classes, ce qui a limité la collecte de données. Par ailleurs, la contrainte temporelle constitue une autre difficulté notable. Étant donné que cette recherche s'inscrit dans un cadre académique, il est impératif de respecter le calendrier de l'année académique, ce qui a été difficile à réaliser en raison de l'absence fréquente des participants aux rendez-vous prévus. Cette situation a impacté sur la fluidité et

la progression de la recherche, soulignant ainsi la nécessité d'élaborer des stratégies d'engagement plus efficaces avec les enseignants.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre consacré au cadre méthodologique de la recherche souligne l'importance d'une approche, garantit la validité et la fiabilité des résultats obtenus. On a exploré les différentes étapes de la recherche, depuis la formulation de la problématique de la recherche jusqu'à la collecte et l'analyse des données, en mettant en lumière les choix méthodologiques qui influencent chaque phase du processus. L'établissement d'un cadre méthodologique clair permet non seulement de structurer la recherche, mais aussi de justifier les décisions prises tout au long du parcours. En intégrant des méthodes qualitatives, les chercheurs peuvent obtenir une compréhension plus riche et nuancée des phénomènes étudiés.

De plus, la prise en compte des enjeux éthiques et des contraintes contextuelles renforce la crédibilité et la pertinence des travaux de recherche. Ainsi, ce chapitre démontre que le cadre méthodologique est un pilier fondamental qui guide l'ensemble du processus de recherche. En adoptant une approche méthodologique rigoureuse, les chercheurs sont mieux équipés pour contribuer de manière significative à la connaissance et à la compréhension des enjeux complexes qui caractérisent leur domaine d'étude. Cette réflexion sur le cadre méthodologique ouvre la voie à des recherches futures, en encourageant l'innovation et l'exploration de nouvelles pistes d'investigation. Par suite, nous allons aborder la deuxième partie de cette recherche dédiée à l'analyse, la présentation, et interprétation des données.

**DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES
RESULTATS**

CHAPITRE 4 : INFLUENCE DES RESEAUX SCOLAIRES SUR LES PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS

Introduction

Dans le contexte éducatif actuel, la qualité de l'enseignement est étroitement liée à l'interaction et à la collaboration entre les enseignants. Les réseaux scolaires, en tant que structures formelles et informelles de soutien professionnel, jouent un rôle croissant dans l'amélioration des pratiques pédagogiques. Ces réseaux permettent non seulement de partager des ressources, des stratégies et des expériences, mais ils créent également des espaces propices à l'échange de réflexions et de pratiques innovantes. L'étude de l'influence des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants revêt une importance particulière, car elle offre des perspectives sur la manière dont ces collaborations peuvent contribuer à résoudre des problèmes pédagogiques, à renforcer les compétences professionnelles et à favoriser la réussite des élèves. Dans un monde où les défis éducatifs se diversifient et se complexifient, la capacité des enseignants à s'appuyer sur un réseau de soutien devient un facteur clé pour naviguer ces enjeux avec efficacité.

Ce chapitre se propose d'explorer les multiples dimensions de l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe. Nous examinerons comment ces réseaux facilitent l'accès à des ressources pédagogiques de qualité, encouragent l'échange d'idées entre collègues et, en définitive, participent à l'amélioration des performances éducatives. À travers une série de questions de recherche ciblées, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure le soutien professionnel fourni par ces réseaux peut transformer l'expérience d'enseignement et optimiser les résultats d'apprentissage des élèves.

4.1. Les réseaux scolaires comme sources de soutien professionnel pour les enseignants

Les réseaux scolaires occupent une place centrale dans la formation professionnelle des enseignants, leur fournissant un soutien multiforme qui enrichit leur pratique et favorise leur développement professionnel. La recherche montre que ces réseaux créent des communautés d'apprentissage qui facilitent le partage de savoirs et d'expériences essentielles pour l'évolution des pratiques pédagogiques.

Notre enquête « NSE » en fait le point. Pour lui, *« Mon réseau scolaire est extrêmement utile. Lorsqu'on fait face à un défi, que ce soit un problème de gestion de classe ou des difficultés d'apprentissage chez certains élèves, il est réconfortant de savoir que je peux demander conseil à mes collègues »*.

Quant à « NAY », il renforce cette idée en affirmant que leur réseau améliore son efficacité en tant qu'enseignant : *« Le soutien et les conseils que je reçois de mes collègues m'aident à affiner mes techniques de classe et à offrir un meilleur encadrement à mes élèves. Je me sens plus confiant dans mes compétences grâce à leurs retours »*.

Les propos de notre enquête sont soutenus par d'autres chercheurs. Ainsi, selon Hargreaves et Tracy (2007, p.67), *« les réseaux scolaires favorisent un environnement de collaboration entre enseignants, ce qui génère un soutien moral et professionnel nécessaire face aux défis du métier »*. Ces auteurs montrent que les réseaux scolaires favorisent un environnement collaboratif permettant aux enseignants de partager ouvertement leurs réussites et leurs échecs, ce qui contribue à bâtir une culture d'apprentissage continu.

Certains enquêtés donnent un exemple concret où ce soutien a fait une différence. L'enquêté « MBA » s'exprime en ces termes *« L'an dernier, j'avais un élève qui éprouvait des difficultés en lecture. J'en ai parlé dans une réunion de notre réseau. Les enseignants avec expériences nous ont partagé des stratégies qui avaient bien fonctionné pour eux. Grâce à ça, j'ai pu adapter mes méthodes et, progressivement, l'élève a commencé à progresser »*.

Les réseaux scolaires favorisent l'accès à des ressources pédagogiques de qualité, ce qui garantit un soutien professionnel de qualité. A ce sujet, « BUK » nous dit : *« Grâce à mon réseau, j'ai accès à des banques de ressources, telles que des supports de cours, des activités pédagogiques innovantes, etc. Nous avons même un groupe whatsapp où nous échangeons »*.

Dans cette même logique, l'étude de Vescio et al. (2008) montre que les réseaux scolaires offrent non seulement une plate-forme de collaboration, mais également un accès à des ressources professionnelles variées et pertinentes. Ainsi, *« cela inclut des formations, des outils pédagogiques et des recherches basées sur des données probantes, qui aident les*

enseignants à renforcer leurs compétences et à améliorer leur enseignement en classe », (Vescio et al. 2008, p.81).

La collaboration et le partage d'expériences au sein d'un réseau améliorent la confiance en tant qu'enseignant.

A ce sujet, notre enquêté « NYA » a dit ce qui suit : *« Les échanges sont encourageants et cela me donne le sentiment que mes préoccupations sont valables et partagées. Cela renforce ma confiance et m'incite à expérimenter de nouvelles approches »*.

D'autres recherches soulignent que le soutien professionnel au sein des réseaux scolaires favorise l'innovation en matière d'enseignement. Ainsi, *« les enseignants qui participent à des réseaux collaboratifs sont plus susceptibles de mettre en œuvre des pratiques innovantes, car ils peuvent s'appuyer sur les expériences et les idées de leurs pairs pour surmonter les obstacles à l'innovation »*, (Kyndt et Baert, 2013, p. 546).

A la lumière de ce qui précède, la collaboration entre collègues apporte divers points de vue influençant la pratique en classe. L'enquêté « RUR » le signale en ces termes : *« La diversité des perspectives m'amène à réfléchir de manière critique sur ma propre pédagogie. Je suis souvent tenté d'essayer de nouvelles stratégies que j'ai apprises lors des discussions. Cela enrichit mes pratiques et, en retour, cela profite aux élèves »*.

Le même enquêté précise que le soutien professionnel au sein de son réseau a un impact sur la réussite de ses élèves.

« Quand je suis mieux préparé et que j'utilise des stratégies éprouvées que j'ai apprises de mes pairs, cela se répercute directement sur mes élèves. Un bon environnement de collaboration fait vraiment la différence ».

De plus, d'autres recherches montrent que les réseaux scolaires jouent un rôle clé dans la gestion du stress chez les enseignants car, *« le soutien émotionnel et pratique qu'ils fournissent aide les enseignants à naviguer dans les défis émotionnels du métier, réduisant ainsi le risque d'épuisement professionnel »*, (Manobe et al, 2011, p.201). Cela montre que les

réseaux ne sont pas seulement des lieux d'échange de pratiques pédagogiques, mais aussi des espaces de soutien psychologique et émotionnel.

Enfin, l'analyse d'Ainscow et al. (2012) illustre comment les réseaux scolaires facilitent le développement professionnel inclusif. En promouvant des échanges entre enseignants de divers horizons et niveaux d'expérience, ces réseaux encouragent une perspective diversifiée sur la pédagogie et la pratique. Ainsi, « *cette diversité enrichit le soutien professionnel offert aux enseignants, élargissant leur compréhension et leur capacité d'adaptation face aux défis éducatifs variés* », (Ainscow et al, 2012, p.26).

4.2. Sources d'inspiration et de motivation

Les réseaux scolaires jouent un rôle crucial dans l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants. En favorisant la collaboration entre pairs, ces réseaux permettent un partage riche d'expériences et d'innovations, ce qui contribue à inspirer et motiver les enseignants dans leur démarche éducative. Notre enquête confirme cette idée. Ainsi, pour lui, le fait de travailler au sein d'un réseau scolaire l'inspire à innover dans ses pratiques pédagogiques. « MAS » le démontre en ces propos : « *Travailler dans un réseau scolaire m'a permis de découvrir de nouvelles approches et stratégies. L'échange d'idées entre collègues est très stimulant, et cela m'encourage à essayer des méthodes innovantes que je n'aurais pas envisagées seul* ».

Plusieurs études illustrent que le travail en réseau encourage l'innovation pédagogique et renforce l'engagement des enseignants dans leur pratique professionnelle. Tout d'abord, les réseaux scolaires offrent des occasions régulières d'apprentissage collectif. Selon Dufour et Fullan (2013, p.76), « *la collaboration entre enseignants favorise un environnement d'apprentissage propice à l'émergence de nouvelles idées. Les échanges entre professionnels permettent de confronter les pratiques et d'explorer des méthodes d'enseignement variées, suscitant ainsi une motivation intrinsèque à innover. Les formations et événements organisés par les réseaux scolaires constituent également des plateformes d'inspiration* ».

« MAS » ajoute : « *Je participe généralement à deux ou trois rencontres chaque trimestre. Ces événements sont bien organisés et offrent une belle occasion d'apprendre, mais aussi de partager avec d'autres enseignants qui ont des expériences variées* ».

Ces rencontres permettent aux enseignants d'« *accéder à des pratiques éprouvées ailleurs, leur donnant un nouvel élan pour expérimenter dans leurs classes* », (Timperley, 2008, p.43).

Ensuite, l'observation des pratiques des pairs peut être particulièrement motivante. Selon une étude menée par Vescio et al. (2008, p.56), « *l'observation des méthodes d'enseignement de collègues incite souvent les enseignants à adopter de nouvelles stratégies* ». Cette idée est aussi affirmée par « UWI » : « *J'observe beaucoup de collègues qui expérimentent de nouvelles techniques, et cela m'incite à faire de même. Parfois, il suffit d'une petite idée ou d'une méthode que l'un d'eux a utilisée pour que je me lance dans un projet similaire* ».

Cette dynamique de partage et d'observation mutuelle « *crée une culture de soutien et d'encouragement qui revitalise les enseignants, leur permettant de se projeter vers des pratiques pédagogiques innovantes tout en se sentant moins isolés dans leur travail* », (Hargreaves, 2010, p.59).

De plus, l'appartenance à un réseau scolaire contribue à un sentiment de communauté qui renforce l'engagement des enseignants. Cela leur donne l'impression que le réseau leur permet de se sentir revitalisé dans leur métier. L'enquête « MAN » le précise : « *Le soutien de mes pairs et les échanges fréquents m'apportent une fraîcheur que je ne ressentais pas auparavant. Cela me donne l'énergie de rester engagé et d'essayer de nouvelles approches* ».

L'interaction avec les pairs et le partage des succès ou des défis rencontrés dans la classe alimentent un esprit de camaraderie. Donc, « *le soutien social au sein des projets de collaboration pédagogique peut significativement augmenter la satisfaction au travail des enseignants* », (Johnson, 2014, p.65).

Les réseaux scolaires offrent aux enseignants des possibilités d'inspiration et de motivation essentielles. Par le biais de la collaboration, de l'observation des pratiques de pairs et du soutien communautaire, ces réseaux favorisent un environnement de travail où l'innovation pédagogique devient non seulement souhaitable mais également réalisable. Dans un contexte

éducatif en constante évolution, l'importance de ces réseaux ne peut être sous-estimée, car ils sont des catalyseurs de changement positif dans les pratiques d'enseignement.

4.3. La standardisation des pratiques de classe des enseignants : un sujet controversé.

Les réseaux scolaires, en tant qu'entités collaboratives regroupant un certain nombre d'établissements éducatifs, jouent un rôle croissant dans la réforme et l'amélioration des pratiques pédagogiques. À travers la standardisation des pratiques de classe, ces réseaux visent à garantir un niveau de qualité uniforme de l'enseignement, tout en répondant à la diversité des contextes scolaires. Cette dynamique soulève des enjeux complexes, à la fois quant à l'efficacité des apprentissages et à la créativité pédagogique des enseignants. La standardisation des pratiques pédagogiques, souvent encouragée au sein des réseaux scolaires, est perçue comme un moyen d'assurer une équité éducative. Tels sont les propos de notre enquêtée :

Pour « NYA » : *« Dans une certaine mesure, la standardisation peut être bénéfique. Elle nous permet d'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement uniforme, ce qui est particulièrement important dans un même réseau scolaire ».*

Selon cet enquêtée, les réseaux scolaires les appellent à observer les mêmes pratiques de classe. Selon un rapport de l'OCDE (2014, p.35), *« l'harmonisation des pratiques enseignantes contribue à la réduction des écarts de performance entre élèves, en mettant en place des normes claires sur ce qui est attendu dans la salle de classe »*. En intégrant des recommandations et des modèles pédagogiques éprouvés, les réseaux offrent un cadre qui peut inciter les enseignants à adopter des méthodes basées sur des recherches empiriques, conduisant ainsi à un enseignement de qualité uniforme.

Cependant, la standardisation des pratiques comporte également des risques potentiels. D'une part, elle peut engendrer une réduction de la créativité et de l'autonomie des enseignants. L'enquêté « HAR » le stipule : *« D'une part, les directives standardisées offrent un cadre qui peut faciliter ma planification. D'un autre côté, cela restreint ma créativité et ma capacité à personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins de mes élèves. Parfois, je me sens*

contraint d'appliquer des pratiques qui ne correspondent pas nécessairement à mon style ou à celui de mes élèves ».

Une étude menée par McNeil (2000, p.93) le démontre, *« la mise en œuvre rigide de pratiques standardisées peut mener à l'aliénation des enseignants, qui se sentent contraints à enseigner "par cœur" plutôt que de s'engager dans des pratiques réflexives et adaptatives ».*

Cette pression pour se conformer à des attentes standardisées peut avoir des conséquences négatives sur la motivation des enseignants, ainsi que sur leur capacité à répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Selon « BUC » : *« Cela a un impact significatif. J'ai l'impression que ma créativité et mon style d'enseignement sont parfois restreints. ».*

D'autre part, bien que la standardisation puisse faciliter une formation cohérente et un partage de bonnes pratiques au sein des réseaux, elle peut également masquer la diversité des contextes scolaires. Dans cet ordre d'idées, « NDO » s'exprime : *« Il y a une pression à aligner mes méthodes d'enseignement avec celles du réseau. Même si je pense que certaines pratiques ne fonctionnent pas pour ma classe, j'ai l'impression que je dois les appliquer pour être en conformité et ne pas nuire à ma réputation professionnelle ».*

Une recherche effectuée par Hargreaves et Fullan (2012) met en avant la nécessité d'un équilibre entre des pratiques standardisées et la prise en compte des spécificités locales. En effet, *« chaque école présente des caractéristiques uniques qui doivent être reconnues et intégrées dans la réflexion pédagogique, afin de favoriser un véritable apprentissage contextuel »*, (Hargreaves et Fullan, 2012, p. 85).

Pour que la standardisation soit bénéfique, elle doit s'accompagner d'une flexibilité qui permet aux enseignants de personnaliser les approches d'enseignement selon les caractéristiques de leurs élèves et de leur environnement. Dans ses propos, « MBI » affirme : *« Je comprends que certaines normes sont là pour garantir une certaine qualité d'enseignement, mais j'essaie aussi d'être flexible. J'essaie de trouver des moyens d'intégrer ma propre approche, même si cela nécessite un peu plus d'efforts ».*

Timperley et al. (2007) soutiennent que la formation continue, combinée à un soutien collaboratif, est essentielle pour permettre aux enseignants de s'approprier les normes

standardisées tout en les adaptant aux réalités de leur classe. Ainsi, « *la mise en place de structures de soutien professionnel et d'échanges entre enseignants au sein des réseaux scolaires peut être un levier pour une mise en œuvre réussie des pratiques standardisées* », (Timperley et al, 2007, p.410).

Les réseaux scolaires, par leur impulsion en faveur de la standardisation des pratiques de classe, présentent à la fois des promesses et des défis. Si la standardisation peut contribuer à assurer un enseignement de qualité équitable à l'échelle, elle doit être accompagnée d'une reconnaissance de l'autonomie professionnelle des enseignants et d'un respect des spécificités locales. L'intégration d'un dialogue constructif et d'une formation continue centrée sur l'adaptabilité pourrait garantir que les pratiques pédagogiques standardisées enrichissent réellement l'expérience d'apprentissage pour tous les élèves.

4.4. Les réseaux scolaires et la formation continue

Les réseaux scolaires représentent une ressource cruciale pour la formation continue des enseignants. Ces structures collaboratives favorisent un échange de pratiques, de réflexions et de ressources pédagogiques, permettant ainsi d'améliorer les pratiques de classe. Selon Bruner (1996, p.38), « *l'apprentissage est avant tout un processus social* », ce qui souligne l'importance des interactions entre enseignants dans le cadre des réseaux scolaires.

