

Des réseaux d'établissements au cœur des transformations de la voie professionnelle

Isabelle Borras, Nathalie Bosse, Madeleine Zalkind, Héléna Fox

▶ **To cite this version:**

Isabelle Borras, Nathalie Bosse, Madeleine Zalkind, Héléna Fox. Des réseaux d'établissements au cœur des transformations de la voie professionnelle. [Rapport Technique] Céreq Etudes n° 24, Céreq. 2019, 72 p. halshs-02890241

HAL Id: halshs-02890241
https://shs.hal.science/halshs-02890241

Submitted on 6 Jul 2020

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

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

CÉREQ ÉTUDES
Numéro 24 • juillet 2019

DES RÉSEAUX D'ÉTABLISSEMENTS AU CŒUR DES TRANSFORMATIONS DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

Retour sur deux expériences académiques de mise en réseau d'établissements de formation professionnelle et technologique

Isabelle Borras, Nathalie Bosse
(Centre associé Céreq de Grenoble, CREG, Université Grenoble Alpes)
Madeleine Zalkind
(Centre associé Céreq de Grenoble, Université Grenoble Alpes)
Avec la collaboration de Héléna Fox (Master 2 SSAMEE, Université Savoie Mont-Blanc)

Céreq
UGA Univ. Grenoble Alpes
CREg Centre de Recherche en Économie de Grenoble
académie Grenoble
RÉGION ACADÉMIQUE AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

Synthèse

Des expériences de mise en réseaux d'établissements de formation professionnelle et technologique sont menées à partir de 2013 dans l'académie de Rouen et de 2016 dans l'académie de Grenoble, portées par un même recteur qui a fait de la valorisation de la voie professionnelle une priorité de son action. Une étude sur ces deux expériences académiques de réseaux a été commandée au Centre Associé au Céreq de Grenoble par le Rectorat de Grenoble.

Des réseaux par thématiques professionnelles animés par un binôme inspecteur-proviseur
Dans les deux académies, un réseau vise à fédérer, autour d'une thématique professionnelle, des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) avec différents partenaires de formation - lycées privés sous contrat, centres de formation d'apprentis (CFA), organismes de formation privés, Greta - et des représentants du monde économique, branches ou entreprises. Il est animé par un binôme désigné par le rectorat, composé d'un inspecteur de la filière et d'un chef d'établissement d'un lycée dit « *tête de réseau* », en général un lycée des métiers, appuyés par « *un parrain économique* ». Animer un réseau signifie mobiliser tous les acteurs internes à l'Éducation nationale, mais aussi les partenaires externes, tels les établissements de formation privés et les acteurs économiques, afin de décloisonner les établissements et les voies de formation (scolaire, par apprentissage, en formation continue). Un objectif du réseau est d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation, de faciliter les parcours et la mobilité des élèves, d'élever le niveau de qualification, en passant d'une offre de formation par établissement à une offre de formation du réseau. Une autre finalité est de conduire une démarche prospective sur les formations liées à une filière, grâce au partenariat avec le monde économique qui doit permettre d'anticiper les évolutions technologiques et les besoins en compétences des entreprises, et donc d'améliorer la cohérence de la carte de formation.

Une étude sur le fonctionnement et les réalisations de ces réseaux
L'étude vise d'une part à caractériser le mode de pilotage académique des réseaux : l'appropriation par les inspecteurs et chefs d'établissements de ce rôle d'animation nouveau, leur capacité à mobiliser le système d'acteurs sur des objectifs partagés, les effets sur les pratiques professionnelles et les collaborations entre établissements. Elle vise d'autre part à observer le fonctionnement opérationnel des réseaux, les acteurs impliqués et les actions développées, à analyser leur valeur ajoutée sur l'offre de formation, sur les partenariats avec le monde économique, sur les parcours de réussite des élèves. En 2017 et 2018, 48 entretiens semi-directifs ont été réalisés dans les deux académies auprès de responsables académiques, régionaux et du Ministère et dans cinq réseaux, auprès de tous les acteurs, animateurs, inspecteurs, proviseurs, « parrains économiques », équipes pédagogiques, partenaires de formation et partenaires économiques. Cette étude apporte des éclairages utiles aux académies qui mettront en place ce type de pilotage de la voie professionnelle. Depuis mai 2018, en effet, une généralisation de ces expériences académiques de mise en réseau est souhaitée par le ministère dans le cadre de la transformation du lycée professionnel.

Plusieurs configurations de réseaux adaptées aux contextes académiques
L'étude montre en premier lieu plusieurs configurations possibles de réseaux, adaptées aux contextes académiques, aux spécificités géographiques, aux activités économiques et filières de formation en présence, aux relations avec le conseil régional. Dans l'académie de Rouen, le recteur procède ainsi à une mise en réseau « systématique » des EPLE à l'échelle de l'académie. La cartographie est établie avec le conseil régional et les branches. Dans l'académie de Grenoble, huit réseaux « expérimentaux » sont installés à différentes échelles, le bassin d'emploi, l'académie, la région académique. La cartographie est établie par les seules autorités académiques. Si chaque réseau regroupe un continuum de diplômes du CAP au BTS, le nombre d'établissements varie de moins de dix à plusieurs dizaines. Les activités diffèrent également. Dans les deux académies, les acteurs sont réunis pour élaborer collectivement des actions « *pédagogiques* », comme des plaquettes et des vidéos de communication sur l'offre de formation du réseau, un accueil d'élèves

dans les établissements du réseau pour des mini-stages, des visites d'entreprise ou de plateaux techniques, des formations d'enseignants, etc. Dans l'académie de Rouen, les réunions traitent prioritairement de la carte de formations, car le réseau a la charge de relayer un avis sur chaque demande d'ouverture et de proposer un classement auprès des autorités académiques et régionales. Cette mission n'est pas pour l'instant dévolue aux réseaux dans l'académie de Grenoble.

Animer un réseau, à partir des compétences « d'experts » et de « managers » des cadres académiques

En second lieu, l'analyse des entretiens montre que le recteur s'est appuyé sur les compétences de ses cadres académiques pour animer les réseaux. Les inspecteurs interviewés parlent des réseaux comme des outils au service de leurs missions habituelles de coordination des bonnes pratiques, de formation des enseignants, de conseil sur les métiers et la pédagogie. Ils se positionnent d'abord comme experts, en appui au proviseur. La plupart des animateurs de réseau vivent leur désignation comme une reconnaissance de leurs habiletés organisatrices et managériales, à convaincre et mobiliser. Les proviseurs y voient aussi une opportunité pour développer des compétences plus larges que les compétences classiques centrées sur un établissement. Tous les animateurs interrogés insistent sur trois leviers nécessaires à la mise en réseau : l'affichage d'une volonté politique du recteur, un accompagnement fort des services académiques, un travail d'appropriation et de co-construction des objectifs des réseaux avec toutes les parties prenantes. Cependant, le binôme regrette que cette nouvelle tâche ne soit pas pour l'instant formalisée dans les lettres de mission, ni reconnue dans la gestion des carrières. Il fait face à plusieurs difficultés. La première est le manque de temps sur une mission très chronophage en plus du quotidien. Il s'accommode des moyens de fonctionnement alloués, mais anticipe de nouveaux besoins avec le développement des activités du réseau. Enfin, la configuration de certains réseaux complique parfois la tâche. Un périmètre trop large ou des distances géographiques trop importantes à parcourir constituent des obstacles aux collaborations.

Deux défis à relever pour améliorer le fonctionnement des réseaux d'établissements

Si les acteurs interrogés estiment que les réseaux permettent un début de décloisonnement et améliorent la lisibilité de l'offre de formation, ils jugent aussi que les résultats sont encore trop limités : la réalisation de parcours d'élèves entre établissements demeure marginale, la prise en compte des problématiques liées à la formation continue est rare, le travail sur la carte n'est pas assez adossé à une véritable prospective… L'étude met en lumière deux grands défis encore à relever.

Le premier consiste à mobiliser davantage les partenaires de formation externes à l'Éducation nationale (CFA, organismes de formation privés, partenaires économiques), les Greta et les partenaires économiques. Bien qu'ils partagent les objectifs portés par les réseaux, ces acteurs expriment des difficultés à trouver leur place dans des réseaux qu'ils perçoivent dominés par l'Éducation nationale, centrés sur des questions scolaires et sur la formation initiale. Une autre difficulté est de repérer des « parrains économiques » pertinents à l'échelle du réseau, « *neutres* » et représentant l'ensemble des métiers, car les réseaux correspondent rarement aux périmètres des branches professionnelles. Une piste pour mobiliser davantage ces acteurs est de progresser dans la co-construction des finalités des réseaux et de clarifier le rôle des partenaires économiques, jamais vraiment explicité.

Le second défi est d'arriver à créer des collaborations malgré la concurrence entre établissements. Cette concurrence est également source de tensions pour les proviseurs animateurs, qui doivent en effet promouvoir les intérêts de tous les établissements du réseau, y compris les concurrents publics ou privés de leur propre lycée. Dépasser la concurrence nécessite donc d'installer la confiance, en évitant les sujets trop clivants, dans un premier temps. C'est pourquoi, dans une académie, les réseaux évitent le travail sur la carte de formation et privilégient un travail collaboratif sur des actions pédagogiques. Installer la confiance prend du temps et les acteurs soulignent l'importance d'une continuité de la politique académique des réseaux.

Sommaire

1. Introduction. Une étude sur des expériences de réseaux d'établissements dans deux académies 6

1.1. Présentation des réseaux d'établissements de formation professionnelle et technologique 6

Une mise en réseau « systématique » à Rouen et « expérimentale » à Grenoble 6
Des objectifs et une « innovation » managériale en commun 8
Des déclinaisons académiques d'orientations ministérielles 10

1.2. La commande et la méthodologie retenue 11

Caractériser le mode de pilotage académique et le fonctionnement des réseaux 11
Une enquête auprès de tous les acteurs parties prenantes 13

1.3. Cadre théorique et grilles de lecture 14

Un nouveau « référentiel » d'action collective pour piloter la formation professionnelle 14
Mailler les acteurs pour consolider l'offre de formation par secteurs économiques 15
Développer un management horizontal en mode « projet » 16

2. Émergence et installation des réseaux d'établissements dans les deux académies 18

2.1. Le modèle initial des réseaux dans l'académie de Rouen en 2013 : une entrée par la carte des formations. 18

L'engagement d'un recteur en faveur de la voie professionnelle 18
Des services académiques mobilisés pour la cartographie des réseaux 19
Adhésion de la Région, démarches auprès des branches 20
Administrer ou manager un réseau, tensions sur la fonction d'animation 21

2.2 Évolutions du modèle de Rouen après 2016 : forces et fragilités des réseaux 23

Une dynamique de mise en réseau tributaire des temporalités locales 23
Une dynamique de mise en réseau bousculée par les réformes territoriales 24

2.3. La transposition dans l'académie de Grenoble en 2016 : une entrée par la pédagogie 27

Influence du contexte académique 27
Un intérêt certain mais un engagement limité de la Région 28
L'entrée par la pédagogie, ajustement ou concession vis-à-vis du modèle initial ? 28
Prescrire ou co-construire les réseaux, ambiguïté du pilotage académique 29

3. Cinq ans après, mobilisation des acteurs et réalisations dans l'académie de Rouen 31

3.1. Les « têtes de réseaux » : un rôle central dans un cadre contraint 31

S'approprier la commande académique et mobiliser les différents acteurs autour des enjeux des réseaux 31
Deux missions principales : contribuer à l'évolution de la carte de formation et élaborer des actions pédagogiques en développant des collaborations 32
Des missions qui s'effectuent dans des configurations variées 33

Des réseaux à l'échelle d'une académie : un nombre parfois très élevé d'établissements à mobiliser et une distance géographique importante 33
Des établissements plus ou moins concurrents 34

Une mission d'animation pas toujours reconnue et entraînant une surcharge de travail 34

3.2. Une nouvelle posture pour les chefs d'établissement « animateurs » : entre valorisation et tensions 35

Une nomination vécue comme une reconnaissance personnelle et/ou de leur établissement, une opportunité en termes de carrière 35
Un équilibre à trouver entre son établissement et le réseau 35
Deux manières de se positionner dans le réseau : relais ou décideur 35

3.3 Des réseaux qui peinent à trouver du sens 37

Un travail sur la carte qui se centre essentiellement sur le classement des demandes d'ouverture de formation… et qui devient parfois l'enjeu central du réseau 37
Une mise en œuvre d'actions pédagogiques jugées bénéfiques mais peu nombreuses et pas toujours identifiées aux réseaux 38
Des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale qui ont des difficultés à trouver leur place 38

Intégrer de nouveaux acteurs à un réseau existant avec la fusion des académies 39
Réseaux d'établissements, CMQ, CLEE, BEF… : un manque de lisibilité et une difficulté pour mobiliser à tous les niveaux 41
3.4. Cinq années d'existence et des résultats contrastés 42
Une identité de réseau difficile à construire 42
Un début de décloisonnement 43
Une meilleure visibilité de l'offre de formation 44
Des conditions encore à remplir pour que vivent les réseaux 44
Développer l'aspect pédagogique et impliquer les enseignants 44
S'ouvrir davantage sur le territoire et le monde économique 45
Avoir un accompagnement plus fort de l'autorité académique 45

4. Un an après, mobilisation des acteurs et premières actions dans l'académie de Grenoble 46
4.1. Une construction des réseaux propice à l'acceptation par les cadres de terrain 46
Un acteur clé qui s'appuie sur la confiance et prend le temps de l'installation 46
Des réseaux à taille humaine et adossés à des collaborations préexistantes 47
Une souplesse dans le choix et le rôle du « parrain économique » 48
4.2. Une opportunité saisie par certains pour faire évoluer leurs pratiques 49
Des proviseurs qui renforcent et enrichissent leurs compétences 49
Des inspecteurs qui utilisent les réseaux pour mieux réaliser leurs missions 51
Des enseignants motivés pour faciliter les parcours des élèves… 52
… et qui y voient une ouverture et une occasion de renouveler leurs pratiques 53
4.3. Des projets d'actions concrètes qui démarrent à peine 54
Quelques actions de formation des enseignants appréciées de tous les acteurs 54
Des réflexions pour développer des actions de collaboration Bac-Pro BTS 54
Des actions de communication qui posent la question des moyens 55
4.4 Et après ? Des difficultés à dépasser pour diffuser la culture de réseau dans la durée 56
La mise en réseau peut être vécue comme une demande institutionnelle… parmi d'autres ! 56
Beaucoup d'enseignants qui ne sont pas (encore) impliqués 57
Des intérêts partagés à construire avec les partenaires privés, CFA, MFR, Lycées 58
Pas ou très peu de concrétisations de la volonté d'ouverture vers le monde économique 59
Quelles ressources humaines pour l'animation des réseaux ? 60

5. Conclusion. Des éclairages utiles pour les académies qui mettront en place des réseaux 61
5.1. Des réseaux d'établissements distincts des campus des métiers et des qualifications 61
5.2. Un dispositif « malléable » au service d'objectifs communs pour la voie professionnelle 62
5.3. Une même innovation : un binôme d'animation « inspecteur-proviseur » 63
5.4. Un défi, mobiliser davantage les partenaires externes et les partenaires économiques 64
5.5 Un pari, créer des collaborations malgré la concurrence entre établissements 64

Bibliographie 66

Annexe : préconisations pour la mise en réseau des établissements de formation professionnelle 68

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont accepté de nous recevoir et de répondre à notre enquête, recteurs et rectrices, responsables ministériels, délégué.e.s académiques à la formation professionnelle initiale et continue (DAFPIC), secrétaires généraux d'académie, chargé.e.s de missions, proviseur.e.s, inspecteurs et inspectrices, directeurs délégués à la formation professionnelle et technologique (DDFPT), enseignant.e.s de lycées professionnels, directeurs de campus des métiers et des qualifications, responsables de services au sein de conseil régionaux, responsables de centres de formation d'apprentis (CFA), de maisons familiales et rurales (MFR), conseillers en formation continue (CFC) des Greta, professionnel.le.s du monde de l'entreprise, des chambres des métiers, responsables d'organismes de formation continue, artisans, bénévoles de différentes structures soutenant le développement de la formation professionnelle et technologique.

1. Introduction. Une étude sur des expériences de réseaux d'établissements dans deux académies

Cette étude porte sur des politiques académiques de valorisation de la voie professionnelle, prenant la forme d'une mise en réseaux d'établissements de formation professionnelle et technologique par grandes thématiques professionnelles. Ces réseaux ont été déployés dans les deux académies de Rouen en 2013 et de Grenoble en 2016, par un même recteur ayant exercé ses fonctions successivement dans ces académies et qui en a fait une priorité de son action. Nous proposons tout d'abord de présenter ces réseaux dans les deux académies, leurs points communs et leurs différences, puis de situer ces initiatives académiques dans une dynamique plus large de transformation de la voie professionnelle en France (§ 1.1). Nous présenterons ensuite la commande d'étude adressée au Céreq et la méthodologie retenue (§ 1.2), ainsi que quelques grilles d'analyse théorique à partir d'une revue de la littérature scientifique (§ 1.3).

1.1. Présentation des réseaux d'établissements de formation professionnelle et technologique

Dans les deux académies, les réseaux d'établissements cherchent à fédérer des lycées publics (EPLE), des lycées privés sous contrat, des centres de formation d'apprentis (CFA), des Greta, des centres de formation privés et des partenaires du monde économique, représentants de branches ou d'entreprises, autour de grandes thématiques professionnelles. Le choix de ces thématiques, effectué par les autorités académiques, prend en compte les secteurs d'activités économiques et les filières de formation en présence pour ancrer les réseaux dans leur territoire. Ces réseaux s'apparentent à des « *instruments* » de l'action publique éducative au sens de Lascoumes et Le Galès (Lascoumes & Le Galès, 2004, p.17), pour qui un instrument est un « *dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur ».* Cette innovation dans l'organisation des établissements à l'échelle d'une académie poursuit diverses finalités : améliorer la lisibilité et la cohérence de la carte de formation, faciliter les parcours des élèves et des apprenants, en décloisonnant les établissements et les voies de formation, scolaire, par apprentissage et en formation continue à partir d'une approche par métiers.