Dans ce cas, les réseaux scolaires sont bénéfiques. Voici comment « NGE » le témoigne : « *Être membre de ce réseau scolaire a été très bénéfique pour moi. Grâce aux séances de formation que nous organisons ensemble, j'ai pu acquérir de nombreuses compétences nouvelles. Cela m'aide vraiment à mieux structurer mes cours et à adapter ma pédagogie* ». En s'engageant dans un dialogue autonome et constructif, les enseignants peuvent enrichir leur répertoire de stratégies pédagogiques, propices à l'amélioration de l'engagement et de la réussite des élèves.

Les réseaux scolaires offrent aussi aux enseignants l'occasion d'expérimenter de nouvelles techniques pédagogiques comme le montre « NDA » dans ses propos : « *En discutant avec d'autres enseignants, j'ai été encouragé à adopter des approches pédagogiques innovantes.*

Ces échanges m'ont aidé à sortir de ma zone de confort. Je pense que cette dynamique nous incite tous à être plus créatifs dans notre enseignement ».

Les réseaux scolaires présentent des occasions fertiles pour l'innovation pédagogique. En favorisant un espace où les enseignants peuvent expérimenter et partager des approches nouvelles, ces réseaux encouragent une pratique réflexive et adaptative. Ce dynamisme est essentiel dans un contexte éducatif en constante évolution. Cela montre que les réseaux scolaires aident les enseignants à traverser les frontières traditionnelles de l'enseignement en favorisant l'intégration des expériences et des perspectives variées. Comme l'indique Hargreaves (2001, p.142), « *la professionnalisation des enseignants passe inévitablement par la collaboration et l'apprentissage collectif* ». Cette dynamique de collaboration, non seulement stimule l'innovation pédagogique, contribue également à la création d'une culture d'apprentissage continu qui profite tant aux enseignants qu'aux élèves.

De cela, « NAY » affirme : « *La collaboration entre collègues a créé une atmosphère beaucoup plus ouverte et encourageante. Nous partageons désormais plus facilement nos idées et nos défis. C'est devenu normal d'apprendre les uns des autres, ce qui a renforcé notre esprit d'équipe. Cette culture de soutien mutuel a vraiment transformé notre approche collective de l'enseignement* ».

Les occasions de formations continues offertes au sein de ces réseaux permettent ainsi d'organiser des ateliers, des séminaires et des observations de classe qui sont essentiels pour le développement professionnel. Le réseau aide aussi les enseignants à penser aux aspects relatifs à l'inclusion et à la diversité des élèves dans leur pratique. Nous le constatons dans ces propos :

Notre enquêté « NDO » le dit : « *Le réseau met un point d'honneur à aborder les questions d'inclusion et de diversité des élèves. Nous avons des formations spécifiquement dédiées à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. En partageant nos stratégies, nous apprenons à mieux répondre à la diversité des élèves dans nos classes. Cela me donne confiance pour adapter mes méthodes afin que chacun puisse s'épanouir* ».

Les réseaux jouent un rôle vital en favorisant la prise en compte de la diversité des élèves et des besoins éducatifs particuliers. En collaborant, les enseignants développent des stratégies inclusives qui garantissent un meilleur accès à l'apprentissage pour tous les élèves, contribuant ainsi à réduire les inégalités scolaires. L'accès à des ressources variées et la mutualisation des pratiques jouent également un rôle important dans la pratique pédagogique de l'enseignant comme le démontre « KAY » : *« Nous avons accès à une multitude de ressources, des livres aux outils numériques, en passant par des études de cas. Nous avons même créé une plateforme où nous pouvons partager nos ressources et nos expériences. Cela évite la duplication des efforts et nous permet d'être plus efficaces ensemble. La mutualisation enrichit vraiment notre pratique ».*

En analysant ces propos, nous constatons que les enseignants participant à des réseaux scolaires ont accès à une multitude de ressources et d'expertises, ce qui permet une mutualisation des efforts. Cela est particulièrement pertinent dans un cadre où les enseignants peuvent souvent se sentir isolés dans leur pratique. Les réseaux scolaires jouent un rôle fondamental dans l'amélioration des pratiques de classe des enseignants. En favorisant le partage et la collaboration, ils constituent un vecteur primordial pour une formation continue effective et dynamique, contribuant ainsi à la qualité du système éducatif dans son ensemble.

4.5. Le sentiment d'appartenance

Les réseaux scolaires jouent un rôle crucial dans la création d'un sentiment d'appartenance parmi les enseignants, ce qui, à son tour, contribue à l'amélioration de leurs pratiques de classe. En effet, l'appartenance à un réseau professionnel permet aux enseignants de se sentir soutenus et valorisés dans leur pratique quotidienne mais aussi de se sentir connecté à leurs collègues au sein du réseau scolaire, Ce que démontre « KAY » : *« Je me sens très connecté à mes collègues. Nous avons l'occasion de collaborer régulièrement, que ce soit lors de réunions formelles ou d'ateliers informels. Ces interactions ont vraiment créé des liens solides entre nous ».*

Selon Hargreaves (2000, p.23), *« le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle est un facteur clé qui influence la motivation et l'engagement des enseignants ».* Ce soutien mutuel favorise un climat de confiance où les enseignants peuvent partager leurs

expériences, leurs réussites et leurs défis sans crainte de jugement, ce qui est essentiel pour le développement professionnel. Dans ce même ordre d'idées, le fait d'appartenir à ce réseau a un impact sur l'engagement professionnel des enseignants. Tels sont les propos de « BAS » affirmant ce constat : *« Lorsque vous faites partie d'un groupe où vous partagez vos idées et vos expériences, cela vous motive à vous investir davantage. Savoir que vous n'êtes pas seul dans votre parcours et que d'autres enseignants partagent les mêmes défis rend tout cela plus engageant ».*

De plus, les réseaux scolaires facilitent l'échange de pratiques pédagogiques innovantes. En collaborant avec leurs pairs, les enseignants bénéficient de nouvelles idées et approches qui peuvent enrichir leur enseignement. Comme le souligne Vescio et al. (2008, p.80), *« la collaboration entre enseignants au sein de réseaux scolaires conduit à une amélioration significative des pratiques pédagogiques, car elle permet un apprentissage continu et un perfectionnement professionnel ».*

Cette dynamique d'apprentissage partagé contribue non seulement à l'amélioration des compétences individuelles des enseignants, mais aussi renforce la solidarité parmi les enseignants, comme l'affirme « HAV » : *« Je dirais que la solidarité est l'un des principes fondamentaux de notre réseau. Nous travaillons ensemble, partageons des ressources et nous soutenons mutuellement dans des situations difficiles. Cela nous aide à nous sentir moins isolés, surtout lorsqu'on fait face à des défis dans nos classes ».*

Les enseignants affirment aussi avoir l'impression de trouver du soutien émotionnel auprès de leurs pairs dans le réseau. Cela a été évoqué par « BAY » qui affirme : *« Il y a des moments où l'enseignement peut être très écrasant, et avoir des collègues avec qui vous pouvez parler de vos préoccupations est essentiel. Nous avons un groupe whatsapp où chacun peut exprimer ses émotions librement et obtenir des conseils. Cela crée un environnement où l'on se sent compris et soutenu ».* La participation à des réseaux scolaires renforce la capacité des enseignants à répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves et augmente considérablement le sentiment d'appartenance aux autres

4.6. La standardisation des évaluations des apprentissages

Les réseaux scolaires jouent un rôle essentiel dans la standardisation des évaluations des apprentissages, offrant aux enseignants une plateforme pour discuter, développer et partager des pratiques évaluatives cohérentes. Dans cet ordre d'idées, « NDA » exprime : *« Je pense que les réseaux sont essentiels pour la standardisation des évaluations. En collaborant avec d'autres enseignants, nous avons l'opportunité de discuter des critères d'évaluation et de nous accorder sur des méthodes uniformisées pour mesurer les apprentissages ».*

Cette standardisation est particulièrement cruciale pour garantir l'équité et la transparence dans le processus d'évaluation, deux principes fondamentaux de l'éducation. Selon McTighe et Wiggins (2005, p.45), *« la standardisation des pratiques d'évaluation permet de s'assurer que tous les élèves sont mesurés selon des critères équitables, indépendamment de leurs enseignants ou de leur classe ».*

Quant à « SIN », lui, explique comment la standardisation des évaluations des apprentissages se traduit concrètement dans leur réseau. Voici ses Propos : *« Lors de nos réunions dans le réseau, nous partageons souvent nos grilles d'évaluation et nos pratiques. Cela nous permet d'évaluer si nous utilisons des critères similaires et de réfléchir ensemble sur les ajustements à apporter. Par exemple, l'année dernière, nous nous sommes convenus sur un barème commun pour certains sujets, ce qui a vraiment aidé à aligner nos attentes ».*

En travaillant ensemble au sein de réseaux, les enseignants développent des instruments d'évaluation alignés avec les objectifs d'apprentissage, assurant ainsi que tous les élèves bénéficient de critères de mesure similaires.

De plus, la collaboration au sein de réseaux scolaires favorise un dialogue constructif autour des évaluations, permettant aux enseignants de partager leurs expériences et d'évaluer l'efficacité de différentes méthodes d'évaluer et cela aide à garantir l'équité entre les élèves. Dans ses propos, « BUT » l'affirme : *« En ayant des critères communs, nous nous assurons que tous les élèves, peu importe leur classe ou leur enseignant, sont évalués sur la même base. Cela réduit également les risques de subjectivité dans les notations individuelles. Quand*

nous avons un dialogue ouvert sur nos évaluations, nous devenons plus conscients de nos biais potentiels ».

Dans cette logique, Dufour et Fullan (2013, p.67) affirment, « *lorsque les enseignants s'engagent dans une réflexion collective sur les pratiques d'évaluation, ils sont en mesure de créer un cadre systématique qui favorise non seulement la standardisation, mais aussi l'amélioration continue des pratiques éducatives* ».

Cela soulève également des possibilités de calibration des évaluations, où les enseignants peuvent se rencontrer pour comparer et discuter des résultats de leurs élèves, garantissant ainsi que les normes d'évaluation sont appliquées de manière cohérente et juste, ce qui présente d'autres retombées, et « MUH » l'exprime : « *L'un des plus grands avantages est le développement professionnel. Grâce à ces échanges, je me sens plus confiant dans mes pratiques d'évaluation. En discutant de différentes approches, nous avons pu améliorer nos méthodes et nous adapter aux besoins variés des élèves. C'est un processus continu d'apprentissage* ».

La standardisation permet une meilleure utilité des données d'évaluation pour le suivi des progrès des élèves. En utilisant des critères d'évaluation uniformisés, les enseignants peuvent identifier les domaines d'amélioration et ajuster leur enseignement en conséquence. Comme le souligne Stiggins(2007, p.82), « *des systèmes d'évaluation standardisés fournissent des données précieuses qui aident à éclairer les décisions pédagogiques et à cibler les besoins spécifiques des élèves* ». Ainsi, les réseaux scolaires non seulement favorisent la standardisation des évaluations, mais contribuent également à l'amélioration de la qualité éducative en permettant une évaluation réfléchie et collaborative des apprentissages.

Conclusion du Chapitre

En conclusion, ce chapitre a démontré l'importance cruciale des réseaux scolaires dans l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants. Ces réseaux, en facilitant la collaboration et l'échange entre pairs, offrent un soutien à la fois professionnel et émotionnel, permettant aux enseignants d'innover dans leurs méthodes d'enseignement. Ils présentent également un environnement de partage de ressources et d'expertise, enrichissant ainsi les pratiques de classe et encourageant la réussite des élèves. Malgré certains défis, tels que la standardisation des pratiques qui peut parfois restreindre la créativité, les avantages des réseaux scolaires en termes de soutien professionnel continu et de développement pédagogique sont indéniables. Ils constituent un levier essentiel pour répondre aux défis éducatifs actuels, en renforçant la solidarité entre enseignants et en favorisant une culture d'apprentissage collectif et d'innovation.

CHAPITRE 5. PRATIQUES PEDAGOGIQUES INNOVANTES INSPIREES PAR LES RESEAUX SCOLAIRES

Introduction

Dans un contexte éducatif en constante évolution, la nécessité d'adopter des pratiques pédagogiques innovantes est devenue primordiale pour répondre aux défis contemporains. Les réseaux scolaires, en tant qu'entités interconnectées d'établissements d'enseignement, jouent un rôle crucial dans cette dynamique. Ils offrent non seulement un cadre collaboratif qui favorise le partage des idées et des ressources, mais ils fournissent également un soutien institutionnel pour encourager l'expérimentation et l'évolution des méthodes d'enseignement.

Ce chapitre explore comment ces réseaux scolaires servent de catalyseurs pour l'innovation pédagogique en incitant les enseignants à revisiter leurs pratiques traditionnelles. À travers des initiatives de formation continue, des espaces de collaboration et des stratégies de mentorat, les réseaux scolaires créent un environnement propice à l'émergence de nouvelles approches pédagogiques. En examinant des exemples concrets et des études de cas, nous mettrons en lumière les mécanismes par lesquels ces structures peuvent inspirer et motiver les enseignants à embrasser des changements nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves. C'est aussi à travers ce chapitre que nous allons explorer les apports des réseaux scolaires dans la situation classe comme l'apprentissage par projet , l'apprentissage par classe inversée , l'utilisation des smartphones comme pratique pédagogique innovante , différenciation pédagogique , l'apprentissage par les pairs , l'intégration de la créativité , et la collaboration interdisciplinaire .Enfin de compte, comprendre l'interaction entre les réseaux scolaires et l'innovation pédagogique est essentiel pour bâtir un système éducatif résilient et adapté aux exigences du 21^{ème} siècle .

5.1. L'apprentissage par projet

L'apprentissage par projet (APP) est une approche pédagogique qui s'inscrit dans une volonté de rendre l'apprentissage plus pertinent et engageant pour les apprenants. Cette méthode repose sur l'idée que les élèves acquièrent des connaissances et des compétences en travaillant sur des projets concrets qui relient la théorie à la pratique. Selon Thomas (2000, p.66), l'APP favorise « *le développement de compétences transversales telles que la collaboration, la*

communication et la pensée critique, essentielles dans le monde contemporain ». Cette approche permet également de mieux préparer les élèves aux défis du 21^{ème} siècle, car elle simule des situations réelles qui nécessitent une réflexion approfondie et une action collective. Ainsi, pour analyser comment cet apprentissage est appliqué, nous avons d'abord quel type de projet adopté par nos enquêtés? Quant à « BAS », l'un d'eux nous présente le projet et explique pourquoi ils l'ont sélectionné. Il le dit à travers ces termes : *« Nous avons choisi de travailler sur un projet de développement durable, où les élèves devaient concevoir un jardin communautaire. J'ai opté pour ce thème parce qu'il touche à des aspects essentiels de la vie du pays où l'agriculture prime et qu'il permet d'engager les élèves dans une réflexion sur les techniques agricoles »*.

L'un des aspects les plus significatifs de cet apprentissage est sa capacité à engager les élèves dans leur propre processus d'apprentissage en combinant plusieurs disciplines pour développer plusieurs compétences à la fois. C'est ce que « MUH » évoque : *« Nous avons vraiment essayé un projet qui croise les disciplines. Par exemple, en Sciences et technologie, nous avons étudié l'écosystème et le cycle des plantes. En Mathématiques, les élèves ont créé des plans et calculé les surfaces nécessaires pour le jardin. Enfin, en Arts plastiques, ils ont pu concevoir des affiches pour sensibiliser la communauté locale à notre projet. Cela a permis de créer une situation complète qui maintenait l'engagement des élèves tout au long du projet »*. Ainsi, Schmidt et al. (2017, p.142) soulignent, *« ce type d'apprentissage stimule la motivation intrinsèque, car les élèves ont l'opportunité de choisir des sujets qui les passionnent et de s'investir personnellement dans leur travail »*. De plus, l'APP *« encourage la résolution de problèmes : les élèves doivent analyser des problématiques réelles, proposer des solutions et évaluer l'impact de leurs actions, ce qui renforce leur autonomie et leur sens des responsabilités »*, (Krajcik & Blumenfeld, 2006, p.318).

Nos enquêtés affirment aussi que grâce à ce projet, les élèves ont pu développer des compétences considérables. Dans ses propos, « NSE » nous en fait le point : *« J'ai remarqué des progrès significatifs dans plusieurs domaines. Premièrement, leurs compétences en travail d'équipe ont beaucoup évolué, car ils ont dû collaborer pour atteindre un objectif commun. Deuxièmement, leur autonomie s'est renforcée. Ils ont pris des initiatives pour mener à bien le projet, ce qui accroît leur confiance en eux. Enfin, j'ai également constaté une*

meilleure capacité à résoudre des problèmes, car ils ont rencontré des défis tout au long du processus et ont dû trouver des solutions ensemble ». A travers ce projet, les élèves développent pas mal de compétences dans les domaines d'étude variés.

Par ailleurs, la mise en œuvre de l'apprentissage par projet nécessite une reconfiguration des rôles traditionnels des enseignants. Dans ce contexte, l'enseignant devient un facilitateur et un guide plutôt qu'un simple transmetteur de connaissances. Ainsi, Bell (2010, p.39) argue, *« cette redéfinition du rôle de l'enseignant est essentielle pour créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif »*.

L'enseignant doit non seulement concevoir des projets adaptés aux objectifs pédagogiques mais aussi accompagner les élèves tout au long de leur processus d'exploration et de création. Il est important de noter que l'efficacité de l'apprentissage par projet dépend de plusieurs facteurs, notamment le contexte scolaire, la formation des enseignants et la disponibilité de ressources adéquates, ce qui prouve que des défis relatifs à ce projet ne manquent pas. « NDA » l'exprime en ces termes : *« Nous avons rencontré plusieurs défis. Parfois, le manque de ressources a été un frein ; nous avons dû solliciter de l'aide ailleurs pour obtenir des dons de matériel. De plus, le temps de classe dédié à ce projet a parfois été difficile à gérer, car il fallait jongler avec le programme scolaire. Enfin, coordonner les horaires entre différentes matières pour assurer une intégration fluide a également demandé beaucoup d'efforts. Cependant, ces défis ont aussi été l'occasion d'apprentissage pour moi et mes élèves »*.