Une mise en réseau « systématique » à Rouen et « expérimentale » à Grenoble

Deux configurations sont observées, adaptées aux différences de contexte des deux académies. La première mise en réseau démarre dans l'académie de Rouen en 2013. Le recteur décide alors de procéder à « *une mise en réseau systématique de l'offre professionnelle et technologique de l'académie au regard des filières du territoire sur le modèle des campus des métiers et des qualifications* (CMQ)[1] » : neuf « *réseaux filières* » sont installés, dont deux labellisés CMQ, et présentés dans une note rédigée par le recteur lui-même (Schmidt-lainé, 2015)[2] (cf. encadré 1). Ces réseaux sont issus d'un travail conjoint entre services académiques et régionaux. Le conseil régional adhère à la démarche. Ils sont également issus d'échanges avec les représentants des branches professionnelles. Suivant le modèle des Campus naissants, leurs périmètres sont élaborés en

[1] Le label national des CMQ est créé en 2013 dans le cadre de la loi pour la refondation de l'école. Un CMQ regroupe *« des établissements d'enseignement du second degré, des établissements d'enseignement supérieur, des centres de formation d'apprentis, des laboratoires de recherche, des organismes de formation continue, des entreprises et, le cas échéant, des associations à caractère sportif, culturel ou d'entraide* » (Art. D335-33 Code de l'Education). Il rassemble *« sur un territoire donné, un réseau d'acteurs qui interviennent en partenariat pour développer une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que de la formation initiale ou continue, qui sont centrés sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional »* (*cf.* http://www.education.gouv.fr/cid79563/les-campus-des-metiers-des-qualifications.html).

[2] Rédigée un an après leur lancement, cette note présente les réseaux et dresse un premier bilan d'étape.

cohérence avec le niveau national, avec une prise en compte des quatorze comités stratégiques de filières pilotés par le ministère de l'Économie et des Finances et de leur déclinaison régionale[3]. Si certains réseaux sont nommés à partir d'intitulés « classiques » et peuvent être transposables dans d'autres académies, d'autres sont en revanche étroitement liés au contexte industriel et de recherche local. A partir de 2013, les réseaux d'établissements et les CMQ sont déployés en parallèle dans l'académie.

Encadré 1 ● Liste des réseaux dans l'académie de Haute-Normandie en 2013

- Réseau maintenance et conduite des systèmes
- Réseau construction – travaux publics et éco-conception
- Réseau propulsion et systèmes embarqués (labellisé CMQ PMSE — propulsions matériaux systèmes embarqués — lors du second appel à projet en janvier 2015)
- Réseau commerce et services aux entreprises et aux personnes
- Réseau systèmes numériques et informatique industrielle
- Réseau métiers d'art
- Réseau matière et procédés de transformation
- Réseaux métiers de bouche, de l'hôtellerie et du tourisme
- Réseaux énergies et efficacité énergétique (labellisé CMQ3E lors du 1er appel à projet en octobre 2013).

Source : Schmidt-Lainé*, C. Mise en réseau des formations professionnelles et technologiques,* note interne Académie de Rouen, juin 2015.

Prenant ses fonctions en 2016 dans l'académie de Grenoble, le recteur décide de procéder à une mise en réseau des établissements sur le modèle de Rouen. Mais, les spécificités du territoire académique, sa géographie et ses caractéristiques socio-économiques, la nature des relations avec la Région, la présence de trois rectorats pour une région académique nécessitent des adaptations. Huit réseaux dits « *expérimentaux »* déterminés par les seuls services académiques sont définis, qui ne couvrent pas dans un premier temps toute l'offre académique. Tous les établissements ne sont pas rattachés à un réseau. Les réseaux sont *« organisés par thématiques professionnelles (champs professionnels)… adossés à des filières de formation, déclinés en domaines, articulés autour de diplômes du continuum de niveau V à III* ». Ils s'appuient sur des « *liens déjà établis* » dans des réseaux d'établissements préexistants « *plutôt ancrés sur des actions pédagogiques collaboratives (passerelles vers la première professionnelle ou Bac pro-BTS)* » [4]. Leur périmètre géographique est variable : bassin d'emploi, académie ou région académique. Trois d'entre eux sont à l'échelle de la région Auvergne-Rhône-Alpes en accord avec les rectorats de Lyon et de Clermont-Ferrand (*cf.* encadré 2).

Une note interne de l'académie précise que ces réseaux d'établissements « *impulsés dans le cadre de la politique académique* » se distinguent des Campus - qui nécessitent une volonté partagée de l'Etat et de la Région - mais aussi des lycées des métiers[5] - qui sont centrés sur un seul EPLE. Elle suggère

[3] http://www.entreprises.gouv.fr/conseil-national-industrie/comites-strategiques-filiere

[4] Note interne, Académie de Grenoble, septembre 2016. Cette note présente l'académie et ses territoires, l'offre de formation professionnelle et l'expérimentation de mise en réseau dans l'académie.

[5] Ce label créé en 2001, est attribué pour cinq ans à des établissements d'enseignement professionnel et technologique qui en font la demande et qui ont mis en place une organisation qui répond à un cahier des charges académique. Un millier de lycées sont concernés en France. Le label a pour objectif de rendre visible l'offre de formation professionnelle pour les usagers et les partenaires de l'école. Il valorise une dynamique déployée par l'établissement, dont une **offre de formations professionnelles** construite autour d'un ensemble de métiers et de parcours de formation. D'autres critères sont également pris en compte pour attribuer le label : *« l'**accueil de publics de statuts différents ;** un **partenariat actif** avec le tissu économique local et les organismes de proximité agissant dans les domaines de la formation professionnelle, de l'orientation et de l'insertion ; l'organisation d'**actions culturelles ;** la mise en œuvre d'actions visant à l'**ouverture***

un lien, sous la forme d'un déploiement possible du lycée des métiers vers un réseau d'établissements puis un Campus. Très souvent les lycées « têtes de réseau » seront choisis parmi des lycées des métiers.

Encadré 2 ● Liste des réseaux dans l'académie de Grenoble et la région Auvergne-Rhône-Alpes sur différents périmètres territoriaux : bassins, académies et région

- Maintenance industrielle – Bassins « Nord Isère » et « Isère Rhodanienne »
- Commerce, gestion et administration des entreprises – Bassin « Nord Isère »
- Santé, social – Bassin « agglomération grenobloise – Centre Isère »
- Agri-culinaire, tourisme – Bassin Ardèche méridionale
- Métiers de la mode et du textile – Académie de Grenoble
- Transport, logistique - Académies de Clermont-Ferrand, Lyon et Grenoble
- Prévention et sécurité des biens et personnes - Académies de Clermont-Ferrand, Lyon et Grenoble
- Maintenance des matériels, Académies de Clermont-Ferrand, Lyon et Grenoble.

Source : Note interne, Académie de Grenoble, septembre 2016.

Des objectifs et une « innovation » managériale en commun

Dans les deux académies, les réseaux d'établissements par grandes thématiques professionnelles poursuivent des objectifs similaires. Le travail collaboratif entre les établissements et avec le monde économique au sein des réseaux doit permettre : d'animer une réflexion prospective sur les formations liées à une filière, d'anticiper les évolutions technologiques et les besoins en compétences des entreprises et du territoire, de décliner l'offre de formation au regard des métiers et des secteurs d'activités, de décloisonner les établissements, de travailler à une mise en cohérence de la carte des formations, d'améliorer la lisibilité et l'attractivité de l'offre de formation professionnelle pour les jeunes et les entreprises, d'encourager les ambitions scolaires et l'accès à l'enseignement supérieur, de favoriser les mobilités des élèves, et la mixité des parcours par la voie scolaire, l'apprentissage, en formation continue, etc. (*cf.* encadré 3). Comme cela est le cas pour tout instrument d'action publique, les réseaux se caractérisent par la multiplicité et l'hétérogénéité des objectifs affichés.

Encadré 3 ● Les objectifs initiaux des réseaux

Dans l'académie de Rouen :

« Offrir aux jeunes une vision actualisée des secteurs […]. La première étape fut donc de demander aux responsables académiques de décliner notre offre de façon plus globale, si possible au regard des filières économiques, de secteurs professionnels reconnus, des secteurs de recherche présents sur le territoire (Grands Réseaux de Recherche opérés par la région).
L'objectif est double mais convergent :
- permettre aux jeunes de se projeter dans un domaine professionnel avec toutes ses potentialités et sa richesse de métiers (préférer « rêver » son avenir dans les secteurs de la maintenance industrielle ou de la construction aéronautique que celui d'une formation en chaudronnerie ou en soudure),
- permettre des évolutions professionnelles et une élévation des niveaux de formation en lien avec les ressources de l'académie et les besoins de l'économie régionale ».

internationale ; *la mise en place et le suivi d'actions pour* ***prévenir le décrochage scolaire*** *et pour* ***accueillir des jeunes bénéficiant du droit au retour en formation initiale*** *prévu à l'article L. 122-2 ; une politique active de* ***communication ».***
http://eduscol.education.fr/cid47596/le-label-lycee-des-metiers.html

L'avantage résiduel et non des moindre est de faire sortir les établissements d'un fort cloisonnement, les faire travailler ensemble, mais aussi en association avec le monde de la recherche, du supérieur, le monde économique dans le cadre de formations partagées au profit de la mixité et de la mobilité des élèves et des étudiants et de les intégrer pleinement à une prospective régionale moderne ».

Source : extraits de Schmidt-Lainé, C., *Mise en réseau des formations professionnelles et technologiques,* note interne Académie de Rouen, juin 2015.

Dans l'académie de Grenoble :

« *C'est ainsi que l'objectif principal des réseaux d'établissements est de favoriser, sur un territoire, la construction de parcours de formation professionnelle ascendants en :*
- Permettant la visibilité et la lisibilité de l'offre de formation pour les jeunes et leurs familles, mais également pour les partenaires professionnels et institutionnels,
- Partageant une démarche prospective sur les formations liées à une filière,
- Renforçant les relations entre le monde éducatif et économique,
- Développant les actions pédagogiques collaboratives et partenariales entre établissements,
- Favorisant les partenariats avec l'enseignement supérieur. »

« Chaque réseau doit envisager un plan d'action pour favoriser le partenariat entre établissements, en réponse aux besoins spécifiques du champ professionnel concerné. Il peut par exemple envisager :
- une politique commune de communication sur les formations professionnelles, métiers du réseau,
- un accompagnement des parcours des élèves (passerelles 1re Pro, BTS) favorisant la mobilité,
- la mise en place et le suivi d'actions pour prévenir le décrochage scolaire, la prise en charge des jeunes bénéficiant du droit au retour en formation initiale,
- le fonctionnement des pôles de stage,
- une veille technologique,
- des actions visant l'ouverture internationale.

Ces actions s'inscrivent dans le cadre de la politique académique, au regard des axes prioritaires déterminés par le contrat d'objectifs emploi/formation du secteur professionnel, des conclusions des études prospectives ou autres éléments d'analyse des branches professionnelles.

Les réseaux d'établissements ont également pour mission d'animer une démarche prospective afin de proposer une adaptation de l'offre de formation au sein du réseau. Le partenariat entre monde économique et établissements de formation dans chaque réseau doit permettre d'engager une réflexion sur les besoins en formation au regard des évolutions des compétences professionnelles des secteurs concernés. C'est ainsi que les réponses à ces besoins peuvent être envisagées par la voie de la formation initiale (statut scolaire, apprentissage) ou de la formation continue. Il doit s'agir de propositions concertées d'évolution de l'offre de formation au sein du réseau privilégiant la complémentarité et la coopération entre acteurs de la formation. »

Source : extraits note interne, Académie de Grenoble, septembre 2016.

Les réseaux partagent également une même « innovation » managériale à travers la création d'une nouvelle fonction d'animation de réseau confiée à un binôme d'animateurs internes à l'Education nationale, un chef d'établissement et un inspecteur, avec l'appui d'un partenaire externe issu du monde professionnel, dénommé « *parrain* » économique. Ainsi à Rouen, « *les réseaux sont officialisés le 15 avril 2014, sous la double animation du chef d'établissement « tête de réseau » et d'un inspecteur de la filière* ». Le « *parrain économique »* est « *garant d'un regard national et d'une valorisation des réseaux filières* ». Pour Grenoble, le lancement officiel a lieu en septembre 2017 et « *la co-animation de chaque réseau d'établissement est assurée par un chef d'établissement « tête de réseau », un inspecteur et un partenaire du monde professionnel qui ont pour mission la structuration et l'animation du réseau, la construction d'un plan d'actions. »*

Des déclinaisons académiques d'orientations ministérielles

Ces expériences de réseaux académiques suivent les grandes orientations ministérielles concernant l'évolution de la voie professionnelle en France. Elles ont notamment comme cadre la loi pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui fixe l'objectif de *« valoriser l'enseignement professionnel, atout pour le redressement productif de la France et pour l'insertion professionnelle des jeunes* »[6]. Cette loi invite à renforcer les partenariats entre l'Etat et les Régions, « *afin de mieux adapter l'offre de formation professionnelle aux besoins des territoires, d'anticiper et d'accompagner les mutations économiques* », et à moderniser « *la carte des formations* ». La loi a apporté une première réponse avec l'instauration des campus des métiers et des qualifications. Les réseaux d'établissements sont également une réponse à l'échelle des académies.

D'autres textes ministériels, cités dans les deux académies, ont fourni un cadre aux réseaux d'établissements : une circulaire ministérielle, et des préconisations du Conseil National Éducation Économie (CNEE).

La circulaire ministérielle en question a été adressée en 2011 par le directeur général de l'enseignement scolaire aux recteurs et rectrices, inspecteurs et inspectrices d'académie, proviseurs, directeurs et directrices des services départementaux de l'Éducation nationale. Elle présente l'intérêt d'une mise en réseaux de lycées[7] : « *le premier objectif d'un réseau de lycées est de proposer à chaque élève une offre de formation et une offre de services éducatifs les plus lisibles et les plus complètes possibles.* ». Elle encourage la poursuite des « *nombreuses initiatives et projets existant d'ores et déjà dans les académies »* dans l'enseignement général comme professionnel, *«* au *travers d'un référentiel national indicatif propre à éclairer l'ensemble des ambitions que la mise en réseau peut recouvrir, mais aussi à mieux les connaître afin de développer la mutualisation de l'information et l'échange des bonnes pratiques entre les académies.* »

Les réseaux répondent également aux recommandations du CNEE (CNEE, 2015) et du rapport de la mission « *d'évaluation du partenariat école et monde de l'entreprise* » (Demontes, 2015). Le CNEE, instance de dialogue et de prospective créée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, vise à mieux articuler les enjeux éducatifs, de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur, et les enjeux économiques**.** Il travaille au développement de la relation entre l'éducation, l'économie et l'emploi et élabore des recommandations à ce sujet. Il suit depuis 2014 les campus des métiers et des qualifications.

Enfin, les réseaux d'établissements étudiés sont également précurseurs des transformations de la voie professionnelle. Au moment où cette étude s'achève, la mise en réseaux des lycées professionnels s'impose au plan national comme un levier de rénovation de la voie professionnelle. Depuis mai 2018, les réseaux d'établissements font partie des propositions ministérielles de transformation du lycée professionnel. Désormais « *chaque lycée professionnel a vocation à s'intégrer dans un réseau géographique facilitant les complémentarités sur un territoire donné, dans un réseau thématique structuré par filière professionnelle. Ces rattachements permettront un maillage territorial qui favorisera la réussite des élèves tout en répondant aux besoins économiques de chaque territoire* » [8].

En faisant ainsi des réseaux un levier de rénovation de la voie professionnelle, le ministère généralise des expériences de réseaux qui existaient déjà dans certaines académies, comme celles étudiées dans ce rapport. La mission visant à transformer la voie professionnelle confiée à la députée Céline

---

[6] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

[7] *Mise en réseau*. Circulaire 2011-021 du 18-2-2011 Men-Dgesco 12-1.

[8] MEN, 2018 a, Dossier de présentation « Transformer le lycée professionnel, former les talents aux métiers de demain », mai, 27 p. (http://eduscol.education.fr/cid133260/transformer-le-lycee-professionnel.html*)*

Calvez et au restaurateur Régis Marcon a pu observer ces expériences et cite notamment l'académie de Grenoble comme exemple. Cette mission préconise également de « *systématiser* » ces « *expériences efficaces, de réseaux d'établissements labellisés ou non campus des métiers et des qualifications (CMQ), qui favorisent l'ouverture des établissements et la cohérence de l'offre de formation* » afin *« d'aboutir à une carte des formations pensée en fonction des parcours des élèves* [considérant] *qu'il faut pour cela décloisonner la formation entre modalités de formation (voie professionnelle, apprentissage) et entre types d'établissements (publics, privés, scolaires, universitaires, entreprises, incubateurs, etc. »* (Calvez & Marcon, 2018). Cette préconisation a donc été suivie par le ministère.

1.2. La commande et la méthodologie retenue

L'étude sur les réseaux d'établissements présentée dans ce rapport a été commandée au centre associé au Céreq de Grenoble à l'automne 2017 par le rectorat de Grenoble[9]. Une enquête a été menée entre décembre 2017 et mai 2018, dans les deux académies, quasiment en parallèle des visites de la mission « Calvez-Marcon » mais avant la formulation des propositions ministérielles de mai 2018. L'étude répondait alors à plusieurs attentes.

Caractériser le mode de pilotage académique et le fonctionnement des réseaux

D'après un bilan interne dans l'académie de Rouen, un an après leur lancement, les réseaux « *s'emparent du travail sur la carte des formations* » et produisent des effets sur quatre domaines. Ils permettent « *un nouveau maillage territorial pour faciliter les échanges entre les équipes éducatives et la mobilité des apprenants* ». Ils produisent « *un réel décloisonnement des voies de formation* ». Ce sont des outils de *« management pédagogique* ». Ils servent à « *la professionnalisation des cadres intermédiaires ».* Ils sont perçus comme des espaces de partage des innovations pédagogiques et comme un moyen d'associer les proviseurs au pilotage de la politique académique. Ce *« véritable mode de pilotage* [est] *fort bien perçu par les partenaires de la formation que sont les régions ou les branches professionnelles* » (Schmidt-Lainé, 2015). Convaincu de leur utilité pour la voie professionnelle, le recteur souhaite les transposer dans l'académie de Grenoble et porter un regard extérieur sur le dispositif. Deux interrogations orientent plus particulièrement la commande d'étude. La première concerne l'impossibilité d'appliquer à l'identique le « modèle » de Rouen à Grenoble, qui pose la question de l'existence de plusieurs « modèles » de réseaux. La seconde concerne la pérennité des réseaux en regard des multiples évolutions institutionnelles : changement de recteur, alternance politique à la Région, réformes territoriales (fusion des conseils régionaux de Haute et Basse-Normandie en janvier 2016, rapprochement des rectorats de Rouen et Caen puis naissance d'une région académique en janvier 2017).

Une double approche était préconisée pour cette étude :
- caractériser le mode de pilotage académique, l'appropriation par les « têtes de réseau » d'un rôle d'animation relativement nouveau, évaluer la mobilisation du système d'acteurs (chefs d'établissements et équipes pédagogiques) sur des objectifs partagés, étudier son impact sur les pratiques professionnelles et les postures, sur les collaborations entre établissements.
- observer le fonctionnement opérationnel des réseaux (acteurs impliqués, partenariats locaux, actions développées), mesurer leur valeur ajoutée et leurs effets sur l'offre de formation, sur les partenariats avec le monde économique, sur les parcours de réussite des élèves.

L'étude a été menée moins d'un an après le lancement des réseaux à Grenoble, cinq ans après leur lancement à Rouen. À Grenoble, elle rend compte d'un processus d'installation et, dans l'académie de Rouen, d'un processus d'adaptation aux évolutions institutionnelles. La méthodologie retenue, basée sur des enquêtes par entretiens, ne permet pas de mesurer des effets objectifs, mais des effets perçus par les acteurs.

[9] L'étude porte sur les deux académies, avec l'aval du rectorat de Caen.

Une enquête auprès de tous les acteurs parties prenantes

48 entretiens ont été menés d'une durée comprise entre 30 minutes et deux heures, enregistrés et retranscrits, soit près de 50 heures de discours (*cf.* encadré 4). Ils ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Encadré 4 ● Méthodologie

L'enquête a été menée dans la région académique de Normandie, principalement dans l'ex-académie de Rouen où sont installés les réseaux depuis 2013. Quelques entretiens concernent aussi l'ex-académie de Caen, à laquelle les réseaux sont étendus depuis 2017. Elle a également été menée dans la région académique AURA (Auvergne-Rhône-Alpes), principalement dans l'académie de Grenoble, porteur de la mise en réseau y compris pour ceux installés à l'échelle de la région académique en lien avec les deux autres rectorats de Lyon et Clermont. Quelques responsables de la voie professionnelle ont également été enquêtés au ministère.

Les entretiens se répartissent ainsi :

- **15 au sein de rectorats, conseils régionaux, services ministériels :** rectrices, délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue, secrétaires généraux d'académie, chargés de mission, responsables de services. Ces entretiens ont traité de l'origine, des enjeux et de la place des réseaux dans la politique académique et de leur mise en place opérationnelle (pilotage, cartographie, périmètres...).

- 33 dans 5 réseaux couvrant une variété de thématiques professionnelles industrielles et tertiaires (16 dans des réseaux normands et 17 dans des réseaux grenoblois), dont :
- 11 « têtes » de réseau (5 inspecteurs et 6 proviseurs animateurs) et 3 directeurs de CMQ,
- 5 « parrains » et/ou partenaires professionnels,
- 3 partenaires internes à l'Éducation nationale : 1 proviseur d'EPLE non animateur, 2 conseillers en formation continue (CFC) de GRETA,
- 6 partenaires externes à l'Éducation nationale (2 proviseurs de lycées privés sous contrat, 1 responsable de CFA, 1 directeur de MFR, 2 responsables d'organismes privés de formation continue),
- 5 auprès des équipes pédagogiques : 2 DDFTP (directeurs délégués à la formation technologique et professionnelle) et 3 enseignants des matières professionnelles impliqués dans l'élaboration des actions des réseaux. Peu d'enseignants étaient mobilisés au moment de l'enquête, ce qui explique leur faible nombre parmi les acteurs interrogés.

Ces entretiens ont abordé la question de l'appropriation de la démarche de réseau par les différents acteurs et leur vision du réseau (implication des acteurs, perception des enjeux, fonctionnement et réalisations).

L'échantillon couvre les trois secteurs de la formation professionnelle, la formation scolaire (publique et privée), l'apprentissage et la formation continue. Les entretiens ont été répartis de manière à être représentatifs des différents types d'acteurs que les réseaux tentent de fédérer, avec deux limites. Le nombre d'entretiens prévu n'a pas permis d'élargir le nombre de CFA et d'EPLE non « têtes de réseau ». Le « parrain » qui devait logiquement venir en appui au binôme pour l'animation n'était pas toujours présent et seuls deux « vrais » parrains ont été interrogés. Dans un des cinq réseaux, un partenaire professionnel a été désigné et non un parrain. Deux réseaux n'avaient pas de parrain lors de l'enquête. A l'exception de 9 entretiens par téléphone, tous ont été conduits en face en face. À l'exception de 2 entretiens collectifs (avec deux et trois interlocuteurs), tous sont individuels.

1.3. Cadre théorique et grilles de lecture

Etudier la mise en réseau revient à observer un processus de conduite du changement du mode de pilotage académique de la formation professionnelle. L'analyse cognitive des politiques publiques et l'approche en termes de « référentiel » de Pierre Muller (2005) offre une grille de lecture de ce processus de changement. Les réseaux peuvent être appréhendés comme un nouveau référentiel d'action collective pour piloter la formation professionnelle.

Un nouveau « référentiel » d'action collective pour piloter la formation professionnelle

Dans un article de 2005, Pierre Muller interroge la nécessité du changement dans les sociétés actuelles. Selon lui, la complexité et la fragmentation en de multiples « *secteurs* » d'action publique caractérisent les sociétés modernes. La notion de secteur correspond au fait que chaque politique publique tend à délimiter un domaine spécifique d'intervention. Un secteur d'action publique est généralement associé à « *référentiel* » qui lui est propre, qui fait sens pour les acteurs et oriente leur action à l'intérieur du secteur. Le référentiel d'une politique publique peut prendre deux formes, « *un cadre cognitif et normatif à partir duquel un problème social est formulé »,* expliquant le monde tel qu'il est, et disant comment il doit être, ou un *« référentiel d'action collective* [qui] *exprime la façon dont un groupe social en fonction de ses stratégies identitaires et de ses stratégies de pouvoir, entend définir les conditions de l'action publique dans un domaine donné***.** » (Muller, 2005, p. 174).

L'analyse cognitive des politiques publiques postule que le changement dans la conduite de l'action publique peut être saisi à partir de l'étude des relations entre le global et le sectoriel. Les sociétés modernes doivent en permanence autoproduire le sens global à partir de la confrontation et de la hiérarchisation des exigences de chaque secteur d'action publique. Des tensions entre les référentiels sectoriels et le référentiel global traversent sans cesse la société et sont le moteur des changements.

Pierre Muller s'intéresse également aux acteurs du changement. En s'appuyant sur les travaux de Neil Fligstein (2001) définissant des « *skilled actors* », il définit des « *médiateurs* » comme étant des acteurs en capacité de faire le lien entre le global et le sectoriel, aux horizons et temporalités différentes. S'il agit d'un groupe d'acteurs, il définit un « *espace de médiation* », qui « *correspond à une situation où l'on ne peut repérer ni un acteur, ni un groupe qui incarnerait l'essentiel du processus de médiation. Ce processus résulte alors d'une multitude d'interactions entre de nombreux agents qui ne forment pas un groupe à proprement parler. On peut alors parler d'un « champ » ou d'un « espace » de médiation.* » (Muller, 2005, p. 186).

Eclatée entre la formation initiale secondaire sous statut scolaire, la formation continue des salariés, l'apprentissage, la formation professionnelle des demandeurs d'emploi, la formation supérieure, fortement cloisonnée par ses modes de financements et ses publics, la formation professionnelle est un exemple de fragmentation sectorielle. Chaque secteur relève de responsabilités plus ou moins partagées et mouvantes entre l'Éducation nationale, les partenaires sociaux, les branches, les conseils régionaux, les universités... Chaque secteur a ses référentiels, sur ce qui est et ce qui doit être, les relations entre l'école et l'entreprise, le rôle de ses acteurs dans la définition des savoirs à transmettre en formation, l'adaptation des contenus des formations aux besoins en compétences à court ou moyen terme… Cette fragmentation pose la question de la mise en cohérence des différents secteurs constitutifs et de l'existence possible d'une politique de formation professionnelle « globale ».

La mise en place des réseaux d'établissements s'apparente à une tentative pour produire de la cohérence dans les politiques de formation professionnelle et dépasser les cloisonnements sectoriels à partir d'une approche par métiers. Le nouveau référentiel d'action collective consiste à mailler les établissements et les acteurs économiques sur des thématiques professionnelles. Ce changement est impulsé par des acteurs clés, des individus *« médiateurs* » entre les politiques sectorielles et globales,

convaincus de l'utilité du changement. Les réseaux d'établissements deviennent eux-mêmes des « *espaces de médiations* » entre acteurs d'horizons divers, visant à décloisonner les voies de formations et les établissements pour aller vers une politique de formation professionnelle globale consolidée.

Mailler les acteurs pour consolider l'offre de formation par secteurs économiques

Cette question de la mise en cohérence des politiques de formation professionnelle intéresse les chercheurs depuis le début des années 2000. Selon Bel (2007), elle est devenue centrale avec les politiques de décentralisation : *« Les approches territoriales de la relation formation-emploi »* se justifient par le fait que *« la décentralisation introduit une rupture dans les modes des régulations préexistants : pour les partenaires, il s'agit de modifier leurs modes de coordination, de participation au financement… on est encore dans un processus d'apprentissage institutionnel que la recherche peut appuyer. La question qui se pose est : observe-t-on un processus de construction de la formation comme bien commun, construction collective faite de compromis et de références communes – existant comme objet de discussion et nécessitant engagement de chacun ? »* (p.68). Derrière ces formulations en termes de « bien commun » ou de « construction collective », c'est la question de la construction d'une politique globale de formation qui est posée, faite de compromis entre la formation scolaire, l'apprentissage, la formation continue, les exigences de l'école et celles de l'entreprise.

Pour Mallet (2006, p.103), les difficultés rencontrées par les conseils régionaux pour conduire une politique globale de formation professionnelle résultent d'un processus de décentralisation inabouti. Bien que la « *mission de grand architecte de la formation professionnelle en Région ait été affirmée dès la loi de 1983, la Région ne peut pas construire et mettre en œuvre une politique globale car elle ne possède aucune compétence prescriptive sur la partie la plus importante de l'appareil de formation* » (*i.e.* la formation scolaire et la formation des salariés). L'auteur imagine la manière dont une Région pourrait construire des cohérences. Il propose un « *maillage des acteurs en réseau* », qui aurait très bien pu inspirer les réseaux d'établissements objet de notre rapport : *« la création de pôles de compétences appuyés sur les institutions les mieux placées, Lycée Pro, CFA, institution de droit privé, devient la seule façon de faire face à des scolarités plus longues, des équipements plus coûteux, des compétences de plus en plus pointues chez les enseignants et dans les entreprises. Une utilisation intensive des technologies nouvelles doit permettre que ces pôles soient construits comme des têtes de réseau, capables d'animer un ensemble d'établissements différents*[10]*. Ce nouveau maillage territorial posera des problèmes d'hébergement et de transport. Cette ambition se heurtera à la répartition réelle des pouvoirs : les Régions n'ont pas le pouvoir d'ouvrir, fermer, modifier une formation conduisant à un diplôme national d'enseignement professionnel* » (Mallet, *ibid.*, p. 108).

Buisson-Fenet et Verdier (2011, 2013) montrent que les nouvelles régulations décentralisées ne permettent pas vraiment de progresser de manière durable vers une régulation globale de la formation professionnelle intégrant les enjeux éducatifs et économiques. Ils fondent leurs analyses sur l'étude de la régulation de la carte des formations initiales en Rhône-Alpes et en PACA.

Leur premier article de 2011 pointe les difficultés de coordination entre le monde éducatif et le monde professionnel. Contrairement aux attentes, les régulations territoriales observées répondent davantage à des enjeux éducatifs (la gestion des places et la démographie scolaire) qu'à des enjeux professionnels (qui supposeraient de réfléchir à la manière dont la formation participe à la production des compétences en réponse aux besoins économiques des territoires). « *Ce dispositif a fait l'objet d'une décentralisation et d'une déconcentration croissantes, le renforcement des régulations territoriales devant favoriser l'efficacité de la formation de différents points de vue : faciliter la coopération école-entreprise, assurer une meilleure coordination des voies de formation initiale et formation continue, susciter une meilleure articulation entre développement économique et*

[10] Souligné par nous

investissement collectif sur la formation… En régime ordinaire cette régulation territoriale s'attache plus à la gestion des places qu'à la définition des contenus et des objectifs de formation. Autrement dit la réponse aux exigences de construction socio-politique de la démographie scolaire l'emporte largement sur les enjeux professionnels de la production de compétences » (Buisson-Fenet & Verdier, 2011, p.42).

Leur second article de 2013 signale les difficultés de coordination dans la durée, entre les autorités académiques et régionales : « *l'équilibre des forces entre acteurs territoriaux et représentants de l'Etat diffère d'une période à l'autre et d'une région à l'autre. Dans les années 2000, les PRDF de PACA et de Rhône-Alpes placent l'élaboration en commun et le partage de connaissances diagnostiques de la relation formation-emploi au cœur des régulations des cartes de formation professionnelle. Après d'intenses mobilisations par ou autour de ces diagnostics se réaffirment des régulations autonomes (rectorats versus Régions) des dispositifs de formation initiale qui affaiblissent la portée de ces investissements cognitifs. Dans ce contexte, l'établissement (le lycée) devient le pivot privilégié de la production de connaissances utiles et légitimes pour la régulation des cartes*. » (Buisson-Fenet & Verdier, 2013, p.24). Ce mouvement, contraire à une dynamique de construction conjointe, se nourrit des jeux politiques dans les espaces de liberté laissés aux acteurs du fait d'une décentralisation partielle. L'article indique également que l'affirmation d'une autonomie des autorités académiques et régionales dans la régulation de la carte donne un rôle accru aux EPLE, aux proviseurs et aux inspecteurs : « *l'offre de bassin, l'évolution locale de l'emploi … sont des données partagées par les inspecteurs et les chargés de mission de la collectivité régionale. Elles peuvent être cadrées par des labellisations telles que celles des « lycées des métiers » … à ce titre deux rôles professionnels se trouvent particulièrement sollicités par la régulation : les chefs d'établissements et les inspecteurs de l'enseignement technique … des tensions opposant fréquemment les seconds, qui défendent une vision « réaliste », aux premiers qui épousent davantage une logique de projet*. » (Buisson-Fenet & Verdier, *ibid.*, p. 26)

Notre étude sur les réseaux d'établissements se situe donc dans la continuité de ces travaux qui analysent les nouvelles régulations territoriales issues de la décentralisation, et soulignent la fragilité de la coordination entre autorités académiques et régionales ainsi que le rôle central des EPLE. Elle questionne la capacité de ces nouveaux maillages d'acteurs par domaines de métiers à devenir des instruments académiques de mise en cohérence de l'offre de formation professionnelle.

Développer un management horizontal en mode « projet »

Le fonctionnement des réseaux d'établissements, « espaces de médiations » entre acteurs d'horizons divers, repose sur une innovation managériale qu'il convient également d'étudier. Celle-ci consiste à développer un management horizontal par projet au sein d'une administration à la tradition très hiérarchique et « *dont on est porté à souligner la grande stabilité, voire la routinisation des pratiques* » (Buisson-Fenet, 2008, p.14). Animer un réseau signifie en effet mobiliser un système complexe d'acteurs : des partenaires internes à l'Éducation nationale et des partenaires de formation externes, des CFA, des lycées privés, des acteurs du monde économique pour co-construire l'offre de formation du réseau et des parcours au sein des établissements du réseau. Les animateurs de réseaux doivent être en capacité d'enrôler, sur des objectifs partagés, des acteurs aux intérêts potentiellement divergents voire concurrents au nom de l'intérêt général, des élèves et des apprenants. Ces pratiques managériales sont à l'opposé des fonctionnements hiérarchiques habituels, fondés sur la prescription et la réglementation.

Cette question de la diffusion des pratiques managériales au sein de l'administration de l'Éducation nationale a déjà été abordée dans diverses recherches centrées sur le métier de chef d'établissement. Ces travaux soulignent les différentes dimensions de ce métier en évolution. Les proviseurs sont aujourd'hui des managers, mais aussi des leaders, des animateurs, contraints de développer une autonomie d'action et une ouverture à leur environnement, tout en respectant les règles et le fonctionnement hiérarchique de leur administration (Barrère, 2013a et 2013b ; Attarcka

& Chomienne, 2012 et 2014 ; Buisson-Fenet & Duterck, 2015). Cette littérature pointe les tensions qui naissent de la confrontation entre ces nouvelles pratiques managériales et le cadre bureaucratique. Elle évoque la contradiction entre le besoin d'autonomie accrue de ces acteurs sur le terrain et le développement conjoint d'outils d'encadrement de cette autonomie. La diffusion des pratiques managériales s'accompagne en effet d'outils liés à la nouvelle gestion publique (contrat, évaluation …) dont se saisissent les chefs d'établissements pour conquérir de nouveaux espaces d'autonomie. Mais l'évolution des modes de management est souvent empêchée par l'étroitesse des marges de manœuvre et le manque de moyens.