De ce qui précède, les recherches de Thomas (2000) et de Krajicek et Blumenfeld (2006) montrent que des conditions favorables à l'APP, telles que le soutien institutionnel et la collaboration entre enseignants, sont cruciales pour le succès des projets menés en classe. L'apprentissage par projet se présente comme une pratique pédagogique innovante qui favorise l'engagement des élèves, développe des compétences essentielles même chez les enseignants. C'est ce qu'explique « KAY » en disant : *« Les bénéfices que j'ai observés compensent largement les difficultés rencontrées. Je suis convaincu que l'APP est une démarche pédagogique à encourager et à développer davantage »*. Son intégration dans les curricula pourrait conduire à une transformation significative des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles.

5.2. L'apprentissage par classe inversée

L'apprentissage par classe inversée (ACI) est une approche pédagogique innovante qui se démarque des méthodes d'enseignement traditionnelles. Dans ce modèle, les élèves explorent de nouveaux contenus en dehors de la classe, souvent par le biais de vidéos ou de lectures, et utilisent le temps en classe pour des activités interactives et des travaux pratiques. Cette approche s'inscrit dans une logique d'apprentissage actif, où l'élève prend un rôle central dans son propre processus d'apprentissage.

Pour en savoir plus sur la pratique de cet apprentissage, notre enquêté nous parle d'abord de la préparation du contenu à transmettre aux élèves pour qu'ils puissent travailler à la maison. Sur cela, « BUT » s'exprime : « *Pour préparer le contenu, j'ai principalement utilisé des vidéos explicatives trouvées sur Youtube. J'ai ensuite élaboré de petits textes de lecture et des quiz interactifs pour vérifier leur compréhension. Je m'assure que le contenu est adapté à mes élèves et présente des relations avec les leçons précédentes afin de favoriser un apprentissage autonome* ». Ici, les enseignants font recours à d'autres sources d'informations à part le guide du maître.

Selon Bergmann et Sams (2012, p.4), « *l'apprentissage par classe inversée permet d'optimiser le temps en classe en se concentrant sur la compréhension et l'application des concepts théoriques plutôt que sur leur simple transmission* ». En inversant la dynamique classique d'enseignement, cette méthode favorise une plus grande interaction entre les élèves et l'enseignant, renforçant ainsi le soutien individualisé et l'enseignement différencié. Cette méthode nécessite néanmoins une certaine adaptation de la part des élèves comme l'affirme « MAN ». Dans ses propos, il affirme : « *Au début, ils étaient un peu douteux, car cela changeait complètement leur manière d'apprendre. Cependant, beaucoup d'entre eux ont rapidement apprécié la flexibilité que cela leur offrait. Ils se sentaient en contrôle de leur apprentissage et ont aimé pouvoir revoir les contenus à leur rythme. Certains ont même exprimé qu'ils se sentaient moins stressés pour préparer les cours* ».

Les recherches de Strayer (2012, p.171) démontrent, « *l'apprentissage par classe inversée a un impact positif sur la motivation des élèves. Les élèves sont souvent plus engagés lorsqu'ils participent activement à des discussions et à des collaborations, plutôt que d'écouter*

passivement un cours magistral ». Cette motivation accrue « *est renforcée par la possibilité pour les élèves de progresser à leur propre rythme, un aspect souvent cité comme l'un des principaux avantages de cette approche* », (Hwang et Wu, 2014, p.1267).

L'une des caractéristiques marquantes de l'ACI est la facilitation d'un apprentissage collaboratif. Notre enquête « SIN » le dit : « *En classe, après avoir lu le texte, nous nous concentrons sur des activités pratiques comme l'explication des mots difficiles. Par exemple, Je prends assez du temps pour expliquer les thèmes abordés, pour les travaux de groupe pour résoudre des problèmes. Cela a vraiment permis de dynamiser les leçons et de mettre en pratique les concepts de manière concrète* » . Cette méthode apporte un soutien assez favorable de la part des enseignants praticiens.

Ainsi, Johnson et Johnson (2012, p. 46) soulignent : « *L'interaction entre pairs favorise non seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi le développement de compétences sociales et émotionnelles* ». L'environnement de classe devient alors un espace de partage et d'échange, où les élèves s'appuient mutuellement pour résoudre des problèmes et approfondir leur compréhension des sujets abordés.

Néanmoins l'adaptation à l'apprentissage par classe inversée n'est pas toujours aisée. Elle présente des bénéfices et inconvénients. Comme soulevé par « BUK » en disant : « *D'une part, les élèves semblent plus engagés et motivés dans leurs apprentissages. Ils aiment interagir et collaborer entre eux. D'autre part, l'ACI permet également de mieux différencier l'enseignement, car je peux adapter les activités en fonction des besoins de chacun. Cependant, il y a aussi des inconvénients. Par exemple, certains élèves ne prennent pas le temps de lire le contenu à la maison, ce qui peut les désavantager en classe* ». Les enseignants doivent faire face à des obstacles tels que la résistance au changement, la nécessité d'une préparation adéquate des ressources pédagogiques et la lâcheté des élèves.

Dans le même angle d'idées, les enseignants pensent à ce qu'il faut faire pour lever ces défis. Notre enquête " HAR " l'exprime : « *Dans l'avenir, je prévois d'intégrer davantage les activités visant à sensibiliser les élèves sur l'importance de la préparation à la maison. Je pense également à sensibiliser les parents sur quoi faire afin d'aider leurs enfants et mettre en place des séances de soutien pour ceux qui pourraient avoir des difficultés. Enfin, je vais*

continuer à chercher des ressources diversifiées pour enrichir les leçons ». Pour la réussite de cette pratique, le personnel de l'école doit travailler conjointement avec les parents des élèves et analyser ensemble les obstacles à leur épanouissement.

Ainsi, Kim et al. (2014, p.205) soulignent : *« des formations et un soutien peuvent être essentiels pour aider les enseignants à surmonter ces challenges et à tirer pleinement parti de cette nouvelle méthode »*. L'apprentissage par classe inversée se présente comme une pratique pédagogique innovante qui répond aux besoins d'un enseignement dynamique et centré sur l'apprenant. Ses avantages, notamment l'augmentation de l'engagement des élèves et le développement de compétences collaboratives, en font une approche attrayante pour moderniser l'éducation. Toutefois, pour garantir son succès, il est crucial de fournir le soutien nécessaire aux enseignants pour surmonter les défis associés à sa mise en œuvre.

5.3. Utilisation de Smartphones comme pratique pédagogique innovante

L'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques constitue une démarche novatrice qui transforme l'enseignement et l'apprentissage. Cette approche vise à tirer parti des outils numériques pour enrichir les expériences d'apprentissage, favoriser l'engagement des élèves et améliorer les résultats scolaires.

Pour aborder ce sujet, nous avons voulu savoir quels outils technologiques les plus utilisés dans leur pratique pédagogique. Quant à « BAY », il nous présente ces types d'outils en disant : *« Les outils technologiques que je trouve les plus utiles sont les Smartphones. Ils permettent de renforcer toutes les ressources et les tâches pour les élèves. J'utilise également souvent des vidéos trouvées sur Youtube, accompagnées de quiz interactifs pour me rendre compte que mes cours ont été compris »*.

Les technologies éducatives permettent d'accéder à une multitude de ressources et d'outils qui promeuvent un apprentissage actif et centré sur l'élève. Selon (Mayer (2009, p.390), « l'intégration de supports multimédias, tels que les vidéos et les simulations, augmente la compréhension des concepts complexes en permettant aux apprenants de visualiser les processus ».

En effet, les outils numériques facilitent également la personnalisation des parcours éducatifs, s'adaptant ainsi aux rythmes d'apprentissage individuels, mais aussi nécessite une certaine modification de manières d'enseigner : Dans ses propos, " MIN " l'exprime : *« Elles ont vraiment transformé ma manière d'enseigner. Avant, j'étais presque exclusivement reliant à des cours magistraux. Maintenant, je peux intégrer différentes ressources multimédias, comme des vidéos. Cela permet à mes élèves d'interagir davantage avec le contenu. Je peux aussi personnaliser mon enseignement en offrant des ressources supplémentaires à ceux qui en ont besoin, ce qui n'était pas aussi facile auparavant ».*

En outre, des études ont montré que l'utilisation des technologies favorise le développement de compétences essentielles comme la pensée critique et la collaboration. Selon Hattie (2012, p.48), *« les environnements d'apprentissage collaboratif dans lesquels des technologies sont utilisées peuvent renforcer les interactions entre élèves, ce qui est propice à l'apprentissage social et cognitif ».* Par exemple, les discussions entre élèves leur permettent d'échanger des idées et de résoudre des problèmes ensemble, renforçant ainsi leur engagement et leur motivation.

Cependant, l'intégration des technologies éducatives n'est pas sans défis. A travers ses mots, « UWI » le démontre : *« Il y a eu des moments où des problèmes de connexions Internet me perturbent. De plus, certains élèves ne comprennent pas facilement les termes utilisés. Cela peut créer des inégalités et affecter l'ensemble de l'expérience d'apprentissage ».*

Ces derniers incluent le besoin d'une attention particulière de la part des enseignants comme l'indiquent Ertmer et Ottenbreit-Leftwich (2010, p.256) en ces termes : *« Le succès de l'intégration des technologies dépend en grande partie de la capacité des enseignants à intégrer ces outils dans leur pédagogie de manière réfléchie ».* Une attention insuffisante peut entraîner une utilisation sporadique ou inefficace des technologies, ce qui peut limiter leur impact positif sur l'apprentissage.

En ce qui concerne l'engagement des élèves, nos enquêtés affirment qu'ils constatent des succès notables. C'est ce qu'affirme « MBI » en disant : *« Je dirais que l'engagement des élèves a considérablement augmenté. Les quiz interactifs trouvés sur Youtube, par exemple, suscitent beaucoup d'enthousiasme et de compétitivité. J'observe aussi qu'ils participent*

d'avantage aux discussions en groupe même si l'engagement peut varier d'un élève à l'autre. Certains s'adaptent très bien, tandis que d'autres semblent moins motivés ».

De plus, l'accessibilité et l'équité constituent des préoccupations majeures. Les disparités économiques et géographiques de la part des enseignants peuvent créer des inégalités d'accès aux ressources technologiques, et ainsi fragiliser l'efficacité de ces approches innovantes. Selon Warschauer (2004, p.203), « *il est crucial de s'attaquer à ces inégalités pour garantir que tous les élèves puissent bénéficier des opportunités offertes par les technologies éducatives* ».

L'utilisation des technologies éducatives comme pratique pédagogique innovante offre un potentiel significatif pour transformer l'apprentissage. En favorisant l'engagement des élèves, la collaboration et la personnalisation des parcours éducatifs, ces technologies sont en mesure de répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Néanmoins, pour réaliser pleinement leur potentiel, il est essentiel de surmonter les défis liés à la formation des enseignants et à l'accessibilité des outils numériques.

5.4. Différenciation pédagogique comme pratique pédagogique innovante

Selon Tomlinson (2001, p.2), la différenciation pédagogique est définie comme « *un processus d'enseignement qui répond aux besoins variés des élèves par l'adaptation de l'instruction selon les profils d'apprentissage* ». Cette définition souligne l'importance de personnaliser les pratiques pédagogiques pour permettre à chaque élève d'atteindre son potentiel. En diversifiant les modalités d'enseignement telles que les tâches, les supports ou encore les regroupements les enseignants peuvent ainsi mieux répondre aux défis posés par la diversité en classe.

Quant à « *RUR* », il nous parle de la manière dont les réseaux scolaires ont influencé sa pratique de la différenciation pédagogique et les stratégies qu'il adopte pour répondre aux besoins variés de ses élèves. Il l'explique en disant : « *Pour répondre aux besoins variés de mes élèves, j'utilise plusieurs stratégies. Tout d'abord, j'adapte le contenu que je leur propose : Je propose des ressources de différents niveaux de difficulté. Ensuite, j'implémente divers types d'activités d'apprentissage, allant des exercices en groupe aux exercices*

individuels. L'idée est d'offrir des choix qui correspondent aux styles d'apprentissage de chacun ».

La différenciation pédagogique représente une approche clé dans l'évolution des pratiques éducatives contemporaines, visant à répondre à la diversité des élèves en termes de besoins, d'intérêts et de rythmes d'apprentissage. Cette stratégie, qui s'intègre dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'élève, constitue un levier essentiel pour favoriser l'engagement et l'inclusion dans l'enseignement. Dans cette même logique, « NDA » nous donne des exemples concrets d'adaptations mises en place. En voici les propos : *« Lors d'une leçon dans le cours de Kiswahili concernant les types de noms, j'ai proposé aux élèves de lire un petit texte, ou de me donner des phrases de leur choix, moi j'analyse si ils vont avec le thème. Cela leur a permis de s'engager davantage selon leurs goûts personnels. De plus, j'ai créé des groupes de discussion basés sur le niveau de compréhension, ce qui a permis aux élèves de partager leurs idées dans un environnement où ils se sentaient à l'aise ».* Ici, les stratégies inspirées par les réseaux scolaires permettent à l'enseignant de bien organiser ses enseignements.

Des recherches menées par Cooper (2011) montrent que la différenciation peut également renforcer l'engagement des élèves. L'auteur affirme, *« la capacité d'un enseignant à ajuster ses pratiques d'enseignement peut avoir un impact significatif sur la motivation et la réussite des élèves »*, (Cooper, 2011, p.14).

Par exemple, en offrant des choix d'activités qui correspondent aux intérêts des élèves, les enseignants peuvent désamorcer les résistances et stimuler un apprentissage autonome et proactif. La différenciation en action demande une attention particulière afin de mesurer l'efficacité de cette dernière, comme « MBA » en fait le point : *« Pour évaluer l'efficacité de ma différenciation, j'utilise plusieurs méthodes. D'abord, je réalise des évaluations formatives régulières, sous forme de quiz ou d'observations pendant les activités, afin de voir si les élèves progressent. J'encourage aussi les élèves à évaluer leur propre apprentissage et à donner des retours sur les activités ».*

Cependant, la mise en œuvre de la différenciation pédagogique n'est pas sans défis. Les enseignants peuvent rencontrer des obstacles à savoir le manque de temps pour planifier des

activités différenciées et le besoin de formation pour maîtriser cette approche. Quant à « BUC », celui - ci nous partage les problèmes en son égard. En voici les propos : *« Les défis sont multiples. D'une part, le temps consacré à la planification des leçons différenciées peut être très élevé. Je veux m'assurer que chaque activité soit pertinente et adaptée, et cela demande beaucoup d'efforts. D'autre part, certains élèves ne sont pas toujours réceptifs à cette approche ; certains préfèrent la structure traditionnelle et peuvent résister à des méthodes plus ouvertes. Enfin, il y a parfois des limitations en termes de ressources disponibles, ce qui peut freiner ma capacité à mettre en œuvre des activités variées ».*

De même, Gentry et Jun (2015, p.78) soulignent que *« la différenciation efficace exige une préparation rigoureuse, des connaissances pédagogiques profondes et un soutien institutionnel »*. En effet, sans un environnement propice à la différenciation, les efforts des enseignants peuvent s'avérer vains. Nos enquêtés affirment que les réseaux scolaires leurs aident à surmonter certains de ces défis. « NSE », l'un d'eux en fait le point : *« Les réseaux scolaires peuvent offrir des formations et des ressources partagées qui facilitent la planification et la mise en œuvre de la différenciation. De plus, en favorisant le partage des pratiques entre enseignants, ils permettent à chacun d'apprendre des expériences des autres. Ce soutien collectif pourrait réellement alléger la charge et renforcer l'efficacité de notre enseignement ».*

De plus, la différenciation pédagogique a des implications importantes sur l'évaluation des élèves. Dans un cadre différencié, l'évaluation formative devient primordiale pour ajuster les pratiques d'enseignement. Ainsi, William (2011, p.76) l'évoque : *« L'évaluation devrait être un processus continu qui informe l'enseignement et aide à prendre des décisions adaptées pour chaque élève »*. Ainsi, des outils d'évaluation variés, incluant des auto-évaluations et des ateliers de rétroaction, peuvent être intégrés pour aider les élèves à mieux comprendre leurs progrès. La différenciation pédagogique, comme pratique pédagogique innovante, apparaît non seulement comme une nécessité face à la diversité des apprenants, mais aussi comme un facteur de réussite dans l'engagement et l'apprentissage des élèves. En intégrant les principes de la différenciation dans leur enseignement, les éducateurs peuvent non seulement faciliter des parcours d'apprentissage individualisés, mais également promouvoir une culture d'inclusion qui valorise chaque élève.

5.5. L'Apprentissage par les pairs

L'apprentissage par les pairs, souvent défini comme une approche où les élèves collaborent et échangent des connaissances avec leurs camarades, émerge comme une pratique pédagogique innovante et efficace dans le domaine de l'éducation. Cette méthode repose sur l'idée que *« l'interaction sociale et le travail collaboratif peuvent enrichir le processus d'apprentissage, favoriser une compréhension plus profonde des concepts et développer des compétences interpersonnelles essentielles »*, (Johnson et Johnson, 1999, p.45).

L'un de nos enquêtés parle d'abord des activités de travail en équipe mises en place dans sa classe. Quant à « HAV », il s'exprime sur la manière dont il organise sa classe en disant : *« J'ai mis en place plusieurs activités, notamment des devoirs en groupe où les élèves doivent collaborer pour résoudre des exercices ou réaliser une présentation sur un sujet donné. Par exemple, lors de notre unité sur les plantes, les élèves ont travaillé par petits groupes pour montrer quelles plantes peuvent vivre ensemble, ce qui leur permet d'échanger des idées »*.

Les recherches de Slavin (1995) ont démontré que l'apprentissage par les pairs encourage non seulement la réussite académique, mais aussi le développement de compétences sociales. Ainsi, (Slavin, 1995, p.14) assert, *« lorsque les élèves travaillent ensemble, ils ont l'opportunité de s'expliquer mutuellement des concepts, ce qui favorise une meilleure rétention des informations »*. En effet, cette approche permet aux élèves d'apprendre activement les uns des autres, renforçant ainsi leur compréhension par des discussions et des explications et augment leur collaboration.

Dans ce même angle d'idées, « MAS » complète « HAV » en indiquant un apport Visible de cette collaboration. Il l'exprime dans ces propos : *« J'ai remarqué une amélioration significative dans leur capacité à communiquer et à écouter les opinions des autres. Les élèves sont devenus plus respectueux des idées de leurs pairs, et ils ont développé une meilleure capacité à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. Certains élèves qui étaient habituellement réservés ont commencé à s'affirmer davantage pendant ces activités »*.

De plus, Vygotsky (1978) souligne dans sa théorie socioculturelle que le développement cognitif se produit dans un contexte social. Il introduit le concept de la "zone de développement proximal" (ZPD) qui postule, « *les apprenants peuvent atteindre des niveaux de compétence plus élevés lorsqu'ils collaborent avec des pairs plus compétents. Ainsi, l'apprentissage par les pairs peut être envisagé comme un moyen efficace de soutenir les élèves dans leur progression au-delà de ce qu'ils pourraient réaliser individuellement* », (Vysotsk, 1978, p.62).

Nos enquêtés affirment également qu'ils doivent veiller à ce qu'ils évaluent les contributions des élèves dans un contexte d'apprentissage par les pairs. En voici les propos de « BAS » : « *J'utilise plusieurs méthodes d'évaluation. Tout d'abord, j'observe les interactions durant les activités de groupe. Ensuite, j'implémente des feuilles de participation où chaque élève évalue ses pairs. Enfin, je donne un retour collectif après les activités, ce qui permet d'aborder les points forts et les aspects à améliorer* ».

Les bénéfices de l'apprentissage par les pairs ne se limitent pas à l'aspect cognitif. Des études conduites par Topping (2005) montrent que cette méthode contribue également à améliorer la motivation et l'engagement des élèves. Selon Topping (2005, p.3), « *les élèves qui apprennent les uns des autres trouvent souvent l'expérience plus engageante et motivante que l'apprentissage traditionnel en classe* ». La responsabilité partagée qui en découle favorise également un climat de classe positif.

Cependant, la mise en œuvre de l'apprentissage par les pairs comporte des défis. Notre étude a abouti à en identifier certains. « NDI » s'y exprime : « *L'un des principaux problèmes est l'équité dans la participation. Parfois, certains élèves prennent davantage de responsabilités, tandis que d'autres se laissent aller. Il est essentiel de créer un cadre où chaque voix compte. De plus, gérer les conflits ou les malentendus qui peuvent surgir entre les élèves nécessite aussi beaucoup d'attention et d'intervention de ma part. Enfin, bien que les réseaux scolaires offrent un soutien, il peut parfois y avoir une lutte pour intégrer ces nouvelles méthodes dans un programme déjà bien chargé* ».

Les enseignants doivent soigneusement planifier les activités pour garantir que tous les élèves participent activement et de manière égale. Ainsi, Hattien (2012, p.103) note : « *Sans une*

bonne structure, les interactions entre pairs peuvent mener à des malentendus et à une conceptualisation erronée des informations ». Cela met en évidence la nécessité d'une formation appropriée pour les enseignants afin de faciliter efficacement cette méthode.

L'apprentissage par les pairs apparaît comme une pratique pédagogique innovante capable de promouvoir non seulement l'acquisition des connaissances mais aussi les compétences sociales des élèves. En s'appuyant sur les travaux de chercheurs tels que Johnson et Johnson, Slavin, Vygotsky, et Topping, il est clair que cette approche mérite d'être intégrée dans les pratiques éducatives contemporaines. Les bénéfices que procure l'apprentissage collaboratif sur l'engagement et la compréhension suggèrent que, lorsqu'il est bien mis en œuvre, l'apprentissage par les pairs peut transformer l'expérience éducative.

5.6. Intégration de la créativité

La créativité est de plus en plus reconnue comme une composante essentielle de l'éducation moderne, étant considérée non seulement comme un moyen d'expression individuelle, mais également comme un levier pour l'apprentissage et le développement des compétences. L'intégration de la créativité dans les pratiques pédagogiques *« représente une approche innovante qui répond aux besoins d'un monde en constante évolution où la pensée critique et la capacité d'adaptation sont primordiales »*, (Craft, 2005, p.110).

Certaines activités sont donc adoptées par certains de nos enquêtés. Ainsi, « NGE », l'un d'eux en fait le Point : *« Une des activités que j'ai mises en place est la rédaction d'un petit poème ou d'une chanson de 10 lignes, où les élèves travaillent en petits groupes pour écrire et illustrer leurs propres histoires »*. De cela, l'enseignant incite les apprenants à extérioriser les talents de créativité qu'ils ont sans en prendre conscience. Selon Robinson (2006, p.12), *« la créativité est aussi importante que l'alphabétisation, et devrait être traitée avec la même dignité »*. Cette affirmation souligne l'importance d'encourager la créativité dès le plus jeune âge, afin de permettre aux élèves de développer des compétences qui les aideront à naviguer dans des environnements complexes.

Pour la réussite de cette pédagogie, les enseignants veillent à encourager la créativité de leurs élèves en classe, ce qu'affirme « NDA » en disant : *« J'essaie de créer un environnement*

sécurisant et stimulant. Je leur donne beaucoup de liberté pour explorer et expérimenter, en évitant de juger trop sévèrement leurs idées au début. Je les encourage également à poser des questions et à partager leurs réflexions. Par exemple, lors de la rédaction, je leur demande de penser à tout ce qui leur vient à l'esprit sans se censurer. Cela aide à briser les barrières et à libérer leur créativité ». L'enseignant crée l'occasion et l'environnement propice permettant aux apprenants de donner librement leurs idées.

L'intégration de pratiques créatives dans le curriculum peut se traduire par *« des projets interdisciplinaires, des activités d'apprentissage par le jeu ou encore des approches basées sur l'art. Ces méthodes favorisent l'engagement des élèves et leur donnent la liberté d'explorer et d'expérimenter, suscitant ainsi leur curiosité et leur motivation intrinsèque »*, (Lave et Wenger, 1991, p.86).

Les recherches de Beghetto et Kaufman (2014) démontrent que la créativité peut être cultivée à travers des environnements pédagogiques qui encouragent l'autonomie et le risque calculé. Ils affirment, *« les enseignants jouent un rôle clé dans la facilitation de la créativité en créant un espace sûr pour l'expérimentation »*, (Beghetto et Kaufman, 2014, p.519). Ce soutien de l'enseignant, combiné à des activités qui stimulent la pensée divergente, permet aux élèves de développer leur potentiel créatif et d'appliquer leur créativité dans diverses disciplines. « RUR » cet autre enquêté l'affirme : *« J'ai remarqué une augmentation significative de l'engagement. Lorsque les élèves ont la possibilité de s'exprimer de manière créative, ils semblent plus motivés et impliqués. Par exemple, lors de notre dernier projet de rédaction d'un meilleur poème de la classe, j'ai vu certains élèves, qui étaient habituellement plus réservés, prendre l'initiative de proposer des idées et de diriger leurs groupes. Cela a également renforcé la collaboration entre eux, car ils avaient chacun un rôle à jouer »*.

Cependant, l'intégration de la créativité dans l'éducation n'est pas sans défis. Comme l'indiquent Craft et al. (2013, p. 88), *« la pression croissante pour se conformer aux normes académiques et aux évaluations standardisées peut limiter les occasions pour les enseignants d'intégrer des approches créatives »*.

En outre, certains éducateurs peuvent éprouver des difficultés à réévaluer leur pratique traditionnelle d'enseignement pour accueillir des méthodes axées sur la créativité et trouver du

temps nécessaires à cet apprentissage. Selon « NYA », les enseignants éprouvent des difficultés dans l'exécution des tâches leur confiées. En voici les propos : *« Avec un programme surchargé, il est parfois difficile de consacrer suffisamment de temps à ces activités créatives. De plus, certains élèves sont encore conditionnés à des méthodes d'apprentissage plus traditionnelles et peuvent être réticents à prendre des risques créatifs. Je travaille constamment pour les aider à surmonter cette peur de l'erreur et à comprendre que la créativité, c'est aussi faire des essais et des erreurs »*. En classe, oser faire constitue en grande partie un autre facteur de réussite. Il revient à l'enseignant d'inciter l'enfant à surmonter la peur pour s'impliquer dans l'action.

Par conséquent, il est essentiel de fournir aux enseignants une formation continue et des ressources adaptées pour les aider à naviguer dans ce changement de paradigme éducatif. L'intégration de la créativité comme pratique pédagogique innovante offre des possibilités significatives pour enrichir l'apprentissage des élèves. En favorisant des environnements d'apprentissage qui stimulent l'exploration, l'expérimentation et la réflexion critique, les éducateurs peuvent préparer les élèves à devenir des penseurs créatifs et adaptatifs, capables de s'épanouir dans une société de plus en plus complexe. Il est crucial de surmonter les défis associés à cette intégration pour libérer pleinement le potentiel créatif des élèves et transformer l'éducation en un processus véritablement dynamique et enrichissant.

5.7. La collaboration interdisciplinaire

La collaboration interdisciplinaire est de plus en plus reconnue comme une pratique pédagogique innovante qui enrichit l'apprentissage des élèves en intégrant des savoirs provenant de différentes disciplines. Pour assurer cette interdisciplinarité, « MBI » évoque certaines activités et l'exprime en disant : *« J'ai principalement travaillé sur des projets qui combinent les langues et arts. Par exemple, j'invite les élèves à rédiger de petites chansons qu'ils vont par la suite chanter dans les séances de cours de musique. Cela a permis de lier des connaissances grammaticales, le vocabulaire, etc. à des expressions créatives »*.

Cette approche *« ne vise pas seulement à relier les connaissances, mais aussi à développer des compétences critiques et créatives nécessaires pour naviguer dans un monde en constante évolution »*, (Beers, 2011, p.10). Dans cette étude, l'auteur souligne que la collaboration

interdisciplinaire favorise un environnement d'apprentissage actif où les élèves sont encouragés à établir des connexions entre les disciplines, ce qui renforce leur compréhension conceptuelle. Par exemple, un projet combinant les sciences et l'art peut permettre aux élèves de créer des œuvres qui illustrent des principes scientifiques, leur offrant ainsi une opportunité d'appliquer leurs connaissances dans un contexte créatif et concret.

De plus, les recherches mise en avant par Krajcik et Shin (2014) montrent que l'interdisciplinarité permet de développer des compétences de pensée critique et de résolution de problèmes. Selon eux, *« les projets interdisciplinaires permettent aux élèves d'explorer des questions complexes, d'analyser des données et de tirer des conclusions à partir de différentes perspectives »*, (Krajcik et Shin, 2014, p.43).

D'après « NDA », cette pédagogie présente des avantages tant pour les enseignants que pour les élèves et ne cesse pas d'influencer la pratique pédagogique des enseignants tout en permettant aux élèves de concrétiser leurs connaissances. Il l'affirme en ces mots : *« La collaboration interdisciplinaire a vraiment transformé ma façon d'enseigner. Elle m'a encouragé à sortir de quelques lignes disciplinaires et à voir comment les connaissances se croisent. Cela a également permis aux élèves d'appliquer ce qu'ils apprennent dans un contexte concret, rendant les leçons plus pertinentes et engageantes. En intégrant les arts dans les langues, par exemple, mes élèves ont été capables de voir l'importance de la créativité dans le processus scientifique »*.

L'un de nos enquêtés louent cette pratique pédagogique car ils voient des résultats positifs. L'enquête « SIN » nous en dit : *« J'ai observé une augmentation notable de l'engagement des élèves. Ils semblent beaucoup plus motivés lorsque les projets sont interdisciplinaires. L'opportunité d'exprimer leurs idées de manière créative les incite à participer activement. Par exemple, lors de rédaction de petites chansons, les élèves se sont montrés très enthousiastes, se réunissant même en dehors des heures de classe pour travailler sur leurs rédactions. Cela a renforcé la camaraderie et la collaboration parmi eux »*.

Cette approche prépare les élèves à être des citoyens éclairés et engagés, capables de réfléchir de manière critique sur des enjeux sociétaux contemporains. Cependant, la mise en œuvre de la collaboration interdisciplinaire présente des défis. Quant à « KAY », il nous présente sa

situation en disant : « *L'un des plus grands défis est le manque de temps pour la planification. Les emplois du temps peuvent être chargés, et intégrer plusieurs disciplines nécessite souvent plus de temps et de coordination. De plus, il peut être difficile d'harmoniser les objectifs d'apprentissage de chaque discipline. Certains collègues peuvent aussi être hésitants à sortir de leur zone de confort. Il faut donc beaucoup de communication et de collaboration pour s'assurer que tout le monde est sur la même longueur d'onde* ».

Les enseignants doivent également surmonter des obstacles institutionnels, tels que des curricula rigides et des contraintes horaires. Les recherches de Davis et Sumara (2006, p.112) indiquent, « *la collaboration interdisciplinaire nécessite une volonté institutionnelle de repenser l'enseignement et l'apprentissage au-delà des frontières disciplinaires* ». Ainsi, afin de maximiser les bénéfices de cette approche, il est crucial que les établissements éducatifs adoptent une vision intégrative qui soutient les initiatives interdisciplinaires. La collaboration interdisciplinaire émerge comme une pratique pédagogique innovante qui, non seulement enrichit l'apprentissage des élèves, mais les prépare également aux défis complexes de demain. En favorisant un enseignement qui intègre les connaissances de plusieurs disciplines, les éducateurs peuvent aider les élèves à développer des compétences essentielles tout en cultivant leur créativité, leur collaboration et leur pensée critique.

Conclusion du chapitre

En conclusion, ce chapitre met en lumière l'importance des pratiques pédagogiques innovantes dans un contexte éducatif en constante évolution. Les réseaux scolaires apparaissent comme des catalyseurs essentiels pour favoriser l'adoption de méthodes nouvelles et plus adaptées aux défis du 21^e siècle. L'apprentissage par projet, la classe inversée, l'intégration des technologies numériques, la différenciation pédagogique, et d'autres approches soulignées permettent non seulement d'engager davantage les élèves, mais aussi de développer chez eux des compétences cruciales telles que la collaboration, la pensée critique et l'autonomie.

Cependant, la mise en œuvre de ces pratiques n'est pas sans défis. Les enseignants doivent souvent surmonter des obstacles tels que le manque de ressources, la résistance au changement et la nécessité de réadapter les rôles traditionnels. Malgré cela, les bénéfices

observés tant sur les élèves que sur les enseignants eux-mêmes montrent que ces approches, lorsqu'elles sont bien mises en œuvre, peuvent transformer l'expérience éducative. Les réseaux scolaires jouent un rôle crucial en fournissant le soutien institutionnel et la collaboration nécessaire pour permettre aux enseignants d'embrasser pleinement ces innovations. En intégrant ces pratiques dans les curricula, le système éducatif peut non seulement répondre aux besoins actuels, mais aussi préparer les élèves à devenir des citoyens compétents et adaptatifs dans une société en perpétuelle mutation.

CHAPITRE 6: FACTEURS FACILITANT OU HANDICAPANT L'INTEGRATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES INNOVANTES

Introduction

L'intégration des pratiques pédagogiques innovantes dans les réseaux scolaires constitue un enjeu majeur pour la transformation de l'enseignement et l'amélioration des résultats académiques des élèves. Au cœur de cette dynamique, se trouvent divers facteurs qui peuvent agir comme facilitateurs ou handicapants, influençant non seulement la capacité des enseignants à adopter de nouvelles approches pédagogiques, mais également la perception de ces innovations par l'ensemble de la communauté éducative. Dans un contexte où les exigences socio-éducatives évoluent rapidement, il apparaît crucial d'explorer les variables contextuelles, organisationnelles et individuelles qui jouent un rôle déterminant dans l'implémentation de ces pratiques. Ce chapitre se propose d'examiner en profondeur les facteurs clés qui influencent et d'autres qui handicapent l'intégration des innovations pédagogiques dans les réseaux scolaires. À travers une synthèse des recherches existantes et d'études de cas pertinentes, ce chapitre vise à fournir une vision nuancée des défis et opportunités entourant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes, tout en soulignant l'importance d'un environnement propice à l'expérimentation et à la collaboration au sein des réseaux scolaires.

6.1. Facteurs facilitant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes

À travers leur participation aux réseaux scolaires, les enseignants ont l'opportunité d'accéder à des ressources variées, d'échanger avec leurs pairs et de découvrir des approches pédagogiques novatrices. Cependant, l'intégration réussie de ces pratiques dépend de plusieurs facteurs facilitateurs qui peuvent influencer cette transition. Il est essentiel d'explorer ces éléments, tels que la formation continue, le soutien institutionnel, la culture collaborative au sein des équipes pédagogiques et l'engagement des enseignants eux-mêmes. En analysant ces facteurs, nous pouvons mieux comprendre comment maximiser l'impact des nouvelles méthodes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves et favoriser une dynamique d'innovation au sein des établissements scolaires.

6.1.1. Le soutien institutionnel

Le soutien institutionnel joue un rôle crucial dans l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants. Ce soutien peut se manifester sous différentes formes, notamment par la mise à disposition de ressources, le temps dédié à la formation, ainsi que par une culture organisationnelle qui favorise l'innovation. L'un de nos enquêtés l'explique comme suit : « *L'administration fournit plusieurs types de ressources. En ce qui concerne les ressources financières, nous plaidons au sein de la DCE ou ailleurs pour qu'ils aient accès à des budgets dédiés à l'achat de nouveaux matériels didactiques. Sur le plan humain, certaines écoles ont désigné des "référents pédagogiques" qui nous accompagnent et partagent leurs expériences* ». Un environnement favorable est essentiel pour que les enseignants se sentent encouragés à adopter de nouvelles pratiques.

Ainsi, « *la capacité d'une institution à créer un climat propice à la collaboration et à l'expérimentation est fondamentale pour la réussite des initiatives pédagogiques* », (Fullan, 2016, p.57),

De plus, certaines recherches indiquent que le soutien institutionnel renforce la motivation des enseignants à participer à des formations et à intégrer de nouvelles méthodes d'enseignement. C'est ce que Desimone (2009, p.226) affirme, « *le soutien provenant de l'administration scolaire est un déterminant clé qui influence la manière dont les enseignants s'engagent dans le processus d'innovation* ». Ce soutien peut inclure des initiatives telles que des séances de formation continue, des programmes de mentorat ou l'allocation de temps pour la collaboration entre collègues.