D'autres recherches s'éloignent du métier de chef d'établissement pour s'intéresser à l'émergence de nouveaux métiers. Buisson-Fenet (2008, *op.cit*) note l'émergence de nouvelles fonctions aux contours flous, comme par exemple celle de coordonnateur de réseau d'éducation prioritaire, étudiée par Tondelier et Demailly (2004). Ces auteurs s'interrogent sur la manière dont les coordonnateurs construisent une légitimité d'action. Selon eux, celle-ci réside dans leur capacité à « *faire se rapprocher des acteurs aux traditions différentes, rompre avec les cloisonnements, produire des catégories dans lesquelles se retrouveraient une pluralité de protagonistes, rapprocher les institutions de leurs usagers, être les porteurs/relais d'une injonction institutionnelle à la réflexivité* » (p.12). Mais ils notent que les espaces d'autonomie relative attachés à l'exercice de cette fonction sont très vite cadrés par des outils et des prescriptions antagonistes avec une logique d'adhésion et de mobilisation autour de projets. Ils observent ainsi des acteurs en partie « *impuissants à rapprocher des points de vue trop clivés et des sédimentations organisationnelles trop hétéroclites et contraints du coup à un bricolage permanent sans grande efficacité* ». Ils concluent leur article en forme de question : « *a-t-on des acteurs « emberlificotés » dans des contradictions institutionnelles ou des acteurs décisifs des réorganisations de l'institution ?* », sans apporter de réponse claire.

Notre étude questionne également la manière dont les animateurs construisent une légitimité d'action sur cette nouvelle fonction liée aux réseaux d'établissements. Quels sont les ressorts leur permettant de décloisonner les établissements et les voies de formation, de mobiliser les acteurs économiques et les partenaires du territoire pour que les réseaux produisent les effets attendus ?

Nous proposons de présenter les résultats de notre enquête auprès de toutes les parties prenantes des réseaux en quatre temps. Nous détaillerons tout d'abord le processus d'émergence et d'installation des réseaux dans les deux académies, en étudiant l'influence des contextes académiques et le rôle des différents acteurs au niveau académique et régional (§ 2). Nous développerons ensuite la mobilisation du système d'acteurs au sein des réseaux, et les réalisations dans l'académie de Rouen (§ 3) puis de Grenoble (§ 4). Nous reviendrons en conclusion sur les principaux leviers et défis de ces expériences de mise en réseau. Nous en tirerons enfin quelques préconisations qui pourront être utiles à des académies qui voudraient dupliquer l'expérience. (§ 5)

2. Émergence et installation des réseaux d'établissements dans les deux académies [11]

La première mise en réseau systématique dans l'académie de Rouen en 2013 découle d'une volonté de consolidation de l'offre de formation professionnelle par secteurs d'activités. Avec le soutien de la Région, un modèle initial est installé. La commande passée aux réseaux est un travail sur la carte des formations, qui sera ensuite élargi à des actions pédagogiques (§2.1). A partir de 2016, les évolutions institutionnelles montrent à la fois la force du modèle, étendu à la région académique de Rouen et de Caen, mais aussi sa fragilité et sa dépendance aux temporalités locales (§2.2). La transposition dans l'académie de Grenoble permet de mettre à jour l'influence du contexte académique. Un autre modèle est envisagé, des réseaux expérimentaux sont installés avec une entrée par la pédagogie (§2.3).

2.1. Le modèle initial des réseaux dans l'académie de Rouen en 2013 : une entrée par la carte des formations.

L'idée de mise en réseaux est formulée par un recteur déterminé à afficher une priorité de la politique académique sur la voie professionnelle lors de sa prise de fonction. Il fait des réseaux un axe du projet académique et mobilise les ressources nécessaires pour les installer.

L'engagement d'un recteur en faveur de la voie professionnelle

L'engagement du recteur est souligné par des interviewés pour qui il est plutôt rare qu'un recteur affirme une priorité politique sur ce segment éducatif : *« C'est bien d'avoir un recteur qui s'intéresse à la voie professionnelle, en tout cas ça c'était aussi quelque chose d'énorme, les recteurs en général ne prennent pas comme première priorité en arrivant dans les académies de se saisir de la voie professionnelle. »*

Les caractéristiques socio-éducatives de l'académie expliquent cette priorité. L'académie de Rouen est composée de deux départements contrastés, la Seine Maritime très industrielle, et l'Eure, plus rurale, avec des problématiques d'absence de mobilité des élèves. Les taux de réussite dans le secondaire et de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur sont faibles par rapport aux moyennes nationales, l'éducation prioritaire est très présente dans certains bassins. Comme le développe ce responsable : *« le diagnostic confirmait l'énorme difficulté de Rouen sur l'accès au supérieur, le retard scolaire, un certain nombre de très grandes difficultés … avec des zones comme celle du Havre qui a longtemps été considérée la plus grande ZEP de France … donc il y avait toute opportunité dans l'écriture du projet académique à mettre en avant un certain nombre d'axes … d'abord s'occuper des publics les plus fragiles et notamment des élèves issus de milieu modeste allant dans la voie professionnelle*». En cohérence avec les orientations de la politique ministérielle d'élévation des niveaux de qualification, l'écriture du projet académique s'oriente donc dans une direction permettant d'accroitre les ambitions scolaires des plus fragiles, qui s'expriment davantage dans les formations professionnelles.

Par ailleurs, le recteur, estime manquer des outils nécessaires pour *« comprendre comment est répartie l'offre de formation professionnelle par grand secteurs, pour dialoguer avec la Région ou les branches professionnelles ».* Le mode d'élaboration de l'offre de formation professionnelle, à partir d'initiatives isolées et sans coordination entre établissements est jugé problématique : « *comment est construite une carte des formations avec finalement des établissements qui répondent* […] *un par un, sans travailler ensemble* […], *la somme de ces petits déplacements, ça fait un résultat qui manque de cohérence. Non seulement il fallait cette vision sectorielle, pour discuter avec la région, avec les*

[11] Les citations dans cette partie sont celles de responsables au niveau académique, régional ou national. Les propos des animateurs de réseaux sont repris dans la partie suivante.

branches, et aussi que les établissements qui portent des formations sur les mêmes secteurs puissent travailler ensemble, pour qu'ils arrêtent de se faire concurrence… C'est de là qu'est venue l'idée de réseau […] *Besoin d'une consolidation par secteur, besoin de sortir d'une concurrence, et puis de ce fait, besoin de visibilité* [pour les familles et les jeunes] ». L'idée de réseau s'impose pour décloisonner les établissements, les rapprocher du monde économique et produire une vision consolidée et prospective de l'offre de formation.

Dans le même temps, l'académie répond au premier appel à projet interministériel sur les Campus des métiers et des qualifications. Le premier Campus haut-normand, prenant appui sur une plateforme technologique dans le domaine de l'énergie, est labellisé. Le modèle de Campus qui cherche à rassembler des acteurs autour d'une filière économique, à renforcer la coopération entre établissements de formation et monde économique inspire la mise en réseau des établissements dans l'académie, comme le rapporte ce responsable : « *si on est capable au sein d'un Campus des métiers et des qualifications de réunir cet ensemble d'acteurs autour d'une filière en lien avec le développement économique du territoire, pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas mettre l'ensemble de la formation professionnelle et technologique dans cette même dynamique en organisant finalement des réseaux d'établissements de formation professionnelle et technologique dans les différentes filières de formation et dans les différentes filières liées au développement économique du territoire ?* ».

Des services académiques mobilisés pour la cartographie des réseaux

L'opérationnalisation de l'idée de réseau « *ne s'est pas fait du jour au lendemain* ». Les services académiques sont missionnés pour animer des groupes de travail qui vont « *imaginer des thématiques, une cartographie, un portage* ». La première tâche consiste à découper l'offre par thématiques. Comme dit plus haut, un lien est fait avec les contrats d'objectifs régionaux et les quatorze comités stratégiques de filière du ministère du redressement productif. Ce découpage n'est pas aisé, car comme le signale un acteur, « *dès lors que vous faites une partition… il y a toujours une discussion sur le fait que ça pouvait être plutôt d'un côté ou plutôt de l'autre. Il y a des choses qui sont vraiment dans la filière et d'autres qui sont plus transverses* ».

Une seconde tâche consiste à rattacher chaque EPLE à un réseau. Une cohérence territoriale est recherchée en veillant à une répartition géographique équilibrée des lycées « têtes de réseau », avec une représentation de lycées urbains et ruraux : « *quand on a fait la carte des réseaux il y avait aussi l'idée d'avoir quelque chose de cohérent au niveau du territoire et donc de ne pas avoir toute les têtes de réseau, regroupées à Rouen ou au Havre… mais qu'elles soient dans un établissement avec une masse critique suffisante sur le type de formation et si possible avec un internat* ». Le problème du rattachement des lycées polyvalents à plusieurs réseaux est soulevé : « *la difficulté (…) c'est l'appartenance à plusieurs réseaux. Des lycées qui ont une offre assez équilibrée parce que justement ils jouent le rôle de lycée de proximité, automatiquement ils ont une offre très diversifiée donc raisonnablement ils sont dans deux ou trois réseaux, et raisonnablement ce n'est pas envisageable de suivre et d'animer et de contribuer dans trois réseaux. Enfin avec la charge des chefs d'établissements, on peut toujours dire que c'est faisable, mais ça ne l'est pas* ».

Une troisième tâche consiste à définir le mode de pilotage des réseaux. Suivant le modèle du Campus créé autour d'un établissement porteur, il est d'abord envisagé que « *le proviseur de l'établissent tête de réseau* [soit] *le premier relai de la politique académique* ». Mais d'autres arguments sont avancés : « *ça ne peut pas être le seul proviseur… si on veut parler de pédagogie, il n'est pas forcément le plus qualifié. Le plus qualifié à côté du proviseur pour porter la parole pédagogique, c'est l'inspecteur* ». Ce dernier est en effet jugé incontournable sur la pédagogie, pour déclencher un plan de formation, faire le lien avec la politique académique : « *un proviseur ne peut pas déclencher un plan de formation, un inspecteur oui* » ou encore *« l'intérêt de l'inspecteur (…) c'est qu'il est plus en lien avec la politique académique et le recteur que le proviseur* ». Les acteurs interrogés font donc état de discussions sur le profil le plus pertinent des porteurs, proviseurs ou inspecteurs, et sur la

finalité de la fonction, entre « *relai de la politique académique* », « *parole pédagogique* », « *développeur* ». La solution du binôme, proviseur de l'établissement « tête de réseau » et inspecteur qualifié sur les questions pédagogiques, est retenue, avec une mission d'animation. Pour certains des enquêtés, le fonctionnement d'un tel binôme constitue un défi. Ce sont deux métiers différents, et des acteurs qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble.

Les « têtes de réseau » sont ensuite désignées. Plusieurs critères sont évoqués. Sont retenus des établissements emblématiques avec le label de lycée des métiers, mais aussi des « *établissements plutôt de petite taille, plutôt réputés difficiles parce qu'enclavés, avec une perte d'effectif, des travaux à effectuer* ». Les réseaux sont ici perçus comme un instrument de développement territorial, permettant de valoriser des petits lycées enclavés. Sont privilégiés des chefs d'établissements jugés dynamiques et dont il n'est pas prévu qu'ils mutent dans le mouvement des proviseurs. Quant aux inspecteurs, ils semblent s'être positionnés naturellement en fonction de leur spécialité, sans distinction de corps entre les inspecteurs de l'Éducation nationale (*IEN*) et les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (*IA-IPR*) : *« les inspecteurs sont entrés facilement dans ce système des réseaux. Il a fallu qu'ils construisent leur légitimité dans le dialogue avec les chefs d'établissements, mais comme ils ont une vraie légitimité thématique, cela s'est bien passé ».*

Dix réseaux sont installés, avec comme première commande de faire des propositions dans le cadre de l'évolution de la carte des formations. « *C'est comme ça que l'on a assez rapidement imaginé dix réseaux, enfin à l'époque ils étaient huit, ils sont devenus dix, avec un pilotage assuré par un proviseur et un inspecteur. Sur le papier, il y avait tout pour que cela fonctionne, ils ont été réunis et assez rapidement il y a des commandes qui ont été passées. On a dit* "*vous êtes organisés en réseaux, vous avez tant d'établissements à faire vivre en votre sein et la première chose que l'on va vous demander, c'est de faire des propositions dans le cadre de l'évolution de la carte des formations*" ».

Adhésion de la Région, démarches auprès des branches

La commande porte sur l'ensemble de la carte et concerne tous les publics**,** scolaires, apprentis et adultes en formation continue, comme insiste ce responsable : « *l'idée est d'apporter aux publics, et le terme « publics » a toute son importance, parce que ce n'est pas uniquement les jeunes en formation initiale, c'est aussi les apprentis, mais c'est aussi les adultes en formation continue, une vision actualisée et en prise avec les secteurs professionnels d'un territoire. Quels sont les secteurs professionnels qui recrutent ? Quelles sont les dynamiques au sein de ces secteurs ?* ».

Pour installer de tels réseaux missionnés pour un travail sur la carte, l'adhésion de la Région, en charge de l'élaboration du contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP) était nécessaire, ce qui est confirmé par les discours ***:*** « *il y a eu beaucoup de travail, avec les inspecteurs, avec quelques chefs d'établissements, le cabinet, l'inspection générale et bien sûr in fine avec la Région, c'est-à-dire que quand on a stabilisé les choses, ça a été avec la Région.* » Pour plusieurs acteurs interrogés, la coopération avec la Région résulte d'une entente entre le recteur et le président de Région, qui demandent d'une même voix aux services académiques et régionaux de faire évoluer leurs pratiques : « *la carte des formations, traditionnellement, se fait par niveau de diplôme et tous secteurs, et là on dit* "*on travaille par* réseau". *Les réseaux ont eu comme première mission de fournir un retour par rapport à l'appel d'offre sur la carte des formations. Les services du rectorat, les services de la Région avaient un peu préparé ensemble, ils ont joué le jeu, ils ont répondu par réseau. »*

Des démarches sont par ailleurs engagées auprès des branches par le recteur lui-même. *« Alors travailler avec les branches (…) il y avait beaucoup d'étonnement (…)* [il a fallu dire] *on n'est pas là pour se faire concurrence avec les branches et donc avec les CFA privés, on est là pour avoir un dialogue constructif et si possible avoir une complémentarité ».* La Région, là encore, soutient les démarches académiques. *« Il y avait une telle cohérence Etat-Région que les branches se sont insérées dans la démarche »* Au final, ces démarches ont permis à des acteurs avec lesquels les

établissements scolaires ne travaillaient pas habituellement, les CFA de branche notamment, de participer aux réunions des réseaux, avec cependant des nuances sur leur implication : « *ils étaient totalement parties prenantes, plus ou moins facilement au début parce qu'il y avait quand même des logiques un peu concurrentielles sur certains territoires. Donc, il ne faut pas imaginer que tout le monde est arrivé avec un collier de fleurs… Il a fallu travailler sur la base de conviction, c'est à dire qu'il a fallu bien expliquer que (…) les problématiques étaient les mêmes pour tout le monde, que les CFA avaient autant de mal que l'Éducation nationale à recruter, quand un métier a une mauvaise image, elle n'est pas meilleure au CFA du secteur d'activité ou dans le CFA académique ».*

En outre, afin d'accompagner le binôme d'animateurs, l'appui d'un professionnel issu du monde économique est recherché. *« Il a été demandé à un académicien des technologies*[12] *et à un "parrain économique" d'accompagner les réseaux* [pour avoir] *ce regard extérieur* ». Leur apport reste vague dans les propos recueillis. Les Académiciens des Technologies offrent une expertise sur les technologies et les métiers. Les partenaires professionnels sont également là pour ouvrir des portes pour les stages, exprimer des besoins de recrutement… : *« le DRH de* [nom entreprise] *est devenu "parrain" du réseau* [nom réseau]. *Concrètement, sur l'évolution de la carte des formations, le proviseur a réussi à ouvrir un Bac Pro en* [nom de spécialité] *grâce au partenariat avec* [nom entreprise], *qui montait une nouvelle chaine de production dans la région* », ou encore *« pour le jeune de la voie professionnelle, c'est vraiment une façon de le faire évoluer dans l'estime de soi. S'il fait un stage à l'étranger, il élargit son horizon, il est valorisé, il apprend des choses, sa compétence linguistique s'améliore.* [Les "parrains"] *de l'Académie des Technologies ont un portefeuille à l'international, donc ça permet d'ouvrir des portes ».* Le repérage du bon "parrain" à l'échelle du réseau n'est pas toujours aisé : *« par exemple, le réseau hôtellerie, tourisme, métiers de bouche, il y a trois thématiques qui se complètent mais qui sont quand même assez différentes. Vous avez des boulangers, des restaurateurs… et ça a été très compliqué. Il y avait des partenaires d'ampleur, mais on n'a jamais totalement réussi sur ce réseau à trouver*. »

Quant aux lycées privés[13]**, ils manifestent dès le départ leur intérêt :** « *quand on a mis les réseaux en place, on a eu une demande de l'association des proviseurs de l'enseignement privé. On a organisé une rencontre avec les autorités académiques et d'autres proviseurs têtes de réseau (…), l'échange a été riche, on a rassuré en disant "tous les élèves de l'académie, qu'ils soient dans le privé ou dans le public, doivent bénéficier du même accompagnement" ».* Cependant l'animation des réseaux reste confiée à des EPLE : « *le proviseur qui avait en charge le réseau* [nom de réseau] *a créé une instance de pilotage dans laquelle il a mis à ses côtés des proviseurs de lycées privés. Donc on ne pouvait pas désigner un proviseur de lycée privé comme porteur de réseau mais ce groupe de travail inclut des proviseurs de lycées privés.* »

Administrer ou manager un réseau, tensions sur la fonction d'animation

Si les responsables académiques interviewés estiment que les proviseurs ont apprécié *«de se voir confier une responsabilité nouvelle »* et d'être intégrés à une « *politique publique ambitieuse* », très rapidement cependant les difficultés dans lesquelles les place cette nouvelle mission d'animation remontent. La première résulte de la contradiction potentielle entre le développement de leur établissement et celui du réseau : **«** *un chef d'établissement, il a plutôt tendance à « rouler » pour son établissement, aujourd'hui il « roule » pour plusieurs* », y compris ses concurrents. Certains proviseurs font remonter leur manque de légitimité vis-à-vis des pairs pour émettre des avis sur la

[12] L'Académie des Technologies est un établissement public administratif national placé sous la tutelle du ministre chargé de la recherche. « *Lieu de réflexions et de propositions d'actions face aux grands défis technologiques, il tire son originalité de la diversité des origines de ses 316 membres : ingénieurs, industriels, chercheurs, agronomes, architectes, médecins, sociologues, économistes, avec une forte représentativité des directeurs de recherche du privé* ». Sa mission définie par la loi du 18 avril 2006 est : « *de conduire des réflexions, formuler des propositions et émettre des avis sur les questions relatives aux technologies et à leur interaction avec la société.* » https://www.academie-technologies.fr/presentation/qui-sommes-nous

[13] D'après nos interlocuteurs, les lycées privés sont principalement présents dans les réseaux tertiaires et les CFA privés dans les réseaux industriels.

carte : « *on ne peut pas aller au-devant de pairs et dire, il faut fermer ici, ouvrir là »*. Enfin, selon les responsables interrogés, les attendus de l'animation des réseaux ne sont pas toujours bien compris par certains proviseurs qui y voient un levier de gestion administrative, « *un outil pour optimiser la carte scolaire, donc des fermetures de classes, des choses comme ça, comme un outil d'optimisation, et pas forcément comme un outil de développement* ». C'est ainsi qu'« *une forme, non pas de blocage, mais d'inertie s'est installée, donc ça a pas mal patiné sur cette première étape* ».