Les propos de nos enquêtés ne vont pas à l'encontre de ceux de l'auteur car selon eux, des communications ou des encouragements explicites de la part de l'administration sont observés concernant l'adoption de nouvelles pratiques, Ce qui est exprimé par « HAS » dans ces propos : « *L'administration organise régulièrement des réunions où elle partage des études de cas de pratiques pédagogiques réussies. Elle en profite pour féliciter les enseignants qui adoptent ces nouvelles méthodes. De plus, ceux qui reçoivent des taux élevés de réussite dans les évaluations (Test de la DCE, Concours) sont félicités, ce qui crée une atmosphère positive autour de l'innovation* ».

Par ailleurs, d'autres recherches mettent en avant l'importance d'une vision partagée au sein des établissements scolaires. Ainsi, Hargreaves et Fullan (2012, p.88) notent, « *les leaders éducatifs doivent non seulement fournir un soutien logistique, mais également inspirer et motiver leurs équipes à se diriger vers une culture d'apprentissage améliorée* ».

Selon nos enquêtés, l'attitude générale de leur administration envers les pratiques pédagogiques innovantes est positive, ce qui leur motive de plus. « HAS » en témoigne : « *Je dirais que l'attitude est globalement très positive. L'administration semble consciente de l'importance d'évoluer et les encourage fortement. On les pousse à sortir de leur zone de confort sans pour autant les mettre la pression. Cela crée un climat de confiance qui leur permet d'essayer de nouvelles choses* ».

Cette vision partagée par les dirigeants encourage les enseignants à adopter les pratiques pédagogiques innovantes puisque ces dernières sont perçues comme faisant partie intégrante d'un projet collectif de développement professionnel. Certaines initiatives spécifiques de l'administration les incitent à intégrer de nouvelles méthodes d'enseignement. Dans ses propos, « MUH » l'exprime clairement : « *L'une des initiatives les plus marquantes est la mise en place de journées pédagogiques où nous avons l'occasion de participer à des rencontres pour échanger nos expériences. Il y a aussi un programme d'encourager les enseignants qui intègrent de nouvelles méthodes d'enseignement. Par ailleurs, ils ont instauré un système de mentorat où les enseignants plus expérimentés accompagnent ceux qui souhaitent essayer de nouvelles approches. Tout cela nous donne vraiment un coup de pouce pour intégrer ces méthodes dans notre pratique quotidienne* ».

Ainsi, il apparaît que le soutien institutionnel est un levier fondamental pour faciliter l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants. En créant un environnement favorable et en soutenant activement les initiatives de formation, les établissements scolaires peuvent maximiser l'engagement des enseignants vers l'innovation en éducation.

6.1.2. Rencontres pédagogiques et développement professionnel

La formation et le développement professionnel sont des éléments clés dans le processus d'intégration des pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants. Ces initiatives permettent non seulement d'acquérir de nouvelles compétences, mais également de favoriser un changement d'attitude envers l'innovation en éducation.

En effet, une formation de qualité permet aux enseignants de se familiariser avec de nouvelles approches pédagogiques et de les adapter à leur contexte spécifique. Nos enquêtés sont satisfaits de la façon dont les rencontres pédagogiques se tiennent. « MAS », l'un d'eux en fait le point :

« Je dirais que mon accès aux rencontres est globalement bon, mais cela varie selon les périodes. Il y a des moments où plusieurs rencontres sont sollicitées, et d'autres où il y a moins d'opportunités. En général, l'administration essaie de nous donner accès à des sessions intéressantes, mais parfois, la fréquence des rencontres peut être insuffisante ».

Selon Desimone (2009, p.222), « un développement professionnel efficace doit être substantiel, contextuel et aligné avec les objectifs d'apprentissage des élèves ». Cela souligne l'importance de concevoir des programmes de formation qui répondent aux besoins réels des enseignants et de leurs élèves, en leur permettant de comprendre comment appliquer ces nouvelles pratiques de manière concrète dans leur classe.

Les rencontres ou ateliers sur les pratiques pédagogiques qui se font au sein des réseaux scolaires inspirent le développement professionnel des participants. Voici les propos de « HAS » sur ce sujet : *« Ces rencontres pédagogiques sont très inspirantes ! Elles leur donnent de nouvelles idées et les encouragent à réfléchir sur leur pratique. Lors des rencontres, ils peuvent échanger avec d'autres enseignants, ce qui enrichit leur réflexion. Personnellement, j'apprécie particulièrement les sessions pratiques où ils peuvent tester des stratégies en direct, plutôt que juste recevoir une théorie ».*

De plus, des recherches menées par Garet et al. (2001) montrent que les approches collaboratives en matière de formation professionnelle, où les enseignants apprennent ensemble et échangent des idées, augmentent les chances d'adoption réussie des pratiques

innovantes. Ainsi, « *les opportunités d'apprentissage collectif sont particulièrement efficaces pour aider les enseignants à changer leurs pratiques* », (Garet et al. 2001, p.921). Cela permet non seulement d'améliorer les compétences pédagogiques, mais également de renforcer la communauté d'apprentissage au sein des établissements scolaires.

Il est également essentiel de prendre en compte la notion de formation continue. Comme l'indique Timperley et al. (2007, p. 201), « *la formation continue doit être perçue comme un processus dynamique et nécessaire pour le développement professionnel des enseignants* ». Un engagement à long terme dans la formation permet une intégration progressive et réfléchie des pratiques pédagogiques innovantes, facilitant leur adoption par les enseignants.

Les formations reçues au cours des rencontres sont adaptées pour les uns à leurs besoins pédagogiques ainsi qu'à ceux de leurs élèves. Quant à « BUC », il s'y exprime de la manière suivante : « *Certaines sont extrêmement pertinentes et ciblent des problématiques spécifiques que je rencontre en classe. Cependant, il y a d'autres sessions qui semblent plus génériques et qui ne prennent pas vraiment en compte le contexte local ou les besoins spécifiques de mes élèves. Je pense qu'il serait bénéfique d'avoir un système d'évaluation avant ces rencontres pour mieux cerner nos besoins* ».

La formation et le développement professionnel constituent des facteurs déterminants pour l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes. C'est pour cette raison que cet enquête émet ces recommandations pour améliorer la formation professionnelle issues de leurs rencontres pédagogiques concernant l'innovation pédagogique. « BUK » en dit : « *Je pense qu'il serait utile d'intégrer davantage d'éléments pratiques et de temps pour le partage d'expériences entre pairs. Parfois, il suffit d'un petit groupe d'enseignants pour discuter de ce qui fonctionne ou non dans nos classes. De plus, augmenter le choix des formations en fonction des intérêts spécifiques des enseignants offrirait une approche plus personnalisée. Enfin, un suivi post-formation pour aider à mettre en pratique ce que nous avons appris serait très bénéfique* ». Il est clair qu'en offrant des opportunités de formation adaptées et en favorisant l'apprentissage collaboratif, les établissements scolaires peuvent renforcer l'engagement des enseignants à évoluer dans leurs pratiques pédagogiques au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

6.1.3. La collaboration entre enseignants

La collaboration entre enseignants est un élément crucial dans le processus d'intégration des pratiques pédagogiques innovantes. En effet, la mise en place de réseaux de collaboration offre aux enseignants un espace pour partager leurs expériences, réflexions et stratégies d'enseignement, ce qui favorise une culture d'apprentissage collectif. Dans cette perspective d'idées, la participation à des groupes de collaboration ou de partage de pratiques avec des collègues inspire la pratique pédagogique comme « NSE » nous fait le point : *« Ma participation à ces groupes a un impact considérable sur ma pratique. J'y découvre de nouvelles approches pédagogiques qui me permettent d'enrichir mes cours. L'échange d'idées et de méthodes avec mes collègues m'incite à expérimenter des pratiques que je n'aurais peut-être pas explorées seul »*. Ce soutien collaboratif joue un rôle significatif dans l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques.

Selon Vescio et al. (2008, p.81), *« la collaboration entre enseignants crée un environnement propice au développement professionnel, où l'échange d'idées et de ressources stimule l'innovation et l'amélioration des pratiques pédagogiques »*. En travaillant ensemble, les enseignants peuvent co-construire des connaissances et des méthodes qui répondent aux défis spécifiques rencontrés dans leurs classes, facilitant ainsi l'intégration de pratiques novatrices.

Lors de ces rencontres, certains points attirent leur attention. « MBA » en explique : *« Nous échangeons souvent sur des techniques spécifiques, comme la différenciation pédagogique ou l'évaluation formative. Parfois, nous discutons aussi de la gestion de la classe et des stratégies pour motiver les élèves. Un autre point important est le partage de ressources : nous nous envoyons des activités, des supports de cours ou même des expériences réussies que nous avons vécues »*.

De plus, des recherches soulignent que les opportunités de collaboration sont des caractéristiques déterminantes d'une formation professionnelle efficace.

De ce qui précède, *« les programmes de développement professionnel qui favorisent la collaboration sont plus susceptibles de conduire à des changements significatifs dans les pratiques d'enseignement »*, (Garet et al. 2001, p.921).

Cela indique que les enseignants bénéficient non seulement de l'acquisition de nouveaux savoirs, mais également du soutien social et émotionnel qui émerge de ce type de collaboration. Cette collaboration étant vraiment bénéfique, nos enquêtés se réjouissent de la qualité de cette dernière. L'autre enquêté « BAY » en fait le témoignage : *« La qualité de la collaboration varie, mais dans l'ensemble, je dirais qu'elle est très positive. Les échanges sont enrichissants et se déroulent dans un esprit de soutien mutuel. Nous sommes tous dans la même démarche d'amélioration, ce qui crée un climat de confiance. Cela dit, il est parfois difficile de trouver des moments pour se rencontrer, surtout avec nos emplois du temps chargés ».*

La pratique collaborative est également mise en avant par Timperley et al. (2007, p.203), qui affirment, *« l'interaction entre collègues permet aux enseignants de réfléchir de manière critique sur leurs pratiques, conduisant à un engagement continu dans le développement professionnel »*. Ce processus réflexif est essentiel pour l'intégration des pratiques innovantes, car il permet aux enseignants d'évaluer et d'adapter ces nouvelles pratiques en fonction des réalités de leurs classes.

Les bénéfices tirés de cette collaboration avec leurs collègues en matière d'innovation pédagogique sont apparents, comme évoqué ci-dessous par « HAV » : *« J'ai vraiment bénéficié d'un soutien moral et d'une inspiration continue. Grâce à ces échanges, j'ai pu expérimenter des nouvelles méthodes qui ont eu un impact positif sur l'engagement de mes élèves. Par exemple, après avoir discuté avec un collègue sur l'apprentissage par projets, j'ai intégré cette approche dans ma classe, et les élèves ont montré un intérêt bien plus marqué pour le travail. De plus, cela renforce ma confiance en mes capacités d'innovation »*. La collaboration entre enseignants émerge comme un facteur facilitant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes même si des obstacles ne manquent pas.

Dans cet ordre d'idées, « NYA » conçoit bien cette collaboration, malgré la contrainte du temps, et l'exprime dans ces propos : *« Tout d'abord, le temps est un défi majeur. Avec nos horaires surchargés, il n'est pas toujours facile de se réunir. Ensuite, il peut y avoir des différences de visions pédagogiques ou des niveaux d'expérience variés, ce qui parfois complique les échanges. Mais malgré cela, je pense que le dialogue reste essentiel et qu'avec le temps, nous trouvons des moyens de surmonter ces obstacles »*.

En créant un espace de partage et de co-construction des savoirs, les réseaux de collaboration renforcent les compétences des enseignants et les aident à naviguer dans l'implémentation de nouvelles stratégies pédagogiques.

6.1.4. Accès à des ressources et outils pédagogiques

L'accès à des ressources et outils pédagogiques constitue un facteur déterminant dans l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants.

En effet, la disponibilité d'outils variés et de ressources pédagogiques permet aux enseignants de diversifier leurs approches d'enseignement et d'adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques de leurs élèves. A propos des ressources, notre enquêté « NGE » en fait le point : *« En ce qui concerne les ressources, notre réseau dispose d'un certain nombre d'ouvrages et guides des réseaux scolaires. Les enseignants quant à eux disposent des smartphones qui facilitent l'enrichissement des matières. Ces outils me permettent de diversifier mes approches pédagogiques et d'intégrer des éléments interactifs dans mes cours ».*

D'après Dede (2006, p.63), *« l'accès à des technologies et à des ressources pédagogiques soutient la capacité des enseignants à innover leurs pratiques et à créer des environnements d'apprentissage plus engageants et significatifs »*. Cette affirmation souligne l'importance des ressources technologiques et didactiques dans l'enrichissement des pratiques pédagogiques, offrant aux enseignants des opportunités d'expérimenter et d'intégrer de nouvelles méthodes d'enseignement dans leurs salles de classe.

Selon nos enquêtés, ces ressources étant insuffisants, ils aimeraient en avoir plus à leur disposition pour mieux intégrer des pratiques innovantes. Les propos de « UWI » l'explicitent comme suit : *« Idéalement, j'aimerais avoir plus de matériel pédagogique interactif, comme l'internet. Cela pourrait vraiment enrichir mes recherches et l'expérience d'apprentissage des élèves. De plus, des ressources de formation continues sur l'utilisation efficace des TICs seraient bénéfiques ».*

En outre, les travaux de Tondeur et al. (2012) indiquent que la disponibilité d'outils adéquats est essentielle pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques innovantes. Ainsi, *« l'accès à des ressources matérielles et numériques joue un rôle clé dans la capacité des enseignants à*

intégrer des pratiques pédagogiques novatrices », (Tondeur et al. 2012, p. 264). Ce constat démontre que l'infrastructure pédagogique et les ressources disponibles conditionnent la capacité des enseignants à modifier et améliorer leurs méthodes d'enseignement.

Même s'ils réclament plus de ressources, ceux dont ils disposent leur aident dans leur pratiques pédagogiques même si des restrictions ne manquent pas. C'est ce qu'affirme « RUR » en disant : *« Je dirais qu'elles ont un impact significatif. D'un côté, les Smartphones que nous avons nous permettent d'introduire certaines innovations dans nos pratiques. Par exemple, j'utilise des vidéos et des quiz en ligne pour rendre mes cours plus dynamiques. D'un autre côté, les limites des ressources disponibles peuvent également freiner mon engagement à innover. Parfois, je me sens restreint par le manque de certains outils ou par la nécessité de m'adapter à des ressources que je ne trouve pas toujours parfaitement adaptées à mes objectifs pédagogiques. Dans l'ensemble, avoir accès à des ressources variées et adaptées est crucial pour développer une pédagogie réellement innovante »*.

Par ailleurs, Puentedura (2014) met en lumière comment les outils numériques peuvent transformer l'enseignement. Il souligne, *« l'intégration des technologies ne consiste pas seulement à substituer les ressources existantes, mais à redéfinir les pratiques pédagogiques de manière à créer des expériences d'apprentissage uniques »*, (Puentedura, 2014, p.12). Cela illustre l'importance de l'accès à des ressources innovantes pour faire évoluer les pratiques pédagogiques et répondre aux exigences des nouvelles générations d'élèves.

L'accès à des ressources et outils pédagogiques se révèle être un prérequis fondamental pour l'intégration réussie des pratiques pédagogiques innovantes. Cela permet non seulement d'élargir le répertoire pédagogique des enseignants, mais aussi de créer des environnements d'apprentissage plus dynamiques et adaptés aux besoins des élèves.

6.1.5. Feedback et évaluation

Le feedback et l'évaluation jouent un rôle crucial dans le processus d'intégration des pratiques pédagogiques innovantes. Cette dynamique soutenue de retour d'information permet aux enseignants de réfléchir sur leurs méthodes d'enseignement et de les ajuster en fonction des besoins de leurs élèves, favorisant ainsi l'adoption de nouvelles approches.

Dans cette logique, l'un de nos enquêtés nous décrit les feedbacks qu'il reçoit sur ses pratiques pédagogiques. Notre enquêté « MUH » en dit : *« Les feedbacks que je reçois proviennent principalement de mes collègues lors de nos rencontres pédagogiques et par le biais d'observations mutuelles en classe. Ils sont généralement constructifs, soulignant à la fois ce qui fonctionne bien et les aspects à améliorer. J'apprécie aussi les retours que je reçois après mes cours par le biais de questionnaires anonymes que mes élèves remplissent. Cela me permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'efficacité de mes méthodes d'enseignement ».*

.

Selon Hattie et Timperley (2007, p.86), *« le feedback est l'un des principaux moteurs d'apprentissage, ayant le potentiel de faire progresser la compréhension et les compétences des élèves »*. Ce constat met en lumière l'importance d'un retour d'information constructif non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Le feedback sur leurs pratiques pédagogiques permet aux enseignants d'identifier les aspects de leur enseignement qui nécessitent des ajustements, facilitant ainsi l'intégration de pratiques innovantes. Pour recevoir ces feedbacks de la part de ses élèves, différents moyens sont utilisés. Voici ce souligne « MAS » sur ce sujet : *« J'organise des discussions de groupe où les élèves peuvent partager leurs impressions sur mes cours. J'applique également des techniques de feedback instantané, comme leur demander comment ils trouvent les méthodes, cela me permet de recueillir leurs avis en temps réel pendant les leçons. Cela m'aide à ajuster ma pédagogie immédiatement en fonction de leurs réactions ».*

De plus, les travaux de Shute (2008, p.154) soulignent, *« le feedback doit être spécifique, opportun, et orienté vers la tâche pour être efficace »*. Cette précision renforce l'idée que le retour d'information doit être contextualisé et pertinent pour soutenir l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques.

L'évaluation formelle et informelle des innovations mises en œuvre permet aux enseignants de tracer des parcours d'amélioration et d'identifier les éléments de leurs pratiques qui fonctionnent bien ou qui doivent être retravaillés, affirme « BUT » en disant : *« Les feedbacks ont un impact significatif sur ma pratique. D'une part, les retours positifs me motivent à explorer de nouvelles pratiques pédagogiques. Par exemple, lorsque mes élèves*

expriment leur enthousiasme pour des méthodes interactives, cela m'encourage à en intégrer davantage. D'autre part, des critiques constructives me poussent à réfléchir profondément sur mes pratiques. Cependant, il arrive aussi que certains retours soient difficiles à entendre, et cela peut me freiner. Quand les élèves ne réagissent pas positivement à une nouvelle approche pédagogique, j'hésite parfois à l'adopter complètement. Mais je considère que chaque retour, positif ou négatif, est une opportunité d'apprendre et d'améliorer ma pratique ».

Par ailleurs, le modèle de l'évaluation formative, tel que décrit par Black et Wiliam (1998, p.140), démontre, « *l'évaluation formative peut contribuer significativement à l'apprentissage des élèves en fournissant des informations sur la progression et en informant les décisions pédagogiques* ». L'évaluation formative, en tant que processus de feedback continu, offre aux enseignants des opportunités d'itérer et d'affiner leurs pratiques pédagogiques, ce qui est essentiel pour intégrer des méthodes novatrices.

De ce qui précède, notre enquête nous explique en quoi l'évaluation formative est une pratique pédagogique innovante. L'enquête « NDI » s'y exprime : « *L'évaluation formative innove en ce sens qu'elle change la dynamique traditionnelle de l'évaluation. Au lieu de considérer l'évaluation comme un moment de jugement, elle transforme cette étape en une occasion d'apprentissage. Elle permet également aux enseignants de fournir des retours plus fréquents et personnalisés. Cela favorise un climat de confiance où les élèves se sentent à l'aise de prendre des risques et d'explorer de nouvelles idées sans la peur de l'échec* ». Le feedback et l'évaluation constituent des éléments indispensables pour faciliter l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes.

Par leur capacité à informer les enseignants sur leur efficacité et à guider les ajustements nécessaires, ces outils soutiennent le développement professionnel des enseignants et l'amélioration continue de l'apprentissage des élèves.

6.2. Facteurs entravant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes

L'intégration de pratiques pédagogiques innovantes dans l'enseignement est souvent perçue comme une voie prometteuse pour améliorer l'apprentissage des élèves. Cependant, malgré les rencontres enrichissantes et les échanges fructueux entre enseignants au sein des réseaux scolaires, plusieurs facteurs peuvent entraver cette transition. Des contraintes organisationnelles aux résistances individuelles, en passant par le manque de ressources et de formation, ces obstacles constituent un défi majeur pour les éducateurs désireux d'adopter de nouvelles approches. Ainsi, il est crucial d'analyser ces freins afin de favoriser un environnement propice à l'innovation pédagogique et d'optimiser les pratiques éducatives au bénéfice des élèves.

6.2.1. La résistance au changement

L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes est souvent entravée par la résistance au changement, un phénomène qui peut se manifester à différents niveaux au sein des établissements scolaires. Cette résistance peut être alimentée par des craintes liées à la remise en question des méthodes traditionnelles, la peur de l'inconnu ou encore le manque de soutien institutionnel. Selon Kotter (1996, p.17), « *la résistance au changement est souvent la réaction naturelle des individus à un bouleversement de leurs habitudes éprouvées et peut ralentir considérablement le processus d'innovation* ».

Quant à « MIN », il nous partage les principales réticences exprimées par les enseignants face à l'adoption des nouvelles pratiques. Voici ses propos : « *Les réticences sont souvent liées à plusieurs craintes. Tout d'abord, beaucoup d'enseignants craignent que ces nouvelles pratiques soient trop éloignées de ce qu'ils connaissent déjà. Ils ont peur que cela ne fonctionne pas avec leurs élèves ou cela implique une lourde charge de travail pour mettre en place ces changements. Il existe aussi des réticences liées à l'évaluation de leur performance par rapport à ces nouvelles pratiques* ». Comme nous le constatons dans ces propos, les enseignants, souvent au cœur de cette dynamique, peuvent percevoir les nouvelles approches comme une menace à leur expertise et à leur autonomie professionnelle.

Une étude menée par Fullan (2007, p.91) montre que « *les enseignants sont souvent attachés à leurs pratiques historiques, car celles-ci leur ont été validées au fil du temps et sont perçues*

comme fiable ». Cet ancrage dans le passé peut rendre difficile l'ouverture à des méthodes d'enseignement différentes et innovantes.

Les facteurs alimentant la résistance au changement existent. Cela apparaît dans les propos de « BAS » : *« Je dirais qu'il y a un mélange de facteurs. Le manque de motivation est souvent un problème, mais il y a aussi la question de la confiance en soi. Beaucoup d'enseignants doutent de leur capacité à appliquer ces méthodes nouvelles, surtout s'ils n'ont pas eu une formation adéquate. Le support de l'administration joue également un rôle crucial ; si on ne se sent pas soutenu, la motivation diminue »*. La résistance au changement peut être exacerbée par un manque de formation et de ressources adéquates.

D'après une recherche de Rogers (2003, p.87), *« la perception par les enseignants d'un manque de soutien, tant au niveau de leur développement professionnel que des infrastructures nécessaires à l'implémentation de nouvelles pratiques, alimente leur hésitation à adopter ces changements »*. Les enseignants donnent une image négative à la pratique des réseaux scolaires, ce qui constitue une barrière à leur développement professionnel.

En effet, sans un accompagnement adéquat et des ressources suffisantes, les enseignants peuvent se sentir démunis face à l'intégration d'innovations pédagogiques dans leur pratique quotidienne, d'où il faut une expertise adéquate comme le souligne « SIN » en disant : *« Je pense qu'il est essentiel d'avoir un dialogue ouvert. Cela pourrait être fait à travers des réunions régulières où les enseignants peuvent exprimer leurs préoccupations sans crainte. Une enquête anonyme pourrait aussi aider à faire ressortir ces réticences. L'écoute active de la part de la direction est primordiale pour vraiment cerner ce que ressentent les enseignants »*. Il s'avère donc crucial de reconnaître pourquoi cette résistance au changement et de développer des stratégies pour la surmonter.

Le rôle des leaders éducatifs est fondamental à cet égard. Une étude de Leithwood et Jantzi (2006, p.50) affirme cette idée : *« Le soutien des administrations scolaires et une communication claire des bénéfices des nouvelles pratiques peuvent jouer un rôle significatif dans la réduction de cette résistance »*.

Le soutien administratif dont parlent ces auteurs se concrétisent selon nos enquêtes par certaines actions mises en place pour accompagner les enseignants dans la compréhension et l'acceptation du changement. Dans ses propos, « HAS » nous l'explique : « *Plusieurs initiatives sont mises en œuvre. Par exemple, on organise des sessions de formation adaptées aux besoins des enseignants, avec des experts qui peuvent montrer des exemples concrets d'implémentation. De plus, on cherche des mentors ou des pairs-praticiens qui réussissent ces pratiques pour leurs expliquer, ce qui est très bénéfique. Cela crée un climat de soutien et d'échange plutôt que d'évaluation* ». En instaurant un climat de confiance et en impliquant les enseignants dans le processus de changement, il est possible de favoriser une culture d'innovation qui valorise l'expérimentation et l'apprentissage collectif.

Pour « KAY », La culture de l'établissement est aussi comme favorisant ou entravant l'ouverture des enseignants à l'innovation pédagogique. Il l'affirme à travers ces propos : « *La culture de l'établissement joue un rôle énorme. Si l'école valorise l'expérimentation et voit l'échec comme une opportunité d'apprendre, les enseignants seront plus enclins à essayer de nouvelles approches. En revanche, si la culture est plus centrée sur les résultats immédiats et sur le respect des anciennes méthodes, cela peut créer un climat de peur et de résistance. Une culture d'ouverture et de collaboration peut donc vraiment transformer l'environnement d'apprentissage et encourager l'innovation* ». La résistance au changement constitue un obstacle majeur à l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes. Comprendre les sources de cette résistance et mettre en place des stratégies d'accompagnement adaptées sont des étapes essentielles pour faciliter la transition vers des pratiques éducatives plus modernes et engageantes.

6.2.2. Le manque de temps

L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes est souvent entravée par une multitude de facteurs, parmi lesquels le manque de temps occupe une place prédominante. Les enseignants, confrontés à des emplois du temps chargés et à des exigences administratives toujours croissantes, éprouvent des difficultés à intégrer des méthodes novatrices dans leur pratique quotidienne.

Parlant de contraintes de temps et de charge de travail qui freinent l'engagement des enseignants dans ces nouvelles pratiques, nos enquêtés nous expliquent comment le manque de temps est un handicap très sérieux de cette innovation. « MBA »' un d'eux nous fait le point : *« Une des principales contraintes est notre emploi du temps déjà très chargé. Nous avons souvent des heures de cours fixes, sans compter les corrections de devoirs, la préparation de leçons et les réunions. Tout cela laisse peu de temps pour explorer de nouvelles méthodes. Parfois, on a l'impression que chaque minute est comptée et que l'on ne peut pas se permettre de « perdre » du temps avec des innovations qui ne semblent pas immédiates ».*

Cette problématique est particulièrement soulignée dans les recherches de Darling-Hammond (2000, p. 214), qui note, *« le temps est une ressource essentielle permettant aux enseignants d'explorer et de s'approprier les nouvelles approches pédagogiques ».*

Le manque de temps ne se limite pas seulement à l'enseignement en classe ; il affecte également la préparation et le développement professionnel. Les enseignants passent souvent une grande partie de leur temps à gérer des tâches administratives et à corriger des devoirs, ce qui réduit le temps disponible pour la recherche et l'expérimentation de nouvelles pratiques. Selon une étude menée par Ingersoll (2001, p. 511), *« les enseignants passent en moyenne plus de la moitié de leur temps de travail à des tâches non pédagogiques, ce qui laisse peu de marge pour l'adhésion à des initiatives innovantes ».*

Cette réalité est corroborée par une étude de Reeves (2010, p. 68) qui affirme, *« les enseignants sont souvent frustrés par l'absence de temps pour collaborer avec leurs pairs pour discuter de l'innovation pédagogique. Cette collaboration, pourtant cruciale pour un apprentissage professionnel efficace, est entravée par les rythmes scolaires rigides et les contraintes horaires ».* De plus, un climat scolaire favorable à l'innovation nécessite un temps d'échange et de réflexion pour que les enseignants puissent s'aligner sur les objectifs d'innovation.

La question du temps ne passe pas inaperçue aux yeux de certaines directions et équipes pédagogiques, prennent ou pas en compte ces enjeux de temps et de surcharge de travail. Tels sont les propos de « NAY » qui s'exprime dans ces termes : *« Dans certains établissements,*

les responsables sont conscients de ces difficultés et essaient d'alléger certaines tâches administratives. Mais dans d'autres, on sent une pression pour poursuivre des réformes sans prendre en compte le quotidien des enseignants. Il est crucial que la direction prenne le temps d'écouter les besoins des enseignants pour que le changement se fasse de manière plus douce ». Pour remédier à ces difficultés liées au manque de temps, certains chercheurs suggèrent des solutions telles que la réduction de la charge administrative des enseignants et la mise en place de périodes réservées à la formation continue.

Le rapport de Hattie (2009, p.40) souligne, *« des interventions directement liées à l'amélioration des pratiques enseignantes, telles que des formations ciblées intégrées dans le temps scolaire, peuvent significativement augmenter l'engagement des enseignants envers l'innovation »*.

Bien que le temps soit difficile à trouver, nos enquêtés affirment organiser la répartition du temps et des ressources entre les différentes missions des enseignants, comme l'enseignement, la formation et la correction. Dans ses propos, « BUC » nous en dit : *« La majeure partie de notre temps est consacrée à l'enseignement direct. La formation et la correction sont souvent reléguées à des moments moins propices, comme pendant nos pauses ou à la fin de la journée. Certaines écoles tentent de consacrer des journées spécifiques à la formation continue, mais la mise en œuvre est parfois irrégulière. Il y a souvent un déséquilibre, où l'enseignement est priorisé au détriment de la réflexion et de l'innovation »*. Le manque de temps est un facteur majeur qui limite la capacité des enseignants à adopter et expérimenter des pratiques pédagogiques innovantes.

Pour que ces innovations puissent réellement prendre racine dans nos écoles, il est impératif de repenser la gestion du temps scolaire, non seulement pour permettre aux enseignants de se former, mais aussi pour leur offrir l'espace nécessaire à l'expérimentation et à la collaboration. Pour y réussir, quelques initiatives sont mises en place dans certains établissements pour alléger cette charge de travail et donner aux enseignants un temps dédié à l'innovation pédagogique, comme ajoute « BUC » : *« Il y a quelques initiatives positives, comme des rencontres pour échanges ou formation intégrés dans notre emploi du temps, mais elles ne sont pas systématiques. Des groupes de travail informels se constituent aussi, où des enseignants se réunissent après les cours pour discuter de nouvelles pratiques. Cependant,*

cela dépend beaucoup de la motivation personnelle des enseignants, car ces temps ne sont pas véritablement institutionnalisés. Il serait vraiment bénéfique d'avoir des temps de concertation formels, où l'innovation serait au cœur des préoccupations sans être une source de stress supplémentaire ». Cette transformation pourrait favoriser un environnement éducatif plus dynamique et réceptif aux changements nécessaires à l'avenir de l'enseignement.

6.2.3. Le manque de cohérence systémique

L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants est souvent entravée par un manque de cohérence systémique au sein des établissements scolaires. Cette incohérence se manifeste à plusieurs niveaux : au niveau des politiques éducatives, de la formation des enseignants et des ressources allouées aux initiatives d'innovation.

De ce qui précède, « HAS » explique comment les nouvelles pratiques pédagogiques proposées dans les établissements qui forment leur réseau s'articulent avec la vision stratégique et les orientations de l'établissement. Il dit : « (...), en effet, la direction a identifié certaines priorités stratégiques, comme l'innovation pédagogique et l'inclusion. Les nouvelles pratiques, comme l'apprentissage par projet ou l'utilisation des outils numériques par possibilité selon l'enseignant, sont intégrées dans ces axes. Cependant, il y a parfois un décalage entre les exigences des nouvelles pratiques et la réalité de notre enseignement quotidien ».

Comme le souligne Fullan (2001, p. 30), « sans un système éducatif cohérent, les réformes risquent de rester superficielles ». Cette vision met en lumière l'importance d'une approche intégrée et coordonnée pour favoriser l'implémentation des changements dans l'éducation.

Cependant, dans certaines circonstances, ces pratiques ne s'inscrivent dans une approche globale et cohérente à l'échelle de l'établissement ou même du système éducatif. L'enseignant « MAN » l'exprime : « *Bien qu'il y ait des initiatives louables, elles ne s'inscrivent pas toujours dans une cohérence systémique. Par exemple, certaines formations proposées ne correspondent pas directement aux pratiques mises en avant, ce qui crée une forme de désynchronisation. Selon moi, il serait essentiel d'assurer une continuité entre les objectifs du réseau et les initiatives de formation* ». La désarticulation des objectifs entre les différents

niveaux de décision peut engendrer une confusion parmi les enseignants. Par exemple, les directives ministérielles peuvent être en décalage avec les priorités locales ou les besoins réels des enseignants, rendant difficile l'engagement dans des pratiques novatrices.

Dans une étude menée par Timperley et al. (2007, p.210), les chercheurs notent : « *Les initiatives de changement pédagogique sont souvent contrecarrées par des politiques qui manquent de clarté et de soutien aligné* ». Ce manque de soutien et de stabilité empêche les enseignants de s'approprier pleinement des pratiques innovantes.

Les propos de « HAR » sur la question de savoir quels processus sont mis en place pour garantir la cohérence et la coordination entre les différentes initiatives pédagogiques innovantes apparaissent. Ce dernier l'expliquent en disant : « *À l'heure actuelle, il n'existe pas de processus formels systématiques. Les réunions de l'équipe pédagogique sont parfois destinées à discuter des nouvelles initiatives, mais elles manquent souvent de temps et de structure. Il serait bénéfique d'avoir des points de coordination réguliers pour s'assurer que tout le monde est sur la même longueur d'onde et qu'il y a un échange continu autour des pratiques mises en place* ». De plus, la formation initiale et continue des enseignants joue un rôle crucial. Si la formation n'est pas alignée sur les nouvelles pratiques pédagogiques que l'on souhaite promouvoir, les enseignants peuvent se retrouver démunis.

Ainsi, Eraut (2004, p.12) souligne à ce propos, « *la formation doit être en consonance avec les stratégies de développement professionnel adoptées au sein de l'établissement* ». Cela signifie qu'une vision partagée et cohérente du développement professionnel est indispensable pour que l'innovation se traduise effectivement en classe.

Face à ces problématiques, les directions et équipes pédagogiques travaillent ensemble pour assurer la complémentarité et la synergie entre les différentes pratiques mises en œuvre comme le mentionne « NDO » en ces termes : « *Il y a des efforts en ce sens, mais cela dépend beaucoup de la personnalité des membres de l'équipe et de la direction. Des rencontres collaboratives sont organisées, et la participation est obligation. Ce serait idéal d'avoir une approche plus systématique pour que chacun puisse contribuer et s'approprier ces pratiques collectivement* ».

En outre, l'allocation des ressources joue également un rôle fondamental dans la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Les établissements scolaires souvent confrontés à des contraintes budgétaires peuvent être limités dans leur capacité à fournir les matériels et formations nécessaires. Aussi, Darling-Hammond (2000, p. 214) indique, « *l'absence de ressources adéquates et d'un soutien constant est l'un des obstacles majeurs à l'innovation pédagogique* ». Ainsi, un soutien systémique, que ce soit au niveau financier ou matériel, est crucial pour accompagner les enseignants dans leur démarche d'innovation. Pour que les pratiques pédagogiques innovantes s'enracinent durablement, il est essentiel de créer des réseaux de soutien et de collaboration. Aussi, Hargreaves et Fullan (2012, p.155) soutiennent cette idée en ces propos : « *La collaboration entre enseignants, direction et acteurs externes favorise une culture d'innovation qui peut transformer l'éducation* ». Un tel environnement collaboratif peut aider à surmonter les incohérences systémiques et à établir un cadre propice à l'adoption de nouvelles pratiques. Le manque de cohérence systémique constitue un obstacle majeur à l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes. Pour surmonter cette problématique, il est impératif d'aligner la politique éducative, la formation des enseignants et les ressources disponibles, tout en cultivant une culture de collaboration et de soutien. Cela permettra non seulement de favoriser un changement effectif, mais aussi d'instaurer un climat éducatif dynamique et réceptif aux innovations.