Plusieurs ajustements sont donc apportés au modèle initial pour dépasser ces difficultés. La demande des proviseurs d'un pilotage académique vertical renforcé pour asseoir leur légitimité est écoutée. **U**ne fonction de délégué à l'animation des réseaux d'établissements est créée, confiée à un directeur de Campus ayant une expérience des partenariats école-entreprise. Un comité de pilotage des réseaux réunit au moins deux fois par an les têtes de réseaux et les autorités académiques, dont le recteur, pour échanger et harmoniser les actions. Une communication met en valeur les réseaux *:* « *il y avait des photos des actions menées dans le cadre des réseaux. Il y avait un certain nombre de plaquettes sur le site académique. Tout était mis en valeur.* » Le paradoxe de la demande des proviseurs est souligné : le pilotage vertical apparait antinomique avec les pratiques managériales visées. Il témoigne d'une tension entre deux types de légitimité de la fonction d'animation, l'une bureaucratique et hiérarchique fondée sur la prescription et l'injonction et l'autre managériale et horizontale fondée sur l'enrôlement et le projet. « *Il y a eu une demande qui pouvait paraître paradoxale : à la fois ils voulaient du collaboratif mais ils voulaient aussi du pilotage… une véritable architecture… que le recteur pilote… faire de ces réseaux une nouvelle instance de pilotage académique. Et c'est ce qui s'est passé, on a créé un comité de pilotage qui rassemblait l'ensemble des animateurs de chacun des réseaux, donc un truc qui n'existait pas et qui permettait pour chacun des réseaux d'être en direct avec le recteur, d'entendre ce que les autres porteurs de réseaux avaient à dire sur les travaux qui étaient menés sans aucune censure, y compris les difficultés qu'ils rencontraient »*.

D'autres améliorations visent à favoriser les collaborations. Il est proposé aux réseaux de mettre en place des groupes de travail sur des sujets moins clivants que la carte de formation, comme par exemple sur des actions pédagogiques, sur de la formation d'enseignants… à l'instar de ce qui se fait dans les Campus. Les réseaux deviennent donc de nouveaux espaces d'impulsion et de financement d'actions pédagogiques partenariales. Ce type d'actions existe déjà. Ce qui change ici est que **«** *le réseau pourrait devenir à terme délégataire de moyens et de prérogatives pour proposer de la formation et la financer, ce qui ne se faisait pas jusqu'à présent. On était plutôt sur un fonctionnement pyramidal habituel.* » Cet élargissement des activités du réseau conduit à impliquer les équipes pédagogiques : *« il fallait au minimum qu'il y ait une assemblée générale de réseau, mettre autour de la table l'ensemble des établissements, convaincre les proviseurs d'être présent au moins une fois ou deux dans l'année pour pouvoir échanger sur les thématiques propres à travailler en réseau. Après, il fallait tout de suite être sur une échelle opérationnelle donc, travailler avec les conseillers en formation continue, les chefs de travaux pour imaginer ce que pourraient être les actions à mettre en place pour faire vivre* le *réseau. Parce que les proviseurs, ce n'est pas une critique, ils n'ont pas forcément une connaissance fine de toute les thématiques travaillées dans leur établissement (...) Il fallait s'appuyer sur les experts que sont les professeurs et les chefs de travaux* ».

2.2 Évolutions du modèle de Rouen après 2016 : forces et fragilités des réseaux

Les évolutions qui adviennent dans l'académie de Rouen montrent à la fois la force et la fragilité du modèle initial de réseaux.

Une dynamique de mise en réseau tributaire des temporalités locales

Les réseaux perdurent suite au changement de recteur en septembre 2015. Ses deux successeurs les maintiennent, en s'appuyant davantage sur le DAFPIC. Pour certains responsables interrogés, cette moindre implication du recteur en personne aurait affaibli la dynamique : *« le dispositif s'est un peu émoussé, il y a eu toute une phase où les proviseurs et animateurs de réseaux ont senti qu'il y avait moins d'intérêt pour la démarche. Et que là où ils pouvaient, dans le cadre d'un comité de pilotage, faire valoir un certain nombre de choses, il n'y avait plus ces moments-là. »*

De même, les alternances politiques à la Région et la fusion de la Haute et Basse-Normandie ne remettent pas en cause l'existence des réseaux. L'intérêt réaffirmé de la Région constitue même une des raisons de leur maintien par les autorités académiques successives, comme l'évoque ce responsable : « *je pense que le président de Région et ses services, qui pour l'essentiel sont demeurés les mêmes, ont compris tout l'intérêt qu'il y avait à travailler en réseau notamment sur l'évolution de la carte des formations professionnelles.* » L'expertise développée à l'échelle des réseaux, la montée en compétences des proviseurs sur les processus de décision d'ouverture et de fermeture, ne peuvent que susciter l'intérêt des services régionaux : « *parce qu'avant, quand on disait " on va fermer tel BTS ici et puis l'ouvrir là ", vous aviez immédiatement une levée de boucliers, parce que derrière la fermeture d'une filière il y a des postes qui tombent, des profs qui… on ne les met pas au chômage mais on les oblige à bouger. L'idée du réseau, c'était qu'on a amené les équipes à travailler en amont et on les rendait actrices de la décision, ça a priori la Région l'a compris*. »

Cependant la convergence de vue s'est affaiblie. La Région considère désormais les réseaux comme un outil interne de l'Éducation nationale, comme le confirment les propos de ce responsable : *« l'intérêt que j'y vois, c'est de permettre de structurer les propositions d'évolution de la carte des formations au sein de l'Éducation nationale. On termine, là, les propositions d'évolution pour la carte des formations initiales de la rentrée scolaire 2018. Et c'est évident que s'il y avait davantage un travail en amont autour des réseaux d'établissements pour éviter des stratégies qui partent un peu dans tous les sens en termes de propositions, je pense ce serait préférable pour tout le monde. Parce qu'en fait, on a énormément de dossiers, ce qui fait perdre beaucoup de temps et pour tout le monde, pour les établissements eux-mêmes, puisqu'il n'y a pas une stratégie derrière, il n'y a pas une stratégie concertée. Donc pour moi le côté très positif des réseaux d'établissements, c'est une réflexion concertée au sein de l'Éducation nationale. »*

L'ambition initiale de décloisonnement des voies de formation disparaît donc. Les autorités académiques continuent néanmoins à promouvoir l'intérêt de réseaux intégrant les CFA et les branches : « *nous on se bat pour montrer que c'est un outil de réponse à un CPRDFOP* [un contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle]*, puisqu'il réunit en son sein l'ensemble des acteurs permettant de faire évoluer l'ensemble de la formation professionnelle ».* Mais la légitimité de l'académie à animer une réflexion sur la carte est discutée au motif que l'Éducation nationale, opérateur de formation, ne pourrait être juge et partie, comme argumente ce responsable : « *ce que je veux dire c'est qu'à un moment donné, le travail de mise en synergie de l'ensemble des acteurs, il faut que ce soit une puissance publique, qui soit un peu externe, tout en connaissant un petit peu le sujet. C'est en ce sens-là, que je pense que c'est la posture de la Région. […] C'est à dire, c'est à la fois une puissance publique et pas privée, contrairement aux branches, et une puissance publique mais qui n'est pas elle-même opérateur. Le problème de l'Éducation nationale, c'est qu'elle est elle-même opérateur, donc du coup est interrogée dans sa légitimité à être coordonnatrice*. »

Lors de notre enquête en 2017 et 2018, les procédures d'instruction des demandes d'ouverture de formation imposaient que tout projet ait été validé par le réseau. Les services de la Région considéraient ces avis comme de premiers filtres internes à l'Éducation nationale, permettant de limiter le nombre de dossiers à traiter, d'avoir des dossiers argumentés et de faciliter le travail administratif : *« on va recueillir l'avis des branches professionnelles, on recueille l'avis des réseaux d'établissements, on va recueillir aussi l'avis des ambassadeurs qui sont des chefs d'entreprise, on a un réseau de chefs d'entreprise sur le territoire qui représente les entreprises de leur territoire… En fait, c'est un ensemble de faisceaux d'indices qui vont nous permettre de dire si oui c'est pertinent d'ouvrir telle formation à tel endroit, c'est pertinent en termes d'opportunité mais il faut aussi que ce soit pertinent en termes de faisabilité, c'est-à-dire que si tout est à construire, ça va coûter une fortune etc. ça sera peut-être moins pertinent du coup ».* Dans ces propos, l'ambition initiale de réseaux comme espaces de discussions stratégiques pour élaborer des réflexions prospectives sur les besoins en formation s'efface au profit de logiques gestionnaires.

Le modèle initial de réseau correspond donc à une temporalité locale particulière, à un intérêt partagé par un recteur et un président de Région, soutenant une même dynamique de changement dans le pilotage de la formation professionnelle. Le modèle a résisté mais s'est affaibli avec le changement de personnes. Ceci confirme l'hypothèse de Ben Ayed (2009, p. 141), selon laquelle la légitimité des acteurs dans les régulations intermédiaires des politiques éducatives *« ne relève pas uniquement de modèles concurrents de pilotage de l'action éducative*[14]*, elle résulte également de la nature des relations politiques et interpersonnelles établies entre les acteurs donc de la légitimité des personnes (…). Elle est à ce titre fortement tributaire des temporalités locales* ». De même pour Van Zanten (2005) l'émergence de régulations territoriales des politiques éducatives est problématique du fait de la fragile légitimité des instances et des collectifs locaux.

Une dynamique de mise en réseau bousculée par les réformes territoriales

La naissance des régions académiques va également perturber la dynamique impulsée en 2013. La cartographie initiale adaptée aux deux départements de l'académie de Rouen ne convient plus en 2017 aux cinq départements de la région académique. Les réseaux vont être étendus et leur gouvernance revisitée à cette occasion (*cf*. encadré 5). Dix nouveaux réseaux, dont un réseau agricole, sont installés en septembre 2017 à l'échelle de la région académique[15]. Deux chargés de missions de la délégation inter-académique à la formation initiale et continue (DIAFPIC) nouvellement installée sont chargés d'outiller les réseaux[16].

Un diagnostic interne commandé par le recteur à la DIAFPIC précède l'extension. Il pointe des effets positifs, l'émergence d'une culture de travail en réseau et la diminution de la concurrence, des demandes d'évolution de la carte des formations davantage argumentées. Ces effets positifs sont résumés par un responsable en ces termes : « *l'émergence d'une culture académique en réseau. Le mot culture est très très important puisque ce n'est pas culturel au sein de la communauté éducative de travailler en réseau. La concurrence exacerbée, il y en a encore qui existe entre des lycées et des CFA, voire même des lycées entre eux […] Aujourd'hui voilà, ça je ne vais pas dire que ça n'existe plus,*

[14] Cet auteur analyse l'engagement de la Région dans le domaine éducatif motivé par le souhait d'opposer au « *modèle vertical de la prescription et de la réglementation, le modèle horizontal de l'enrôlement* », « *au modèle bureaucratique hérité d'un ordre ancien, une légitimité opérationnelle et stratégique fondée sur l'expertise, la concertation, la délibération, la démocratie participative, la transparence et la maitrise des procédures des marchés publics locaux* ».

[15] *Cf.* Note interne septembre 2017, région académique Normandie, réseaux d'établissements de formation, 5p, Vade-mecum des réseaux de la région Haute-Normandie, 2p, Vade-mecum des CMQ de la région Haute-Normandie, 2p. Les campus labellisés sont désormais au nombre de 5 dans la région académique.

[16] Une cellule d'accompagnement intervient à cet effet mais sans ingérence dans le fonctionnement : *« L'idée est bien d'accompagner les réseaux, de les outiller, puis d'essayer de répondre à leurs questions, à leurs problématiques, de les aider à trouver des contacts avec le monde économique, (…) le conseil régional, si besoin, mais surtout ne pas faire à leur place, c'est bien une cellule d'accompagnement (…) pas d'ingérence au niveau de la région académique dans la vie des réseaux »*.

mais c'est quelque chose qui a grandement progressé […] Autre chose : on a vu des évolutions positives de la qualité et la pertinence des projets d'évolution d'offre de formation, on avait tout simplement avant (…) des lettres au père Noël… avec un établissement qui demandait tel CAP, tel Bac Pro, tel BTS, et lorsqu'on lui demandait pourquoi, il répondait « je viens de rencontrer un professionnel ». Maintenant les établissements via le réseau d'établissements doivent construire de vrais projets d'évolution autour d'une critique (…), demande démographique, demande sociale et demande économique. »

Le diagnostic relève également des points à améliorer : des périmètres de réseaux trop larges ne faisant pas sens pour les professionnels, les difficultés d'appartenance d'un établissement à plusieurs réseaux, une animation trop centrée sur des problématiques internes à l'Éducation nationale ne favorisant pas l'implication des partenaires externes. Des solutions sont recherchées, « *dans une dynamique d'amélioration continue, il a été proposé (…) de revoir certains périmètres de réseaux qui étaient trop larges et dans lesquels les acteurs professionnels ne se retrouvaient pas. Il y avait aussi une problématique concernant l'appartenance d'une formation à plusieurs réseaux, on a essayé de résoudre cette problématique-là. Et aussi, ce qui va justifier justement la nouvelle gouvernance des réseaux, on avait une animation qui était trop centrée, enfin l'animation portait uniquement sur des personnels de l'Éducation nationale. Et ça, il n'y a rien de pire parce que l'Éducation nationale qui parle à l'Éducation nationale, dans ces conditions-là, elle se comprend (…). L'idée c'est de mettre autour de la table un ensemble de personnes appartenant aux instances qui ont un même objectif, qui ne parlent pas le même langage*. »

La nouvelle structuration des réseaux intègre ces améliorations, tout en répondant à un objectif de maillage des deux académies. Un double binôme composé de deux chefs d'établissements et deux inspecteurs anime des réseaux *:* « *portés systématiquement par deux établissements dans la région académique, on a ce qu'on appelle un établissement « tête de réseau », donc c'est lui qui est l'animateur premier du réseau, et puis on a un établissement relai ».*

Chaque réseau intègre un plus grand nombre de lycées. Les thématiques professionnelles sont revisitées, redécoupées ou élargies. Par exemple, le réseau des « métiers d'arts » devient « métiers d'art, modes et industries connexes » mais il est décliné en cinq domaines « métiers d'arts », « audiovisuel », « design », « mode » et « industries connexes » faisant sens pour les professionnels. Le réseau « *santé social et services à la personne* » est décliné en quatre domaines, « *santé* », « *social* », « *coiffure esthétique* », « *services aux personnes* ». En effet, *« mettre dans le même réseau, le domaine du « social » et le domaine de « coiffure-esthétique », ce n'est pas naturel pour tout le monde … faire cohabiter des aides-soignantes avec des esthéticiennes, je prends ce stéréotype-là, mais c'est assez significatif, ils n'ont pas les mêmes préoccupations et les mêmes besoins de compétences, et pourtant ça fait partie d'une même grande famille qui est le soin et le service à la personne. »*

Trois instances de fonctionnement sont proposées, un comité directeur, un conseil pédagogique interne à l'Éducation nationale, et un conseil analyse et prospective, ouvert aux partenaires. Chaque réseau est libre de mettre en place ou non ces instances, au niveau du réseau ou de chaque domaine. Cette gouvernance souple devrait permettre d'encourager les collaborations internes à l'Éducation nationale au travers d'un conseil pédagogique, même dans les réseaux ayant des difficultés à mobiliser les partenaires externes sur la prospective autour des métiers.

Encadré 5 ● Extraits de la *Note interne 2017*, Région académique Normandie, Les réseaux d'établissement de formation.

« *10 réseaux normands seront déployés à la rentrée 2017. Ils seront déclinés en domaines représentatifs de secteurs professionnels (des métiers), articulés autour de diplômes de bac-3 à bac +3 dans un continuum de formation de niveau IV-III (du BAC PRO au BTS) voire de niveau V-III (du CAP au BTS) permettant de rendre lisibles et attractifs les parcours de formation* ». Ils s'articulent « *autour de trois instances qui vont en organiser son fonctionnement : un comité directeur, un conseil pédagogique et un conseil analyse et prospective* ».