6.2.4. Inadéquation avec le contexte local

L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes est souvent entravée par des facteurs contextuels spécifiques à chaque établissement et à chaque communauté. L'inadéquation entre ces pratiques et le contexte local peut constituer un frein majeur à leur mise en œuvre effective.

Selon « HAS », il peut être une adéquation des nouvelles pratiques pédagogiques qu'on peut se proposer de faire avec le contexte spécifique de l'établissement. Il l'explique en disant : « *En ce qui concerne l'adéquation, je pense qu'il y a un petit décalage. Par exemple, certains enseignants se proposent certaines pratiques innovantes sans tenir compte des besoins spécifiques des élèves et des ressources disponibles. Beaucoup d'élèves viennent de milieux défavorisés, et les méthodes plus avancées, comme l'apprentissage par projet, nécessitent des ressources dont nous manquons* ».

Selon Fullan (2001, p.45), « *le succès de l'innovation éducative dépend fortement de la capacité des pratiques à répondre aux réalités du terrain* ». Cela signifie qu'une approche déconnectée des besoins et des ressources de l'environnement local peut s'avérer inopérante.

Face à ces entraves, les directions et équipes pédagogiques évaluent cette adéquation entre les pratiques innovantes et le contexte local pour essayer de trouver un remède. C'est ce que « NSE » fait savoir en ces mots : « *Il y a des discussions initiales lors des réunions, mais elles ne vont pas toujours en profondeur. Les directions demandent parfois des retours, mais cela se fait souvent de manière informelle. Je pense qu'il serait bénéfique d'avoir un mécanisme structuré d'évaluation, avec des questionnaires ou des groupes de discussion pour recueillir un retour plus précis des enseignants* ».

De plus, l'environnement socioculturel joue un rôle central dans la réceptivité aux nouvelles pratiques pédagogiques. Une étude menée par Jansen et al. (2013, p. 112) souligne : « *L'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement nécessite un alignement avec les valeurs et les attentes de la communauté scolaire* ». Si les enseignants, les élèves et les familles ne s'identifient pas aux objectifs des pratiques proposées, cela peut générer une résistance significative. Par exemple, l'intégration de technologies avancées dans des contextes où les compétences numériques sont faibles peut créer un fossé entre les attentes et la réalité.

À ce sujet, « MBI » ajoute que quelques ajustements seraient donc nécessaires pour que ces pratiques répondent mieux aux réalités et aux enjeux de l'établissement. Il le souligne en ces termes : « *Je dirais que nous avons besoin d'une formation adaptée selon les valeurs et les attentes de nos communautés et d'un soutien continu. Parfois, un simple ajustement du contenu des formations pour les aligner avec notre contexte local pourrait faire une grande différence. De plus, incorporer des exemples concrets et pertinents à notre milieu aiderait à rendre les nouvelles pratiques plus accessibles* ».

La question des ressources est également cruciale ; les nouvelles pratiques ne peuvent être mises en œuvre efficacement que si les établissements disposent du soutien nécessaire, tant en termes de matériel que de formation. A ce propos, Harris et Sarra (2011, p. 139) affirment, « *les écoles doivent avoir accès à des ressources adaptées à leur contexte spécifique pour faciliter l'adoption de changements pédagogiques* ». Ainsi, le manque de formation adéquate

et l'absence de financement peuvent exacerber la hanse d'adoption des pratiques innovantes. Il est également important de considérer les relations entre les différents acteurs du système éducatif. En effet, la collaboration entre enseignants est souvent un facteur clé de réussite pour l'innovation.

A la question de savoir, de quelle manière les enseignants sont-ils associés à l'adaptation des pratiques pour qu'elles correspondent à leur réalité de terrain, « BAY » en fait le Point : *« Il y a souvent d'implication. Même si les décisions viennent généralement des directions sans consultation approfondie des enseignants, certains enseignants prennent l'initiative de s'impliquer. Il serait essentiel de créer des espaces de discussion où nous pourrions partager nos idées et nos préoccupations. Cela permettrait non seulement d'adapter les pratiques, mais aussi de renforcer l'adhésion des enseignants ».*

A ces propos, Hargreaves (2010, p. 88) note, *« l'engagement collectif des enseignants dans le développement professionnel est essentiel pour intégrer des pratiques pédagogiques adaptées au contexte local »*. Une culture de soutien et d'échange favorise l'appropriation des pratiques et leur adaptation à la réalité locale. L'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes peut être gravement entravée par leur inadéquation avec le contexte local. Les recherches mettent en lumière l'importance d'un alignement des innovations avec les valeurs, les attentes et les ressources locales. Pour surmonter ces défis, il est impératif de développer des stratégies qui tiennent compte des spécificités de chaque milieu éducatif.

Conclusion du chapitre

L'intégration des pratiques pédagogiques innovantes dans les réseaux scolaires est un processus complexe influencé par divers facteurs. Les éléments facilitateurs, tels que le soutien institutionnel, la collaboration entre enseignants, les opportunités de formation continue, ainsi que l'accès à des ressources adéquates, apparaissent comme des leviers essentiels pour promouvoir l'innovation éducative. En créant un environnement favorable, basé sur l'expérimentation et la co-construction des savoirs, les établissements scolaires peuvent maximiser l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement.

Cependant, cette transition se heurte à plusieurs obstacles. La résistance au changement, le manque de temps, la cohérence systémique insuffisante et l'inadéquation avec le contexte local constituent des freins majeurs qui peuvent ralentir ou empêcher l'innovation. Pour surmonter ces défis, il est impératif de développer des stratégies globales alignant les politiques éducatives, la formation des enseignants et les ressources disponibles. En parallèle, une culture de collaboration et de soutien doit être cultivée pour permettre aux enseignants de s'approprier pleinement les nouvelles pratiques. Ainsi, la clé du succès réside dans la capacité des établissements à équilibrer les facteurs facilitants et à trouver des solutions aux obstacles, tout en maintenant un environnement ouvert à l'innovation pédagogique.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

La présente recherche avait pour objectif d'explorer l'impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe des enseignants. À travers l'analyse des données collectées, nous avons pu tirer des conclusions importantes en lien avec la problématique posée : dans quelle mesure les réseaux scolaires influencent-ils les pratiques pédagogiques des enseignants ?

Pour le premier objectif axé sur l'influence des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant, on examine comment les réseaux scolaires, en tant que structures formelles et informelles, influencent les pratiques pédagogiques des enseignants. On explore les bénéfices de ces réseaux, tels que le partage de ressources, l'échange d'idées et la collaboration entre enseignants, qui permettent d'améliorer les performances éducatives. Les différents aspects de cette influence sont analysés, notamment l'accès aux ressources pédagogiques, la formation continue, et l'encouragement à l'innovation pédagogique.

Au sujet de l'objectif consacré à l'analyse des pratiques pédagogiques innovantes inspirées par les réseaux scolaires, ceux-ci apparaissent comme des catalyseurs essentiels pour favoriser l'adoption de méthodes nouvelles et plus adaptées aux défis du 21^e siècle. Ainsi, l'apprentissage par projet, la classe inversée, l'intégration des technologies numériques, la différenciation pédagogique, et d'autres approches soulignées permettent non seulement d'engager davantage les élèves, mais aussi de développer chez eux des compétences cruciales telles que la collaboration, la pensée critique et l'autonomie.

Quant au dernier objectif parlant des facteurs facilitant ou handicapant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes, on aborde les facteurs qui influencent l'adoption des pratiques pédagogiques innovantes par les enseignants dans le cadre des réseaux scolaires. On identifie les éléments facilitateurs comme le soutien institutionnel et les opportunités de formation continue, mais aussi les obstacles tels que le manque de ressources et la résistance au changement. L'analyse de ces facteurs permet de mieux comprendre les dynamiques qui favorisent ou freinent l'innovation pédagogique.

En ce qui est de l'apport et contribution de cette recherche, elle offre une perspective originale en analysant comment les enseignants perçoivent et intègrent les innovations issues des réseaux scolaires. Nos résultats peuvent servir de référence pour les décideurs politiques dans la mise en place de structures de soutien pédagogique, tout en enrichissant les discussions autour des méthodes d'enseignement collaboratives dans le contexte éducatif burundais.

Nous affirmons que notre étude porte des limites. Premièrement, elle se concentre uniquement sur un échantillon limité d'enseignants dans la Direction Communale de l'Éducation (DCE) de Muruta, ce qui peut limiter la généralisation des résultats à d'autres régions du Burundi. De plus, les contraintes de temps et de ressources ont restreint l'étendue des observations directes, et certaines réponses des enseignants peuvent avoir été influencées par le biais de l'auto-présentation.

Pour des recherches futures, il serait pertinent d'étendre cette étude à d'autres DCE et d'explorer l'impact des réseaux scolaires dans des contextes éducatifs plus variés, incluant les écoles rurales et urbaines. Il est également recommandé de développer des programmes de formation continue spécifiquement axés sur l'usage des réseaux scolaires pour encourager une adoption plus large et plus durable des pratiques pédagogiques innovantes. Les autorités éducatives devraient aussi envisager des mécanismes de soutien financier et logistique pour surmonter les défis identifiés, tels que le manque de ressources et le temps de planification insuffisant.

Ce travail de recherche nous a permis de développer une compréhension approfondie du rôle des réseaux de collaboration entre enseignants et de leur potentiel pour transformer les pratiques pédagogiques. Nous avons également appris à surmonter les défis liés à la collecte et à l'analyse de données dans des environnements complexes. Ce parcours nous a renforcés dans notre engagement à contribuer à l'amélioration des systèmes éducatifs à travers des pratiques collaboratives et innovantes.

Suggestions

Notre travail de recherche nous a permis de découvrir l'impact de la réforme des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant. En définitive, nous avons jugé utile d'émettre les suggestions suivantes :

A. Au gouvernement

1. Doter les écoles du matériel pédagogique en quantité suffisante: nous avons trouvé que dans plusieurs réseaux scolaires, les écoles de même réseau partagent les guides d'enseignant.
2. Embaucher le personnel qualifié dans tous les domaines : Au cycle 4, les cours de langues 1 et langues 2 sont en grande partie dispensés par les enseignants de niveau D7. Dans le cours de sciences et technologies, les enseignants disent avoir des difficultés. Ils déclarent que ce domaine exige un autre niveau.
3. Recruter le personnel enseignant en suffisance : on remarque actuellement des classes pléthoriques (de plus de 70 élèves). Les classes ou les cours à différents niveaux sont encore occupés par les enseignants bénévoles et l'encadrement de ces derniers n'est pas facile.

B. Aux responsables scolaires

1. Partager en beau père de famille le peu de matériel à leur disposition.
2. Gérer rationnellement le personnel depuis l'école jusqu'à la direction provinciale de l'éducation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2012). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.

Aït-Sadoune, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques face à la diversité des élèves*. Lyon: Chronique sociale.

Anderson, R. et Lee, J. (2020). *Engagement des familles: pratiques et stratégies*. Paris: Éditions de la famille.

Auduc, J.-L. (2010). *Construire des réseaux éducatifs: Pour une école inclusive*. Paris: Armand Colin.

Beers, S. Z. (2011). *21st Century Skills: Preparing Students for Their Future*. Achieve, Inc.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). "Broadening conceptions of creativity: The role of the teacher." *In the Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

Berthoin-Antal, A., G. Dirndorfer, & M. K. Tschimmel. (2014). *Innovation in Education: The Role of Networks*. Springer.

Blanchard: et Riou, M. (2020). *Formation continue et pratiques pédagogiques: une approche en réseau*. Paris: Éditions Éducatives.

Bouchard, D. et Perrin, L. (2018). *Équité et inclusion dans les réseaux scolaires: défis et perspectives*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Bresson, E. et Colin: (2022). *Vers une école inclusive: enjeux et pratiques*. Paris: Éditions Pédagogiques.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Célestin, A. et Martel, S. (2019). *Communautés d'apprentissage professionnel: pratiques et analyse*. Nantes: Éditions de l'Éducation.

Chen, Y. (2020). *Collaboration interinstitutionnelle dans l'éducation: l'impact des partenariats locaux*. Paris: Éditions Éducatives.

Collins, H., Evans, R., & Gorman, M. (2010). *Pursuing the Invisible: The Future of Social Science Research*. Creative Commons.

Cooper, P. (2011). *Classroom strategies for interactive learning (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Craft, A. (2005). *"Creativity in Schools: Tensions and dilemmas."* Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.

Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Technology*. Routledge.

De Peretti, A. (2004). *L'animation en milieu scolaire: Méthodes et pratiques*. Paris: Editions Retz.

Dede, C. (2006). *Online teacher professional development: Innovations and best practices*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4th ed.)*. Sage Publications.

Derôme, M. (2019). *Réseaux scolaires et inclusion: pratiques innovantes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Dufour, R. (2020). *Engagement communautaire et responsabilité partagée: nouvelles pratiques éducatives*. Lyon: Éditions de l'Éducation.

Dufour, R. et Dufour, W. (2020). *Ressources pour l'inclusion: le rôle des réseaux scolaires*. Marseille: Éditions de l'Éducation Inclusive.

Dufour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work*. Solution Tree Press.

Dufour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures to Cultures: The Role of Collaboration in Schools. In The Principal as Leader of Professional Development* (pp. 37-52). California: Corwin Press.

Duval, R. (2018). *L'échange de pratiques entre enseignants dans les réseaux scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Duval, S. et Lacoste, A. (2021). *Réseaux scolaires et ressources communautaires: analyses et perspectives*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). *Teacher Technology Change: How*

Feurtey, L. (2021). *Alliances stratégiques pour l'inclusion: approches et perspectives*. Toulouse: Éditions de la Recherche.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). Sage Publications.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4th ed. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning to Do and Doing to Learn*. Jossey-Bass.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.

Gentry, M., & Jun, S. (2015). *Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers*. New York, NY: Teachers College Press.

Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 19-34). Dordrecht: Springer.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Uncertainty*. Open University Press.

Hargreaves, A. (2010). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A. (2010). *Foreword: The Importance of Collaborative Professionalism*. In *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press..

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Harris, A., & Sarra, C. (2011). *Raising the Achievement of All Students: A Resource for School Leaders*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Houssaye, J. (2012). *Coopération et réseaux éducatifs: Pour une école du partage*. Paris: ESF Éditeur.

Jablonka, E. (2018). *Evaluation et développement professionnel: une approche collaborative*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Kluger, A. et Mendelsohn, E. (2020). *Gouvernance scolaire et implication communautaire: vers une éducation inclusive*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). "Project-Based Learning." In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 39-58). Cambridge University Press

Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Sage Publications.

Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Sage Publications.

Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications.

Lameul, M. (2008). *Les réseaux pédagogiques: Méthodologie et accompagnement des enseignants*. Paris: Hachette Éducation.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation." Cambridge University Press.

Lavoie, M. (2019). *Réseaux scolaires et besoins locaux: un tournant dans la gouvernance éducative*. Toulouse: Presses Universitaires de Toulouse.

Lécuyer, M. (2020). *Ressources d'évaluation et performances des enseignants: un guide pratique*. Paris: Éditions de l'Éducation.

Lépine, C. (2017). *Les réseaux scolaires: enjeux et perspectives*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Martin, S. et Dubois, L. (2021). *Projets éducatifs collaboratifs et réussite scolaire*. Toulouse: Éditions de l'enseignement.

McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of Reform: The Future of Authentic Assessment in an Era of High-Stakes Testing*. Harvard Education Press.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by Design*. Pearson.

Meirieu: (2007). *L'école, mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Éditeur.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd ed.). Sage Publications.

Muller, F. (2015). *Les réseaux d'écoles: Dynamiques collaboratives et pédagogiques*. Paris: Le Harmattan.

Obin, J.-P. (2017). *Éducation et territoires: Les nouveaux enjeux des réseaux scolaires*. Paris: Éditions Retz.

Perrenoud: (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditions.

Petit, M. (2021). *Ressources pédagogiques et innovation: le rôle des réseaux scolaires*. Toulouse : Éditions Pédagogiques.

- Puentedura, R. R. (2014). *Transformation, technology, and education*. New York: Free Press
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming Professional Development into Student Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rey, B. (2013). *Les réseaux scolaires: Entre pratiques de terrain et politiques éducatives*. Paris: PUF.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Robinson, K. (2006). "Developing a Creative School." In *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education* (pp. 12-16). Viking
- Robson, C. (2011). *Real World Research* (3rd ed.). Wiley
- Rochex, J.-Y. (2000). *Didactique et pratiques de classe*. Paris: La Découverte.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press
- Rousseau, F. (2022). *Données et évaluation: vers un suivi rigoureux des pratiques enseignantes*. Toulouse: Presses Universitaires de Toulouse.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: An OECD Perspective*. OECD Publishing.
- Selltiz, C. (1964). *Research Methods in Social Relations*. Holt, Rinehart and Winston.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt College Publishers.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. In *International Academy of Education*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.

Timperley, H., Wilson, A. P., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: A best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and me*

2. Articles

Barlow, L. E., & Shaughnessy, P. (2007). *Educational collaboration: A framework for teacher development and learning*. *Journal of Education and Learning*, 1(1), 40-56.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practices*, 5(1), 7-74.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Cohen, J. (2019). *Le partage des pratiques pédagogiques au sein des réseaux scolaires*. *Revue de l'éducation*, 34(2), 100-110.

Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2013). "Creative Teachings and Learning: The role of creativity in education." *Education 3-13*, 41(2), 88-101.

Crooks, T. (1988). *The impact of classroom evaluation practices on students*. Review of Educational Research, 58(4), 438-481

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 214

Desimone, L. M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures*. Educational Policy, 23(4), 221-257.

Eraut, M. (2004). *Informal Learning in the Workplace*. Studies in Continuing Education, 26(2), 219-239.

Fischer, B., Grassmann, M., & Petermann, F. (2018). The Role of Professional Learning Networks in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 44-53.

Fournier, J. et Lamoureux, A. (2019). *Communautés d'apprentissage et inclusion: une dynamique nécessaire*. Revue française de pédagogie, 207, 37-42.

Fullan, M. (2016). *The new pedagogy: Students and teachers as learning partners*. Education Canada, 56(2), 56-58.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. American Educational Research Journal, 38(4), 915-945.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. American Educational Research Journal, 38(4), 915-945.

Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

Hargreaves, A. (2001). *Teacher Leadership in the New Economy*. *Educational Leadership*, 58(8), 139-143.

Hargreaves, A. (2017). *Partenariats locaux et engagement des élèves: une étude comparative*. Revue internationale de l'éducation, 15(2), 128-136

Hargreaves, A., & Tracy, A. (2007). *The Work of Teachers: Learning from Collaborative Practice*. Teacher Development, 11(1), 57-70.

Harris, A. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging circumstances*. School Leadership & Management, 22(1), 15-26.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis*. American Educational Research Journal, 38(3), 501-532.

Jansen, J., Krebbers, E., & Peters, T. (2013). *Educational Innovations and Their Impact on By Attitudes and Achievement: A Study in Dutch Secondary Schools*. Educational Studies, 39(2), 107-121

Johnson, S. M. (2014). *The Importance of Collaboration in the Teaching Profession*. Educator's Voice, 12(4), 12-15.

Kyndt, E., & Baert, H. (2013). *The Importance of Workplace Learning for Teacher Education*. Educational Studies, 39(5), 533-546.

Manobe, Y., Nakayama, M., & Watanabe, K. (2011). *The role of school networks in professional development for primary teachers in Japan*. International Journal of Educational Management, 25(2), 190-207.

Marchand, C. (2019). *Communautés de pratique et évaluation des enseignants: synergies et pratiques*. Revue internationale de pédagogie, 14(3), 75-80.

Meijden, H. J. P. van der, & Meijer, T. V. G. (2018). Collaborative learning in higher education: The role of social interactions in learning. Educational Research and Reviews, 13(2), 77-90.

- Moreau, J. (2021). *Innovation pédagogique dans les réseaux scolaires: pratiques et enjeux*. *Revue française de pédagogie*, 14(1), 76-81
- Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Spillane, J. P. (2005). "Distributed Leadership." *The Educational Forum*, 69(2), 143-152.
- Stiggins, R. (2007). *Assessment through the Student's Eyes*. *Educational Leadership*, 65(4), 24
- Tondeur, J. et al. (2012). *The integration of digital technologies in the classroom: The role of the teacher*. *Computers & Education*, 59(3), 263-270.
- Topping, K. J. (2005). "Trends in Peer Learning." *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Vescio, S. L., Ross, D. W., & Adams, A. A. (2008). A review of current literature on professional learning communities. *The International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 1-21.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Current Literature on Professional Learning Communities. *International Journal of Learning*, 14(6), 71-84
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). *A Community of Practice: Collaborative Culture for Professional Learning*. *School Community Journal*, 18(1), 81-98.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). *A Community of Practice: Collaborative Groups of Teachers*. *Journal of Educational Change*, 9(2), 79-107.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). *A review of the evidence on collaboration and the impact on teaching and learning*. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, D. (2008). A Review of Distributed Leadership in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 468-495.

Wagner, T. (2020). *Innovation et éducation: le rôle des réseaux*. Revue internationale de pédagogie, 12(1), 54-64.

Zhang, Y. et Wilkins, J. (2019). *Partage de pratiques dans les réseaux scolaires: impacts et résultats*. Journal of Educational Research, 112(3), 252-260.

3. Rapports, guides et autres documents

Guide de Gestion et d'Administration des Réseaux Scolaires, juin 2013

OCDE. (2020). *Formation continue des enseignants: un levier pour la qualité de l'éducation*. Paris: OCDE Publishing.

UNESCO. (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. EFA Global Monitoring Report.

UNESCO. (2021). *L'éducation de qualité: le rôle des communautés dans l'apprentissage*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2022). *L'avenir de l'éducation: former des enseignants pour le monde de demain*. Paris: UNESCO Publishing.

OCDE. (2021). *Suivi et évaluation des performances des enseignants: enjeux et perspectives*. Paris: OCDE Publishing.

ANNEXES

Annexe 1: Présentation du chercheur et consignes

Bonjour, je réponds au nom de NGENDANKAZI William, étudiant à l'Université du Burundi, en Master dans la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, option Sciences de l'Education. Je suis en train de réaliser un travail de fin du deuxième cycle des études universitaires. Mon travail d'étude porte sur le thème suivant : « **Des réseaux scolaires et les pratiques de classe de l'enseignant** ». A travers ce travail, j'aimerais recueillir des informations comme les réseaux scolaires influencent les pratiques pédagogiques des enseignants.

Je ne manque pas à vous rassurer que les données collectées seront traitées de manière anonyme. Ainsi, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, ce qui compte c'est votre opinion. Je tiens de prime abord à vous remercier de bien vouloir m'accorder cette opportunité. Je vous remercie beaucoup d'avance.

Annexe 2 : Guide d'entretien

A. Identification

1. Fonction :

2. Age :

3. Ancienneté :

B. Guide d'entretien proprement dit

Thème 1.L'influence des réseaux scolaires sur les pratiques de classe

1. Soutien professionnel

1.1. Dans quelle mesure pensez-vous que votre réseau scolaire vous aide à résoudre des problèmes pédagogiques

1.2. Avez-vous accès à des ressources pédagogiques de qualité grâce à votre réseau scolaire

1.3. À quelle fréquence échangez-vous des idées avec des collègues au sein de votre réseau?

1.4. Dans quelle mesure estimez-vous que votre réseau améliore votre efficacité en tant qu'enseignant?

1.5. Pensez-vous que le soutien professionnel au sein de votre réseau a un impact sur la réussite de vos élèves?

2. Inspiration et motivation

2.1. Le fait de travailler au sein d'un réseau scolaire vous inspire-t-il à innover dans vos pratiques pédagogiques?

2.2. À quelle fréquence participez-vous à des événements ou des formations organisées par votre réseau?

2.3. Les pratiques observées chez vos collègues vous motivent-elles à adopter de nouvelles méthodes d'enseignement?

2.4. Avez-vous l'impression que votre réseau vous permet de vous sentir revitalisé dans votre métier?

2.5. Quel impact le travail en réseau a-t-il sur votre enthousiasme pour votre rôle d'enseignant?

3. Formation continue

3.1. Quel est le niveau de satisfaction que vous ressentez concernant les opportunités de formation offertes par votre réseau?

3.2. Avez-vous suivi une formation continue grâce à votre réseau scolaire au cours de la dernière année?

3.3. À quelle fréquence participez-vous à des sessions de formation organisées par votre réseau?

3.4. Pensez-vous que les formations proposées répondent à vos besoins en tant qu'enseignant?

3.5. Quel type de formation aimeriez-vous voir davantage au sein de votre réseau scolaire?

4. Standardisation des pratiques

4.1. Pensez-vous que votre réseau scolaire impose des pratiques standardisées?

4.2. À quel point cela affecte-t-il votre autonomie professionnelle en tant qu'enseignant?

4.3. Ressentez-vous une pression à suivre les préceptes du réseau, même si vous n'êtes pas d'accord?

4.4. À quel point les exigences de votre réseau influencent-elles le contenu que vous enseignez?

4.5. Comment réagissez-vous face à la standardisation de certaines pratiques au sein de votre réseau?

5. Sentiment d'appartenance

5.1. Dans quelle mesure vous sentez-vous connecté à vos collègues au sein de votre réseau scolaire?

5.2. Le fait d'appartenir à un réseau a-t-il un impact sur votre engagement professionnel?

5.3. À quel point pensez-vous que le travail en réseau renforce la solidarité parmi les enseignants?

5.4. Avez-vous l'impression de trouver du soutien émotionnel auprès de vos pairs dans le réseau?

5.5. Comment décririez-vous votre sentiment d'appartenance à votre réseau scolaire?

Thème 2. Pratiques pédagogiques innovantes

1. Apprentissage par projet

1.1. Quel type de projet avez-vous choisi et pourquoi ?

1.2 Comment avez-vous intégré différentes matières dans ce projet ?

1.3. Quelles compétences avez-vous constaté chez vos élèves en travaillant sur ce projet ?

1.4. Quels défis avez-vous rencontrés lors de la mise en œuvre de ce projet ?

2: Classe inversée

2.1. Comment avez-vous préparé le contenu à transmettre aux élèves pour la maison ?

2.2. Quelle a été la réaction des élèves face à cette approche ?

2.3.. Quelles activités pratiques avez-vous réalisées en classe suite à l'apprentissage à la maison ?

2.4.. Quels bénéfices ou inconvénients avez-vous observés avec cette méthode ?

3: Utilisation des outils technologiques éducatifs (Smartphones).

3.1. Quels outils technologiques trouvez-vous les plus utiles dans votre pratique pédagogique ?

3.2. Comment ces technologies ont-elles modifié votre manière d'enseigner ?

3.3. Avez-vous rencontré des obstacles techniques qui ont affecté votre enseignement ?

3.4.. Comment évaluez-vous l'engagement des élèves lorsque vous utilisez ces outils ?

4: Différenciation pédagogique

4.1. Quelles stratégies adoptez-vous pour répondre aux besoins variés de vos élèves ?

4.2. Avez-vous des exemples concrets d'adaptations que vous avez mises en place ?

4.3. Comment mesurez-vous l'efficacité de votre différenciation ?

4.4. Quels défis avez-vous rencontrés dans la mise en œuvre de la différenciation ?

5: Apprentissage par les pairs

5.1. Quelles activités de travail en équipe avez-vous mises en place ?

5.2. Quels résultats avez-vous observés chez vos élèves en matière de collaboration ?

5.3. Comment évaluez-vous les contributions des élèves dans un contexte d'apprentissage par les pairs ?

5.4. Quels défis avez-vous rencontrés en facilitant l'apprentissage entre pairs ?

6: Intégration de la créativité

- 6.1.. Pouvez-vous donner des exemples d'activités créatives que vous avez mises en œuvre
- 6.2. Comment encouragez-vous la créativité de vos élèves dans votre classe ?
- 6.3. Quels résultats avez-vous observés concernant l'implication des élèves dans des activités créatives ?
- 6.4. Quels défis avez-vous rencontrés pour stimuler la créativité ?

7: Collaboration interdisciplinaire

- 7.1. Quel type de collaboration interdisciplinaire avez-vous exploré
- 7.2. Cette approche a-t-elle enrichi votre enseignement ?
- 7.3. Quels bénéfices avez-vous constatés concernant l'engagement des élèves ?
- 7.4. Quels défis avez-vous rencontrés lors de la planification de projets interdisciplinaire ?

Thème 3. Facteurs facilitant ou handicapant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes

Partie 1. Facteurs facilitant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes

1. Soutien institutionnel

- 1. Quels types de ressources (financières, humaines, matérielles) sont mis à votre disposition pour soutenir l'innovation ?
- 2. Quels types de communications ou des encouragements explicites recevez-vous de la part de l'administration concernant l'adoption de nouvelles pratiques ?
- 3. Comment décririez-vous l'attitude générale de votre administration envers les pratiques pédagogiques innovantes ?

4. Quelles initiatives de l'administration vous incitent à intégrer de nouvelles méthodes d'enseignement ?

2. Formation et développement professionnel

1. Comment décriviez-vous votre accès à des formations sur des pratiques pédagogiques innovantes ?

2. Comment les formations ou les ateliers sur les pratiques pédagogiques inspirent votre développement professionnel?

3. Dans quelle mesure ces formations sont-elles adaptées à vos besoins et à ceux de vos élèves

4. En matière de développement professionnel, quelles sont les thématiques que vous aimeriez explorer davantage ?

5. Avez-vous des suggestions pour améliorer la formation professionnelle concernant l'innovation pédagogique ?

3. Collaboration entre enseignants

1. Comment votre participation à des groupes de collaboration ou de partage de pratiques avec vos collègues inspire votre pratique pédagogique?

2. Sur quels points échangez-vous des idées ?

3. Pouvez nous parler de la qualité de cette collaboration ?

4. Quels bénéfices avez-vous tirés de la collaboration avec vos collègues sur l'innovation pédagogique ?

5. Quels obstacles rencontrez-vous lors des collaborations inter-enseignantes ?

4. Accès à des ressources et outils pédagogiques

1. Quelles ressources disposez-vous nécessaires (technologies/matériels) pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes ?
2. Quels types de ressources aimeriez-vous avoir à votre disposition pour mieux intégrer des pratiques innovantes ?
3. Comment les ressources actuellement disponibles influencent-elles votre capacité à adopter des pratiques pédagogiques novatrices ?

5. Feedback et évaluation

1. Pouvez-vous nous décrire les feedbacks que vous recevez sur vos pratiques pédagogiques ?
2. Quelles méthodes utilisez-vous pour recueillir des retours sur vos pratiques auprès de vos élèves ?
3. En quoi ces feedbacks vous encouragent-ils ou vous freinent-ils à adopter de nouvelles approches ?

Partie 2 : Facteurs entravant l'intégration des pratiques pédagogiques innovantes

1. Résistance au changement

1. Quelles sont les principales réticences exprimées par les enseignants face à l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques ?
2. Quels sont les principaux facteurs qui semblent alimenter cette résistance au changement (manque de motivation, de confiance, etc.) ?
3. Comment la direction et l'équipe pédagogique identifient-elles et comprennent-elles les sources de cette résistance ?
4. Quelles actions sont menées pour accompagner les enseignants dans la compréhension et l'acceptation du changement ?

5. De quelle manière la culture de l'établissement favorise-t-elle ou, au contraire, entrave-t-elle l'ouverture des enseignants à l'innovation pédagogique ?

2. Manque de temps

1. Quelles sont les principales contraintes de temps et de charge de travail qui pèsent sur les enseignants et freinent leur engagement dans de nouvelles pratiques ?

2. De quelle manière la direction et l'équipe pédagogique prennent-elles en compte ces enjeux de temps et de surcharge de travail ?

3. Comment s'organise la répartition du temps et des ressources entre les différentes missions des enseignants (enseignement, formation, expérimentation, etc.) ?

4. Quelles initiatives sont mises en place pour alléger la charge de travail des enseignants et leur donner du temps dédié à l'innovation pédagogique ?

3. Manque de cohérence systémique

1. Comment s'articulent les nouvelles pratiques pédagogiques proposées avec la vision stratégique et les orientations de l'établissement ?

2. De quelle manière ces pratiques s'inscrivent-elles dans une approche globale et cohérente au niveau de l'établissement ou du système éducatif ?

3. Quels processus sont mis en place pour assurer une cohérence et une coordination entre les différentes initiatives pédagogiques innovantes ?

4. Comment la direction et l'équipe pédagogique s'assurent-elles de la complémentarité et de la synergie entre les différentes pratiques mises en œuvre ?

5. Quels sont les principaux défis liés à l'intégration des nouvelles pratiques dans un cadre systémique plus large ?

4. Inadéquation avec le contexte local

1. Dans quelle mesure les nouvelles pratiques pédagogiques proposées sont-elles adaptées au contexte spécifique de l'établissement (besoins des élèves, ressources disponibles, etc.) ?
2. Comment la direction et l'équipe pédagogique évaluent-elles l'adéquation entre les pratiques innovantes et le contexte local ?
3. Quels ajustements sont nécessaires pour que ces pratiques répondent aux réalités et aux enjeux propres à l'établissement ?
4. De quelle manière les enseignants sont-ils associés à l'adaptation des pratiques pour qu'elles correspondent à leur réalité de terrain ?
5. Quels sont les principaux défis liés à l'appropriation et à la mise en œuvre des pratiques innovantes dans le contexte spécifique de l'établissement ?

2. IDENTIFICATION DES INTERVIEWES

N o	Les premières lettres du nom.	Age	Enga ge (e)en	Lieu et date d'entretien	Statut
1	MUH	37ans s	2012	Campazi, 15 Mai 2024	Enseignant et animateur de réseau.
2	MBA	36 ans	2013	Campazi, 15 Mai 2024	Enseignant
3	HAR	48ans	2005	Campazi , 15 Mai 2024	Directeur et chef de réseau
4	SIN	37an s	2016	Campazi, 17 Mai 2024	Directeur d'une école satellite
5	UWI	41 ans	2014	Campazi , 17 Mai 2024	Enseignant et animateur de

Impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant

					réseau
6	MIN	41 ans	2024	Busambo , 20 Mai 2024	Enseignant
7	NYA	41an s	2011	Gishubi , 20 Mai 2024	Directeur d'une école satellite
8	MBI	39 ans	2011	Gishubi , 20 Mai 2024	Enseignant
9	BUC	58 ans	1996	Murangara ,22 Mai2024	Enseignant et formateur
10	HAV	44 ans	2006	Murangara , 22 Mai 2024	Enseignant
11	KAY	38 ans	2015	Murangara , 24 Mai2024	Enseignant et animateur de réseau
12	BAY	41an s	2014	Nkonge , 24 Mai 2024	Enseignant
13	HAS	28an s	2018	Nkonge , 27 Mai 2024	Enseignant
14	BAS	38an s	2022	Nkonge ,27 Mai 2024	Enseignant
15	NDO	48 ans	2000	Karunyinya, 3 juin 2024	Enseignant
16	MAS	38 ans	2012	Karunyinya, 3 juin 2024	Enseignant et Formateur
17	NGE	39 ans	2011	Karunyinya, 5 juin 2024	Enseignant
18	BUT	36 ans	2019	Kaserege, 5 juin 2024	Enseignant
19	BUK	43 ans	2011	Nyamiyogoro, 7 juin 2024	Enseignant

Impact des réseaux scolaires sur les pratiques de classe de l'enseignant

20	NSE	46 ans	2011	Nyaminyogoro , 7 juin 2024	Enseignant
21	NDE	38 ans	2012 es	Gwagongwe ,10 juin 2024	Enseignant et Formateur
22	NAY	47ans s	2009	Gwagongwe, 10 juin 2024	Enseignant
23	NDI	48 ans	2002	Muuta, 10 juin 2024	Enseignant
24	MAN	39 ans	2013	Remera , 12 juin 2024	Enseignante
25	RUR	44 ns	2010	Remera , 12 juin 2024	Directeur et chef de réseau