Le comité directeur du réseau :
Il est constitué de représentants de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, d'un représentant du milieu économique et professionnel du réseau ou d'un représentant des territoires (DIRECCTE), ainsi que d'un représentant de la Région. Un membre de l'Académie des Technologies et un représentant du monde économique parrainent le réseau et sont au sein du comité directeur. Le comité directeur pilote le réseau. Il définit le projet de réseau par la déclinaison de la politique de région académique. Il assure l'interface avec les autorités académiques, les acteurs de la formation et de l'orientation professionnelle ainsi que les directeurs des campus des métiers et des qualifications. Il organise la remontée des projets d'évolution de l'offre de formation du réseau et participe aux instances où sa présence est requise.

Le conseil pédagogique d'un domaine ou groupe de domaines d'un même réseau :
Il est constitué de représentants de l'Éducation nationale animateurs d'un domaine. Le conseil pédagogique est un groupe à géométrie variable où l'intelligence collective est mise en pratique. Il peut donc inviter des personnels de l'Éducation suivant la thématique pédagogique abordée ainsi qu'éventuellement des experts de l'enseignement supérieur, des chambres consulaires, des branches professionnelles… Le conseil pédagogique anime le domaine en question d'un point de vue pédagogique. Il propose des actions de formation et fait remonter les besoins en formation des personnels enseignants. Il valorise les projets et les parcours des élèves du domaine. Il développe des innovations pédagogiques collaboratives.

Le conseil analyse et prospective d'un domaine ou groupe de domaines d'un même réseau
Il est constitué de représentants de l'Éducation nationale, de représentants du milieu économique et professionnel du domaine et d'un représentant du contrat d'objectifs ou de filière du domaine. La réflexion prospective qui sera menée au sein de ce conseil et le lien constant entretenu avec les filières permettront d'avoir une vision globale quantitative et qualitative de l'offre de formation. Ce conseil renforcera les liens entre les établissements de formation et les entreprises et conduira une veille de la prospective des métiers et des qualifications pour l'évolution de l'offre de formation du domaine. Au sein de ce conseil les échanges auront également vocation à différencier les besoins conjoncturels (à long ou moyen terme) des besoins structurels afin de construire une réponse cohérente, complémentaire à l'existant, et la plus adaptée par la formation initiale sous statut scolaire, par l'apprentissage ou la formation continue des adultes.

Pour les responsables rencontrés, la décision d'extension des réseaux à l'échelle de la région académique provient du fait que « *le recteur a compris que ça devenait un outil de construction de la région académique, avec un intérêt politique et organisationnel* ». Les réseaux sont apparus propices au maillage des établissements et des personnels des deux académies. Cette réactivation des réseaux pour accompagner les réformes territoriales ne questionne pas nos interlocuteurs. Cette malléabilité serait même une force. En tant qu'observateur extérieur, on observe ici une dynamique « perturbée » par l'élargissement, voire un détournement, des finalités initiales d'un instrument d'action publique, dont il conviendrait de questionner les effets. Mais notre enquête, menée trop tôt après que cette nouvelle structuration ait été déclinée sur le terrain, ne dispose pas du recul nécessaire.

Pour conclure sur les propos d'un responsable, l'extension à la région académique a créé des réseaux à deux vitesses, avec des établissements de l'académie de Rouen qui avaient pris des habitudes de collaboration et des nouveaux entrants dans le processus qui ne se sont pas encore approprié le dispositif. « *On a vécu là deux années un peu particulières et très compliquées : il y a la fusion que ce soit pour la Région, que ce soit aussi pour les services du rectorat, c'est pas simple quand même. Et justement avec une ex-Haute-Normandie, enfin rectorat de Rouen qui connaissait les réseaux d'établissements, qui arrivaient à maturité on va dire, et une ex-basse Normandie où ça n'existait pas du tout et donc pour qui c'était totalement artificiel. Donc pour donner un peu un exemple concret, quand on a établi le cadre de référence en avril pour dire comment les établissements pouvaient faire des propositions d'évolution de la carte des formations, on avait mis comme critère de recevabilité administrative, l'avis du réseau d'établissement. Sauf que, comme il n'était pas réellement mis en place coté bas-normand, il a fallu s'asseoir sur ce critère. Puisque sinon, ça aurait eu comme conséquence qu'il n'y ait aucune évolution sur l'académie de Caen, puisqu'il n'y avait rien, le travail avait pas été fait ».*

2.3. La transposition dans l'académie de Grenoble en 2016 : une entrée par la pédagogie

L'analyse de la transposition des réseaux dans l'académie de Grenoble va permettre de saisir l'influence du contexte local. Les responsables estiment en effet qu' « *il faut trouver un autre modèle* ».

Influence du contexte académique

Les réseaux restent au cœur des préoccupations du recteur : « *il n'y a pas une réunion où* [le recteur] *ne parle pas des réseaux d'établissements. Donc au début, on peut se dire que c'est un temps comme ça, ensuite ça s'inscrit tellement dans la politique académique que même les collègues qui pouvaient être les plus réticents en disant bon bah oui…, aujourd'hui ils se disent, non là les réseaux je ne peux plus passer à côté, on en parle partout, il n'y a pas une réunion où ce n'est pas évoqué donc voilà* ». Si l'engagement du recteur en faveur de la voie professionnelle reste inchangé et continue à être force d'entraînement, il est dans le même temps tempéré par les spécificités de l'académie.

Etendue sur cinq départements, l'académie compte un nombre d'établissements élevé : « 104 EPLE, 4 EREA (Établissements régionaux d'enseignement adapté), 54 établissements privés sous contrat, 42 CFA, 7 GRETA »[17]. Si le modèle de Rouen avait été conservé, il aurait fallu installer un bien plus grand nombre de réseaux. Selon un responsable : « *à Rouen, ils n'ont pas une multitude de réseaux parce que le territoire étant petit… ici on ne peut pas faire ça…* ». Par ailleurs, l'académie regroupe des territoires hétérogènes, des « métropoles régionales », des « territoires suburbains », des « territoires à flux migratoires positifs », des « territoires ruraux excentrés », avec des problématiques démographiques, éducatives, sociales et économiques très différenciées. Ces éléments conduisent à une mise en réseau non pas systématique, mais expérimentale dans un premier temps, sur un nombre limité de « secteurs porteurs ».

Du fait du poids de l'enseignement supérieur et de la recherche, la place de l'enseignement professionnel est moins centrale qu'à Rouen. Selon un responsable, cela joue aussi sur la politique académique des réseaux : « *le concept de réseau est très lié à l'académie de Rouen, avec ses spécificités, faibles taux de réussite scolaires, grosse part de lycées professionnels* […] *L'académie de Grenoble, c'est plus du tout la même chose, c'est la recherche, le supérieur. Si vous arrivez en tant que recteur et que vous dites à tout le monde que vous allez vous intéresser plus à la voie professionnelle qu'à... Donc il a fallu y aller avec peut-être plus de prudence.* » La possibilité même d'afficher une priorité politique sur la voie professionnelle semble donc liée au contexte académique.

[17] Note interne, 2016, académie de Grenoble.

Transposer les réseaux, espaces de concertation sur la carte des formations et de dialogue avec la Région, nécessite de les situer à l'échelle de la région académique. Une entente est recherchée entre les rectorats de la région académique, et les réseaux font leur entrée dans les documents stratégiques au niveau régional et dans les réunions inter-académiques : « *on retrouve les réseaux, la stratégie des réseaux et des Campus intégrés dans le document stratégique de la région académique. (…) On l'a aussi partagé lors d'un séminaire inter-académique (…) avec les inspecteurs d'académies et directeurs académiques, en responsabilité des départements de notre région académique* ». Sur les huit réseaux installés en 2016, trois sont sur un périmètre régional. Le pilotage opérationnel et la coordination d'ensemble restent localisés au sein de la DAFPIC à Grenoble.

Un intérêt certain mais un engagement limité de la Région

La Région adhère de manière limitée au processus de mise en réseau, comme le résument ces propos : « *on retrouve le même positionnement de la Région, que par rapport aux Campus des métiers et des qualifications, c'est-à-dire une région qui ne bloque pas, qui trouve un intérêt, mais qui, pour autant, ne se place pas à la manœuvre.* » Cette adhésion limitée est en partie mise au compte d'une organisation politique et administrative trop cloisonnée pour favoriser un dialogue Etat-Région sur les réseaux et les Campus[18] : « *c'est l'organisation même de la Région qui fait que ce sujet concerne plusieurs directions, on pourrait partir de l'économie, de la formation professionnelle et de l'apprentissage, de la direction des lycées mais aussi de l'enseignement supérieur. Les Campus, aujourd'hui je pense que tous les services y trouvent un intérêt, par contre, la réponse opérationnelle elle est difficile aujourd'hui à identifier par l'organisation même de la Région* ». Une certaine prudence financière de la Région est également signalée, vis-à-vis d'éventuels besoins de financements de dispositifs favorisant la mobilité d'élèves.

Les démarches engagées auprès de la Région n'aboutissent donc pas à faire des réseaux une étape dans le processus de décision sur la carte de formation. La méthodologie retenue par l'Etat et la Région est explicitée dans une lettre de cadrage sur l'évolution de la formation professionnelle[19]. Elle repose de manière classique sur « *un diagnostic commun établi à partir des travaux prospectifs de France-Stratégie et des branches professionnelle* ». Les réseaux sont introduits dans cette lettre de cadrage dans un paragraphe qui « *incite à la construction d'une offre en réseau en impliquant dans les projets les partenaires économiques, les CFA, les lycées et autres organismes de formation à l'instar des Campus des métiers et des qualifications* ». Mais à la différence de Rouen, il n'est pas attendu d'eux des avis sur les projets d'ouverture de formation des établissements.

L'entrée par la pédagogie, ajustement ou concession vis-à-vis du modèle initial ?

Contrairement à l'académie de Rouen dans laquelle l'objectif initial des réseaux était le travail sur la carte pour ensuite s'élargir à la pédagogie, dans l'académie de Grenoble, la pédagogie passe au premier plan, avec en perspective, la carte des formations.

Un regard extérieur pourrait voir là une concession vis-à-vis du modèle original, mais les interviewés en parlent essentiellement comme d'un ajustement du modèle, s'appuyant sur les retours d'expérience normande et sur la connaissance du fonctionnement de l'académie de Grenoble. Demander à des établissements potentiellement concurrents de commencer à se fédérer sur la carte peut être contre-productif selon ce responsable : « *ils avaient vraiment placé comme objectif premier l'évolution de la carte des formations, donc tout de suite un sujet sensible où les acteurs se sentent très rapidement en concurrence (…). Ne pas commencer par ces sujets-là. Ça ne correspondait pas à notre académie, où il n'y a pas suffisamment une approche complémentaire aujourd'hui entre les*

[18] Nous avons eu nous-mêmes des difficultés à repérer les interlocuteurs au conseil régional pour mener notre enquête. Un seul entretien a été réalisé avec un responsable de service très peu informé.

[19] Extrait de la lettre de cadrage sur l'évolution de la formation professionnelle initiale et sanitaire et sociale en Auvergne Rhône-Alpes du 12 mai 2018.

établissements pour démarrer tout de suite sur cet axe-là. Sachant qu'effectivement, c'est l'objectif essentiel au final de ces réseaux, mais il faut passer par d'autres étapes pour y arriver. »

Dans les propos recueillis, cet ajustement repose également sur la conviction « *qu'il faut aller très vite vers les profs* » pour décloisonner. Faire travailler ensemble des enseignants de lycées publics et privés, des formateurs de CFA sur des actions pédagogiques concrètes, semble être un bon moyen d'effacer les sentiments d'appartenance, de limiter la concurrence et de faire émerger une identité de réseau, comme argumente ce responsable : *« quand les formateurs* [de CFA] *et les profs* [de lycées] *travaillent ensemble, il n'y a plus vraiment ces soucis de concurrence parce que les gens se connaissent, ils se reconnaissent dans la filière de formation professionnelle à travers l'identité professionnelle qu'ils portent : " je suis un prof de maintenance, toi aussi, on connait les mêmes systèmes ". Souvent ils ont des parcours en entreprise " on a travaillé dans cette entreprise chez un tel, on a fait les mêmes parcours de formation " donc il y a une reconnaissance d'identité professionnelle qui dépasse du coup la direction du CFA et du chef d'établissement qui se méconnaissent souvent. »* De même, faire collaborer des enseignants de Bac pro et de BTS est une bonne piste pour améliorer la transition vers l'enseignement supérieur, par l'appropriation des référentiels respectifs et l'évolution des pratiques pédagogiques : *« La volonté que l'on a affichée aussi, c'est que les enseignants travaillent ensemble pour justement construire des parcours. Alors ça existait déjà dans l'académie mais on le refait vivre au sein de ces réseaux (…). On va repérer ce qui différencie un référentiel d'un BTS d'un Bac Pro, comment je fais pour accompagner ? Comment je fais pour donner envie ? Qu'est-ce que je peux organiser comme visite, comme stage ? Ça nous parait être des actions qui ont tout de suite des conséquences dans la classe, et on arrive tout de suite aux élèves. »*

Dès l'installation des réseaux, le choix est fait d'associer des enseignants volontaires aux réunions avec des professionnels, afin qu'ils deviennent forces de propositions. Comme le rapporte ce responsable, *« nous on a vraiment souhaité remettre la pédagogie au cœur des réseaux à Grenoble, pour faire en sorte que ce soit plus une affaire des enseignants et donc une action directe sur les élèves qu'une affaire de chefs d'établissement, même si ça passe par les chefs d'établissements, mais que très rapidement on retombe sur des questions d'ordre pédagogique »* ou encore, *« ça s'est traduit pas une remontée des besoins des enseignants (…). Dans ce secteur-là, c'est la question de l'attractivité, comment rendre attractif ? Dans l'autre, c'est la question des compétences attendues qui ne correspondent pas tout à fait au diplôme de sortie des jeunes, donc il faut voir comment on peut compléter la formation. Mais surtout pour tout ça, il faut faire monter en compétence les enseignants et qu'ils partagent le diagnostic. Et ensuite pour trouver les actions pour remédier à ces situations, qu'on aille chercher à l'extérieur, par des professionnels ou autres, des temps de formation, d'échange […] Et surtout nous, notre enjeu fort c'est que les enseignants (…) se projettent sur les métiers de demain. »*

Un volant d'heures supplémentaires est donc attribué aux réseaux pour rémunérer les enseignants volontaires : *« un volant d'heures sup, à la disposition du réseau auprès des enseignants qui peuvent aider dans ces missions, notamment pour coordonner des actions (…), c'est important pour l'académie. C'est trois équivalents temps plein. On a donné 72 heures à chaque réseau, c'est la base minimale. Et après, on fait remonter des projets, c'est-à-dire qu'on n'a pas d'appel à projets, s'il y a des projets qui leur semblent dépasser ce volant, on regarde en comité de pilotage, et puis on ajoute des heures complémentaires. »*

Prescrire ou co-construire les réseaux, ambiguïté du pilotage académique

Afin d'installer les réseaux, un responsable académique a été missionné au sein de la DAFPIC, connaissant bien le système et tous les acteurs, les lycées mais aussi les CFA et les Greta. Un groupe de pilotage académique des réseaux a également été constitué, composé de quelques cadres académiques, d'inspecteurs et de proviseurs. Il a travaillé sur la cartographie, identifié les secteurs porteurs, définit les périmètres, désigné les lycées « tête de réseau » et les animateurs, repéré des

chefs d'établissements « reconnus comme légitimes par leurs pairs », le plus souvent dans des lycées des métiers.

Une telle mise en réseau, pensée « d'en-haut », est apparue paradoxale avec le fonctionnement attendu en mode projet, ce que ne manquent pas de souligner certains interviewés : « *pourquoi on ne lance pas un appel à projet ? Et puis les établissements répondent en disant " voilà moi j'ai tel projet, avec tel établissement et on y va comme ça ". Et en fait, on a craint que ça ne rentre pas suffisamment dans le cadrage académique et on s'est dit que pour la phase d'expérimentation, il fallait d'abord poser un cadrage académique assez clair et essayer* ».

Le pilotage académique des réseaux a donc mis l'accent sur l'appropriation des objectifs des réseaux par les acteurs. Il a fallu « *installer les réseaux, faire qu'ils se connaissent, faire qu'ils deviennent « réseau », faire qu'ils partagent de l'information, avant de leur demander de faire des choses plus compliquées.* » Le choix des secteurs dits « porteurs », avec une problématique mobilisatrice pour les acteurs, y contribue : « *on a choisi aussi de ne pas aller sur tous les secteurs professionnels, ça aussi ça nous paraissait important, d'aller sur des secteurs professionnels qui étaient porteurs, parce qu'il y avait déjà des problématiques posées, pour qu'on puisse mettre en place ces réseaux, en ayant déjà un premier diagnostic, en tout cas institutionnel sur le secteur, et donc faire partager ce diagnostic, l'enrichir avec les acteurs du réseau et pour après apporter des propositions* ». Des problématiques très variées émergent : attractivité des formations dans la maintenance industrielle, développement du territoire rural d'Ardèche méridionale avec le réseau agri-culinaire et tourisme, limitation de la concurrence public-privé dans le réseau santé-social de l'agglomération grenobloise, réponse aux futurs besoins de recrutements en commerce, gestion et administration dans le Nord-Isère avec l'installation d'un « village des marques », réponse aux besoins croissants de diplômés dans les métiers de la sécurité…

Le nombre d'établissements par réseau est limité pour favoriser un fonctionnement collaboratif, avec une contrainte, le réseau doit couvrir un continuum de formations du CAP au BTS afin de proposer des parcours ascendants complets. Pour certains réseaux, la réponse est à l'échelle du bassin, pour d'autres à l'échelle de l'académie : « *comme l'objectif c'est vraiment de construire un parcours d'élève du niveau V au niveau III, il était nécessaire qu'il y ait au moins un établissement qui offre du niveau III, du BTS. Dans certains secteurs professionnels, du BTS on en retrouve sur tous les bassins, donc le périmètre bassin nous allait bien. (…) Et puis on voulait de l'apprentissage et les différents statuts. Quand on est sur des réseaux où il y a moins de flux d'élèves à former, le BTS on va le retrouver qu'une fois dans l'académie, dans un ou deux établissements, donc c'est ce qui a déterminé le périmètre. Donc on a recherché finalement quels étaient les élèves, les origines des élèves qui alimentaient chacun des BTS du secteur, et donc on est parti comme ça.* »

Des réunions préparatoires, en amont du lancement officiel, sont organisées afin d'expliciter la démarche, d'écouter les attentes et de faire en sorte que la commande institutionnelle de mise en réseau intègre les questionnements des acteurs de terrain. Ce travail d'explicitation du sens du changement est jugé nécessaire pour prévenir d'éventuelles « *objections* » et installer *« la confiance* » : « *ce qui a paru important avant de démarrer, c'est de réunir tous les acteurs, c'est vraiment de faire un travail avec chacun des acteurs, des représentants, que ce soit des branches professionnelles, des chefs d'établissements concernés par le portage de ces réseaux, de faire tout un travail d'explication (…), puis pour* [entendre] *ce qu'ils pouvaient nous amener comme questionnements, comme objections par rapport à ces réunions d'acteurs qui n'étaient pas traditionnelles : on n'a pas l'habitude de faire des rencontres entre public-privé-CFA, etc.* »

3. Cinq ans après, mobilisation des acteurs et réalisations dans l'académie de Rouen

Dans l'académie de Rouen, la configuration des réseaux n'a cessé d'évoluer depuis leur première installation en 2013. C'est sur cette toile de fond non stabilisée que nous avons enquêté auprès des acteurs du terrain normand. La plupart des personnes interviewées, présentes depuis le départ, ont évoqué la vie de leur réseau durant les cinq dernières années. Quelques acteurs de la Basse-Normandie très récemment intégrés aux réseaux ont également été rencontrés. Les résultats sont présentés en quatre points. Dans un premier temps, nous étudions le rôle des binômes d'animateurs, inspecteurs et chefs d'établissements, dans la mise en œuvre des réseaux. Nous analysons ensuite la manière dont les chefs d'établissements s'approprient cette nouvelle mission d'animation. Une troisième partie dévoile la façon dont les acteurs vivent ces réseaux. Nous montrons ensuite comment les personnes interviewées perçoivent les apports des réseaux après cinq années d'existence, et quelles évolutions leur paraissent nécessaires.

3.1. Les « têtes de réseaux » : un rôle central dans un cadre contraint

S'approprier la commande académique et mobiliser les différents acteurs autour des enjeux des réseaux

La mise en place des réseaux est issue d'une initiative du rectorat. Leur périmètre et leurs modalités de fonctionnement sont donc dictés par l'autorité académique. Ceci implique pour les binômes têtes de réseaux – chef d'établissement et inspecteur - de s'approprier cette commande académique, d'en comprendre les objectifs et les enjeux, afin de faire partager cet intérêt aux autres acteurs du réseau et de les mobiliser dans la durée : *« ça c'est le côté un peu délicat de pouvoir bien installer, déjà comprendre le fonctionnement, partager tout à fait les exigences, les intérêts, les envies académiques sur la mise en place de ces réseaux »*, « [on a] *des missions de mobilisation des acteurs notamment des chefs d'établissement (…), on a également la mission de chercher des partenaires ou du moins maintenir des liens avec les partenaires »* (animateurs).

Cette mission d'animation de réseau est nouvelle pour les chefs d'établissement et inspecteurs et s'accompagne parfois du sentiment d'être un peu démuni : *« il y a eu un pilotage un peu de forcing. On n'a pas eu le choix comme beaucoup de missions où on nous ajoute des choses, c'est assez rare qu'on nous demande. Ça a été des moments, pas de solitude mais on était tous dans les couloirs à dire " comment on fait ? " »*. Les animateurs doivent en effet faire face à des résistances. Faire comprendre les enjeux des réseaux et *« faire conjuguer les intérêts communs de tous les acteurs »* ne s'avère pas une tâche aisée, notamment auprès des chefs d'établissements : *« on n'a pas forcément une culture extrêmement forte de la conduite du changement dans notre maison, qui a toujours un regard de défiance " qu'est-ce que c'est ", et puis on peut le dire ayant un peu d'expérience, on a tous vu un certain nombre de réformes qui ont du mal souvent à aller jusqu'au bout (…) donc là " qu'est-ce que c'est ce truc ? ", on y vient parce qu'on est poli »* (animateur).

Mettre en avant les problématiques propres à la filière de formation et montrer la valeur ajoutée du réseau pour y répondre a été un axe pour convaincre. On retrouve dans les discours deux objectifs mobilisateurs, tendant à faire l'unanimité :

- la valorisation de la filière à travers une meilleure communication : *« donc créer une dynamique pour nous a été d'abord, pour moi, de montrer tout l'intérêt de travailler ensemble, de faire la promotion, la valorisation et de communiquer autour de tous les publics sur [nos] métiers, que ce n'est pas que trois fois dans l'année au parc expo. C'est une vraie filière économique »* (animateur),
- une construction de parcours de formation lisible pour les élèves et famille : *« construire ce parcours de formation, ça c'est un élément fort et nous, on en avait besoin »* (animateur).

Pour impliquer des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, le binôme s'appuie généralement sur des relations et collaborations préexistantes au réseau : *«* [les partenaires] *ont été mobilisés parce qu'on les connaît, parce qu'on travaille avec eux, parce qu'on est à la recherche de partenaires pas simplement sur le réseau, pour travailler avec nos équipes sur les conceptions d'examens, on a besoin d'eux sur tellement de missions que quand on les sent un peu acteurs, qu'ils ont envie d'avancer pour les élèves, qu'ils sont parties prenantes, ou des entreprises aussi qui sont très impliquées dans l'accueil d'élèves sur les PFMP* [périodes de formation en milieu professionnel] *au niveau des stages, en fait par la connaissance et les bonnes relations qu'on a avec eux, on les a sollicités »* (animateur).

À ce binôme d'animateur est associé un « parrain économique ». Son rôle est qualifié de très bénéfique par les personnes interviewées : aide à des montages de projets, organisation de visites d'entreprise… Néanmoins, au moment de l'étude, la place de ce « parrain » était vacante dans les deux réseaux enquêtés. En effet, ce parrainage repose généralement sur une seule personne, qui, lorsqu'elle ne peut plus remplir cette mission, devient difficile à remplacer : *« on avait un référent qui était chargé d'accompagner le réseau dans le parrainage et qui, à chaque fois que je le contactais, avait du temps à me consacrer, une vraie disponibilité, très professionnel. Et on a défini avec lui toute une série d'actions que l'on pouvait proposer aux acteurs du réseau (…). Mais le petit souci, c'est que l'interlocuteur identifié chez [entreprise X] est parti et on n'a plus d'interlocuteur là »* (animateur), *« c'est là où on n'a pas de chance, le parrain avait réussi à se dégager enfin un temps sur son planning et puis il a eu une belle promotion dans un autre emploi dans un autre secteur. Et depuis, on est un peu esseulés et sans parrain »* (animateur).

Trouver un parrain lorsque le réseau n'est pas rattaché à une branche et/ou lorsqu'il recouvre un grand nombre d'établissements sur des domaines professionnels parfois variés rend la tâche particulièrement complexe : *« c'est très complexe parce que c'est un réseau qui n'est pas attaché à une branche professionnelle, parce que les métiers support n'ont pas de branches professionnelles en tant que telles (…) et puis notre structuration avec 75 établissements n'a pas permis que [entreprise X] trouve sa place (…). On travaille à essayer de fidéliser des partenaires pour qu'on fasse vivre le réseau. Mais ça reste aujourd'hui encore complexe »* (animateur).

Deux missions principales : contribuer à l'évolution de la carte de formation et élaborer des actions pédagogiques en développant des collaborations

Deux grandes activités structurent la vie des réseaux : le travail sur l'évolution de la carte des formations et l'élaboration d'actions pédagogiques. L'objectif pour les animateurs est de susciter sur ces deux sujets des collaborations entre les différents acteurs du réseau. Ces activités se formalisent lors de réunions de réseau, qui se déroulent généralement deux à trois fois par an et qui regroupent l'ensemble des partenaires. *« Préparer les réunions et les animer »* sont ainsi des missions dévolues au binôme.

Le travail sur la carte des formations a été le premier objectif donné aux réseaux à leur mise en place, ce qui a engendré dès le départ des tensions, la question des ouvertures et fermetures de formation étant un sujet extrêmement sensible pour les chefs d'établissement. La première mission des animateurs têtes de réseaux a ainsi été de faire remonter les propositions d'ouverture au rectorat : *« et la première entrée dans le réseau c'était : " les réseaux sont nés, ça démarre, vous êtes désignés et avant le mois de juin, dans un mois et demi, il faut faire vos propositions d'ouverture et de fermeture (…)". Ç'a été un crêpage de chignon (…) du coup les réseaux n'ont pas voulu se positionner et la première année le recteur a vu arriver 180 demandes d'ouverture et 3 demandes de fermeture. C'est logique, on nous demande de nous positionner, on s'est fait plaisir* » (animateur). Par la suite, les demandes ont été davantage régulées par des consignes venues du rectorat : *« après les règles sont arrivées (…). Donc là déjà il y a eu beaucoup moins de propositions d'ouverture dès la deuxième année et quelques propositions cohérentes d'ajustement ou de fermeture. »*

Une mission importante du binôme est donc de traiter les dossiers de demande d'ouverture, d'émettre un avis favorable ou non, et de les classer : *« c'est de travailler sur les dossiers de l'évolution de la carte des formations, ça c'est une situation autour de la table à deux (…) avec le dossier de l'établissement, qui demande de vérifier au niveau du RH, au niveau pédagogique… »* (animateur). Par la suite, l'élaboration d'actions pédagogiques a été demandée aux animateurs, afin de susciter de véritables collaborations au sein du réseau : *« et c'est vrai que sont venues se greffer les actions de formation pour justement montrer qu'on peut travailler en réseau. »*

Des missions qui s'effectuent dans des configurations variées

Des réseaux à l'échelle d'une académie : un nombre parfois très élevé d'établissements à mobiliser et une distance géographique importante

Les réseaux s'étendant à l'échelle de l'académie, chacun d'entre eux est composé de l'ensemble des établissements de l'académie possédant les formations associées à sa thématique professionnelle. Si des réseaux présentent une certaine cohérence thématique et un nombre de formations assez restreint, d'autres en revanche vont regrouper plusieurs domaines professionnels et concerner de nombreux établissements. En fonction des domaines métiers couverts par les réseaux, le nombre d'établissements va donc s'avérer très variable : *« on fait une cartographie et on construit les cartes les unes après les autres et on les superpose. Et c'est quand on met tout le monde en même temps que ça devient 66* [établissements] *et là… aujourd'hui on est maintenant dans une région académique, si je parle de mon domaine, si je parle de ce réseau, je vais toucher 165 établissements. Et là ça fait beaucoup (…), c'est la difficulté de la mise en réseau (…). Là-dedans, vous avez* [des] *sous-domaines que je connais bien, et* [d'autres] *sur lesquels je ne suis pas forcément le spécialiste »* explique l'animateur d'un réseau, tandis que dans un autre réseau de l'académie *« le nombre d'établissements de formation publics, privés ou sous statut scolaire sur l'académie est assez réduit, donc on fait, nous, des réunions avec tous les acteurs depuis le début et on est entre 15 et 16 »* (animateur).

Ainsi, l'animation ne se déroule pas de la même manière selon ces configurations. Si un « petit » réseau, en nombre d'établissements, facilite les échanges entre acteurs et permet de *« créer une équipe »*, un plus grand périmètre peut être à l'inverse un véritable obstacle aux collaborations : *« d'autres réseaux (…) n'ont pas un bon levier, c'est-à-dire qu'ils sont tellement importants qu'on a du mal soit à trouver un intérêt pour tous, quand on est 150 autour de la table ce n'est plus un réseau, c'est… »* (animateur).

Les animateurs soulignent également que le critère de la distance géographique est problématique pour la mobilisation des acteurs, difficulté qui va encore s'accentuer avec la fusion des académies. Faire des réunions à distance ou créer des espaces d'échanges et de partage d'informations numériques sont des propositions évoquées : *« maintenant, le territoire est large, les kilomètres, le temps, c'est un autre paramètre. Il va peut-être falloir réfléchir à travailler peut-être avec du Skype, ou avec d'autres moyens… On se déplace trop actuellement, c'est compliqué »* (animateur) ; *« là c'est un point vraiment qui, si tout ça est amené à perdurer et à continuer à prendre du sens et du corps, il faut trouver des outils où on puisse communiquer, échanger de manière beaucoup plus souple, de manière plus informelle que lors de réunions (…). Il y a beaucoup de partage d'informations sur ces temps de réunion et il serait vraiment opportun qu'on puisse partager autrement : web, blogs, documents partagés, Facebook, Twitter ou plaquettes… et là en plus on a du savoir-faire et on ne le valorise pas assez. Pour moi, depuis 2014, 2015, on avait des idées là-dessus, on était tous d'accord, ça ne s'est pas concrétisé encore »* (animateur).

Des établissements plus ou moins concurrents

Selon les réseaux, l'aspect concurrentiel entre établissements apparaît plus ou moins élevé. L'un des objectifs étant le décloisonnement des établissements de formation et la construction d'une *« identité de réseau »* (partenaire interne), les animateurs vont donc évoluer dans des contextes différents selon l'intensité de cette concurrence.

Lorsque cette dernière est relativement faible, le travail d'animation va être facilité, que ce soit pour la mise en œuvre d'actions collaboratives ou pour les réflexions sur l'évolution de la carte des formations : « *on n'est qu'avec des passionnés, donc quand on leur demande de l'engagement soit pour faire de la promotion soit pour être présents sur un événement commun… il y a un côté non concurrentiel qui apporte une vraie plus-value (…). En cela le réseau sur la carte des formations est plutôt vécu positivement (…). Ce qui facilite, c'est qu'il n'y a pas de concurrence au cœur du réseau. Ce qui est très confortable pour nous aussi c'est qu'on a très peu de demandes, les collègues ont bien compris que ce n'est pas open bar et que quand on motive une demande, c'est toujours pour une ouverture et tout le monde est content que cette ouverture se passe, même si ce n'est pas chez lui, parce que ça continue à faire parler de* [nos] *métiers »* (animateur).

A l'inverse, sur certains domaines de formation, la concurrence entre établissements va être un obstacle à dépasser pour les animateurs : *« quand on a commencé à parler carte des formations et bac pro* [formation X]*, pour prendre cet exemple, il n'y avait pas un collègue qui prenait l'initiative parce qu'en fait il y a une vraie concurrence sur ce sujet-là »* (animateur). Cette concurrence peut se retrouver à plusieurs niveaux : entre EPLE, entre EPLE et établissements privés, ou encore entre établissements privés : *« sur* [domaine de formation X]*, on se rend compte qu'il y a beaucoup de tensions, d'observations de la part de différents centres privés, qui se regardent, qui ne veulent pas se marcher sur les pieds, il y a une espèce de… (…)" je viendrai que si monsieur untel est invité, si monsieur untel est invité, il faudra aussi inviter madame untel "»* (animateur).

Une mission d'animation pas toujours reconnue et entraînant une surcharge de travail

Du côté des inspecteurs, il est fortement regretté que cette fonction d'animation, qui ne fait pas partie des missions habituelles des IEN, s'ajoute aux autres, sans qu'aucune lettre de mission ne vienne la formaliser : *« je trouve que ce n'est pas normal qu'on fasse un travail sans lettre de mission. Ça veut dire qu'on ne sera jamais évalué là-dessus, que si on parle de parcours professionnel durable et de compétences (…), si on veut utiliser ces compétences développées, on n'a rien (…). Donc c'est formaliser ce qui est attendu au regard de chacun des réseaux vraiment dans une lettre de mission et puis l'objectiver »*.

Les chefs d'établissements rencontrés n'évoquent, quant à eux, pas directement cette question. L'un précise néanmoins que la mise en réseau fera à l'avenir partie de leurs missions et donc de leur évaluation : *« de toute façon dans le discours ambiant du national, la mise en réseau fera partie des missions de chacun. Et notamment pour les proviseurs animateurs… qui sont dans un réseau, ils savent que cette ligne va apparaître dans leur lettre de mission. Et dans leur évaluation »*. En revanche, ils soulignent l'ampleur de cette activité d'animation, qui vient s'ajouter à un emploi du temps déjà chargé : *«* [ce qui est] *difficile, c'est de caler cette mission et de la faire efficacement, pleinement, à côté du quotidien »* (animateur), *« au départ, on était deux pour 80 dossiers à lire, pour lesquels il fallait émettre un avis, on s'est dit… ça ne va pas être possible »* (animateur). L'impact de la surcharge de travail sur la santé est même évoqué : *« dans le cadre d'un métier de proviseur où on a aussi au quotidien besoin d'animer des conseils de classe, des CA (…). Donc on voit bien que… l'organisme dit attention, tu es en train de trop charger la barque »* (animateur).

3.2. Une nouvelle posture pour les chefs d'établissement « animateurs » : entre valorisation et tensions

Une nomination vécue comme une reconnaissance personnelle et/ou de leur établissement, une opportunité en termes de carrière

Les chefs d'établissement ont été désignés tête de réseau par le rectorat : *« Comme assez souvent dans notre maison, on a été choisis »* (animateur). Leur établissement est bien entendu emblématique de la thématique professionnelle portée par le réseau, mais ce choix est surtout vécu par les personnes interrogées comme une reconnaissance personnelle et/ou du travail réalisé au sein de leur lycée.

C'est le cas de ce chef d'établissement, arrivé à la tête d'un lycée en perte de vitesse il y a quelques années et qu'il a réussi à redynamiser : *« depuis quatre ans le lycée a ouvert une formation tous les ans. Dans le contexte actuel, c'est plutôt quelque chose d'assez exceptionnel (…) de voir que l'institution avait demandé à mon lycée (…) d'être la tête du réseau académique, ça veut dire qu'on se redresse un peu, je crois que ça a peut-être un tout petit peu pesé également »*. Pour ce dernier, le choix de son établissement s'appuie ainsi sur la dynamique en cours, l'investissement de son équipe pédagogique mais aussi sur les partenariats déjà établis avec le monde économique : « *peut-être je me fais quelques idées mais en tout cas sur la dynamique qui était demandée c'était aussi un levier sur lequel on a pu s'appuyer notamment là, certes auprès des partenaires, mais aussi en interne auprès des équipes ».*

Pour un autre, la nomination comme tête de réseau est associée à une reconnaissance de ses compétences et à une opportunité en termes de carrière. Sa nomination a ainsi été accompagnée d'une mobilité : *« si je lui confie l'animation du réseau, il va savoir faire et en même temps, je lui donne en quelque sorte l'établissement qui va avec »* (animateur).

Un équilibre à trouver entre son établissement et le réseau

Ces chefs d'établissement doivent dans un premier temps faire partager l'intérêt de cette mission à leurs équipes pédagogiques, leur montrer le bénéfice pour leur établissement, afin de les impliquer dans la démarche : *« moi je leur ai dit on y va tous ensemble parce que tout seul je ne ferai rien du tout, je n'y connais rien »*. Mais lorsque toutes les filières de formation de l'établissement ne sont pas concernées par le réseau en question, cet intérêt n'est pas toujours partagé, voire compris : *« si les professeurs de la voie professionnelle voient très bien le rayonnement que ça donne* [à l'établissement] *(…) par contre le* [professeur de] *lycée général lui observe ça en disant " mais ce n'est pas notre souhait. Ce n'est pas notre lycée. Notre lycée, il fait autre chose (…)" et donc il ne comprend pas cette espèce d'animation qui prend beaucoup de temps au proviseur, "on ne le voit pas forcément facilement, il n'est jamais là et cetera…" »* (animateur).

De manière plus générale, animer un réseau qui vise à décloisonner les établissements et construire une identité de réseau, tout en veillant aux intérêts de son propre établissement, est un exercice reposant sur un équilibre délicat : *« alors c'est toujours un peu la confusion de se dire j'anime mon réseau mais quel est le bénéfice pour mon établissement ? Ça, c'est compliqué »* (animateur).

Deux manières de se positionner dans le réseau : relais ou décideur

Cette mission d'animation, cette position de « tête de réseau » engendrent également parfois des tensions avec leurs collègues chefs d'établissements : *« peut-être qu'au départ il y avait… " une fois encore on a donné aux plus riches ce genre de responsabilités, donc on n'ira pas" »* (animateur). Face à cette nouvelle posture, les chefs d'établissement se sentent plus ou moins à l'aise vis-à-vis de leurs homologues proviseurs.

Les chefs d'établissements animateurs rencontrés adoptent deux positionnements différents. Une stratégie est de se différencier le moins possible en se définissant comme une personne relais entre le rectorat et les établissements : *« je ne me sens pas différent de mes collègues quand on fait des réunions. Simplement, je me fais le relais de certaines informations académiques parce qu'on va à des réunions, on indique l'organisation retenue, la finalité qui a été voulue par le rectorat, ce qui peut être fait, les établissements qui composent le réseau, l'actualité nationale académique mais même extra académique, économique ou des grands événements qui existent »* (animateur). A l'inverse, se sentir partie prenante des décisions prises au niveau de l'académie, avoir les informations en direct est signalé comme quelque chose de valorisant : *« c'est plutôt intéressant de se dire on est mêlé à tout en quelque sorte et on a l'information en direct. On ne peut pas refuser ça. Et on a enfin le décodeur pour comprendre comment se mettent en place les nouvelles formations, les demandes potentielles »* (animateur).

Ce positionnement différent se ressent dans la manière dont les chefs d'établissement vivent la mission qui leur est confiée concernant la carte des formations et plus particulièrement le traitement des dossiers de demande d'ouverture de formation.

Avoir un rôle dans ces décisions peut ainsi être vécu comme gratifiant : *« et à la question : est-ce que c'est plaisant ? oui »* (animateur). La possibilité de fournir une information claire sur les acceptations/refus, alors que les motivations étaient jusque-là assez imprécises, est mise en avant comme un apport des réseaux : *« il y avait une méconnaissance et une frustration de se dire pourquoi ça ne passe pas, j'ai monté un dossier, j'ai passé du temps, je ne comprends pas pourquoi… Et la réponse parfois était… pauvre ou parcellaire et on ne comprenait pas. Là maintenant, c'est à nous d'être assez… en explication en disant… ce n'est pas abouti ou ça correspond pas vraiment à un besoin, on a la preuve »* (animateur). De plus, ce travail effectué au niveau du réseau permet que les décisions soient discutées publiquement, en donnant la possibilité aux personnes concernées de venir défendre leur dossier : *« et c'est plaisant de se dire nous-mêmes on peut déjà dire attention on va être très réservé sur ce genre de demande et on va être réservé devant tout le monde puisqu'on va le faire de façon publique. Quand on reçoit un dossier, une demande, tout le monde s'exprime, on peut entendre l'argumentation, c'est la méthode qu'on a prise dans notre réseau »* (animateur). Au final, cette méthode permet aux établissements de mieux comprendre et d'accepter les décisions, même si cela ne supprime pas tous les mécontentements : *« ils comprennent mieux… Il y a une meilleure compréhension, ah je vois mieux pourquoi je n'ai pas réussi à… ou je ne pourrai pas le monter, c'est une mauvaise idée, je vois mieux pourquoi, parce qu'il y a une argumentation économique éventuellement, ou pas, derrière… Alors parfois attention hein, je vois bien qu'il y a des grimaces qui sont pas très plaisantes, quand on dit non, ce n'est pas toujours facile à entendre… »* (animateur).

A l'opposé, cette mission vient parfois questionner la légitimité de l'animateur du réseau vis-à-vis de ses collègues : *« c'est le sujet qui m'a vraiment dérangé (…) cette histoire de carte des formations. De quel droit moi je vais mettre « cette demande est pertinente » pour le dossier de mon collègue et je le mets en numéro un par rapport à celui-là en numéro deux ? »* (animateur). Le choix de prendre ces décisions de manière collégiale a donc été fait, le petit périmètre du réseau le permettant : *" c'est pour ça j'ai proposé comme on était une quinzaine, « pas de sujet tabou, aujourd'hui voilà les dossiers qu'est-ce qu'on fait ? " Moi démocratiquement je me plierai à ce qu'on décide ensemble et j'assumerai en mettant mon nom et en signant, mais ça sera une décision partagée. Mais vraiment c'est un réseau particulier »* (animateur).

Au-delà du sujet sensible lié à la carte des formations, on retrouve également parfois un sentiment de manque de légitimité lorsque l'animateur ne maîtrise pas toutes les spécialités de formation couvertes par son réseau. Ce chef d'établissement souligne ainsi ses difficultés à se sentir légitime pour animer des réunions sans une grande connaissance de certaines spécialités : *« ce n'est pas forcément très simple. Donc parfois beaucoup de réunions où on se dit il faut exister, on est là pour*

prendre la parole… sur des champs sur lesquels on n'est pas forcément très au point » (animateur). Ce manque de légitimité apparaît comme un frein à la mobilisation des partenaires du réseau, notamment extérieurs à l'Éducation nationale. Le lycée « tête de réseau » n'étant pas associé à certaines spécialités de formation, les personnes invitées, notamment les entreprises, ne viennent pas : *« par contre, le domaine de [spécialité X], je n'ai aucune formation ici, et le domaine de la [spécialité Y], là encore, aucune formation. Et quand j'ai voulu animer cette partie-là, la légitimité n'était pas forcément naturelle. Donc… quelques collègues ont joué le jeu de venir mais quand vous invitez 100, 110 personnes, entreprises et lycées, seuls les lycées venaient et les entreprises ne venaient pas (…). Et donc ça n'a pas forcément été un succès (…), on n'était pas identifié… pourquoi [Lycée tête de réseau] puisqu'il n'y a pas de formations là-bas… La légitimité, ça se construit avec le temps. Ce n'est pas toujours évident »* (animateur).

3.3 Des réseaux qui peinent à trouver du sens

Un travail sur la carte qui se centre essentiellement sur le classement des demandes d'ouverture de formation… et qui devient parfois l'enjeu central du réseau

Que le réseau puisse mener une réflexion sur l'évolution de la carte des formations, en lien avec le territoire et le monde économique, et ainsi devenir une véritable « *force de proposition »* sur cette question est le plus souvent pointé comme un élément positif. Cependant, dans les faits, ce travail se centre essentiellement sur l'examen et le classement des demandes d'ouverture de formation, sans véritable prospective emploi-formation sur le territoire.

Parmi les acteurs interviewés, plusieurs constatent que penser l'évolution de l'offre au niveau du réseau et en fonction des besoins du territoire ne va pas de soi pour les chefs d'établissements. Cela se traduit par des réunions où chaque chef établissement vient défendre les intérêts de son lycée : *« quand on veut coordonner une carte des formations, il y a une réflexion régionale on va dire, globale, sur une carte des formations, on essaye d'avoir des outils d'aide à la décision qui soient objectifs, comme un taux d'insertion, des choses comme ça. Quand le chef d'établissement il vient au titre de son établissement, c'est très compliqué (…) il y a des profs, il faut qu'ils aient des heures, donc parfois la logique « carte des formations » ou parcours de formation, elle est biaisée un peu par ça »* (partenaire professionnel), *« il y a un secteur que je connais bien, le secteur [spécialité Y], c'est difficile de dire : " bah je vais fermer cette section là parce que j'ai peu d'élèves, pour laisser un autre établissement ouvrir ", parce qu'on va quand même à la chasse aux élèves »* (partenaire interne).

La carte des formations a ainsi tendance à devenir un enjeu central pour les chefs d'établissements, certains ne se déplaçant dans les réunions que lorsqu'ils ont déposé un dossier : *« si on leur dit venez sur le réseau, même des chefs d'établissement, on a fait une réunion l'autre jour, il y avait 80 personnes attendues, on était 20 en amphi immense. Les chefs d'établissement, je pense que s'ils ne sont pas concernés par la carte des formations…* [ils ne viennent pas] *»* (animateur)*, « dans les premiers temps, n'apparaissaient les collègues que quand ils sentaient qu'ils avaient une envie d'avoir une promotion supplémentaire. Or, ce n'était pas le but du jeu »* (animateur).

Parmi les personnes interviewées, plusieurs font donc le constat que la vie des réseaux s'articule principalement autour de ces questions liées à la carte des formations, les autres objectifs finissant par s'estomper : *« c'est vrai que notre réseau n'a réussi à vivre qu'autour de l'évolution de la carte des formations, ce qui n'est pas l'entrée principale d'un réseau en fait. On a quelques actions mais c'est vrai que… Et du coup les établissements se mobilisent à partir du moment où ils ont une réflexion sur l'évolution de la carte des formations, sinon le réseau en soi, ils ne le trouvent pas »* (animateur).

Une mise en œuvre d'actions pédagogiques jugées bénéfiques mais peu nombreuses et pas toujours identifiées aux réseaux

Plusieurs actions mises en œuvre dans les réseaux sont évoquées par les personnes interviewées : des actions de communication à l'échelle du réseau sur les formations, un projet porté par des jeunes de plusieurs établissements, un accueil d'élèves dans les établissements du réseau pour des mini-stages, des visites d'entreprise… Les inspecteurs quant à eux mettent en œuvre les formations à destination des enseignants dans le cadre du réseau.

Si ces actions sont unanimement jugées intéressantes et bénéfiques, qu'elles soient à destination des enseignants ou des élèves, elles demeurent cependant relativement peu nombreuses : *« nous pour l'instant, ça a été l'accueil des élèves de [Lycée X] ! Mais je pense qu'il pourrait y avoir plein d'autres choses de faites »* (partenaire externe). En effet, comme évoqué ci-dessus, le développement de ces actions n'apparaît pas prioritaire et peu de place leur est accordée dans les réunions : *« la difficulté que l'on a, si vous voulez j'ai vu pratiquer beaucoup de chefs d'établissements, ils sont tous dans une logique de « leur » établissement (…) Quand on voit les réunions, c'est chacun se fait mousser, fait mousser son établissement, à aucun moment on ne porte ensemble un projet »* (partenaire externe).

La plupart des actions mises en œuvre s'appuient donc sur des projets préexistants. De ce fait, elles ne sont pas toujours associées au réseau, ni par les acteurs, ni par les bénéficiaires : *« mais quelque part on se dit, sans le réseau, on pourrait les mener. Donc il faut vraiment avoir ce réflexe de penser réseau (…) Il faut vraiment qu'on ait la réflexion automatique de dire ce sont des actions réseau. On les mène comme ça mais on n'y pense pas toujours comme ça »* (animateur), *« on a des enseignants qui ne savent même pas que le réseau existe, on fait des actions de formation, mais avant on en faisait aussi, donc eux ils n'identifient pas »* (animateur).

Plusieurs partenaires soulignent ainsi le peu de plus-value du réseau et déplorent que ce dernier ne permette pas de développer des actions plus ambitieuses, en s'organisant en mode « gestion de projet » : *« [Interviewer : et le réseau a changé quelque chose sur [action Y] ? - Non rien, [action Y] c'est un pilotage à part. C'est un pilotage de la Région (…), ce n'est pas l'académie. Alors en lien avec les chefs d'établissements et les inspecteurs, les chefs de travaux et les enseignants, mais c'est la région qui pilote »* (partenaire interne) ; *« ça n'a pas été travaillé en tant que projet du réseau. Parce que ça, un an avant, on aurait dit « il faut préparer telle manifestation, qui peut intervenir ? Sous quelles formes ? Quel est le cahier des charges ? (…) On n'est pas sur de la conduite de projet »* (partenaire externe).

Face au peu de place accordée à la construction d'actions pédagogiques, certains projets vont néanmoins se réaliser en dehors du cadre du réseau, entre partenaires qui se sont rencontrés lors des réunions : *« il y a des micros actions qui se mettent en place parce que les gens se sont rencontrés et qui échappent à " il faut que tout passe par le réseau" »* (animateur), *« l'autre jour en sortant il y a un lycée (…) qui est venu nous trouver en disant " il faudrait que je vous contacte pour que l'on puisse travailler ensemble ", mais ça, ça ne devrait pas être en off, ça devrait être l'objet même de la réunion »* (partenaire externe).

Des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale qui ont des difficultés à trouver leur place

Dans ce contexte, les partenaires externes expriment leur difficulté à trouver leur place dans des réseaux où les acteurs de l'Éducation nationale dominent largement : *« alors il y a trois à quatre réunions phares, je dirais, où dedans il y a les corps d'inspection, c'est pour ça que c'est très ancré Éducation nationale, il y a le corps d'inspection qui est là (…). On est quand même dans la logique courtisane, avec l'Éduc nat' on ne va pas se le cacher… (…) Et du coup les organismes de formation, ils ne sont pas dans cette philosophie-là, ils ont un petit peu de mal à… (…) Il y a aussi dans les réunions, une dominante en nombre aussi, de l'Éducation nationale »* (partenaire interne).

Les espaces de réunions abordent essentiellement des problématiques jugées très « scolaires », qui impliquent peu, voire pas du tout, les autres partenaires : *« on est très, très culture Éduc nat' quand même. On s'occupe de la rentrée scolaire »* (partenaire interne). Ainsi, bien qu'ils soient invités et que leur place dans le réseau soit affirmée, ces acteurs se sentent dans les faits très extérieurs : *« c'est vrai que je ne sais pas comment me situer moi par rapport à ça. Ils parlent très scolaire, ils parlent d'un univers en fait que je connais que de loin »* (partenaire externe), *« il* [animateur] *dit que j'en fais partie mais en même temps je n'ai pas l'impression d'être vraiment la cible de tout ce réseau (…) Je sais que monsieur A.* [animateur] *est super gentil, adorable, il me mentionne sur son site, il fait des liens partout, il est très dynamique, mais après… je ne sais pas (…) Ça reste très flou pour moi »* (partenaire externe).

Les partenaires regrettent ainsi la très forte concentration des questions liées à la formation initiale dans les discussions, la formation étant peu abordée sous l'angle de la FTLV : « *c'est vrai que c'est très tourné sur les établissements scolaires qui reçoivent la jeunesse (…) je ne voyais pas mon côté " adultes " »* (partenaire externe).

Le sentiment d'une absence de volonté des acteurs de l'Éducation Nationale de réaliser des projets en réseau, impliquant l'ensemble des acteurs est également exprimé : *« ce qui ne marche pas, c'est qu'il n'y a pas de projet émanent du réseau, permettant d'impliquer un maximum d'acteurs du réseau. Puisqu'on reste sur l'individualisme de chaque établissement scolaire. Les inspecteurs restent complétement sur leur diplôme (…) Voilà… et donc chacun reste sur son pré carré »* (partenaire externe).

Ces partenaires évoquent donc leur participation à des réunions qu'ils jugent peu productives, alors qu'ils prennent du temps pour s'y rendre : *« j'étais tellement atterrée de cette réunion (…) Et je me disais : déplacer autant de gens pour produire rien, ça fait quand même cher (…) quel est l'objectif de la réunion ? Je n'en sais rien »* (partenaire externe), *« j'y suis allée deux fois je crois et puis après… moi c'est pareil, c'est toujours sur mon temps de travail donc je ne peux pas me libérer souvent (...) J'ai quand même autre chose à faire ici donc c'est pas toujours facile, surtout sachant au final que je ne sais pas vraiment ce que ça peut apporter en fait »* (partenaire externe).

Malgré toutes ces réserves, ces acteurs soulignent que ces réunions leur permettent de faire parfois des rencontres intéressantes, qui peuvent déboucher sur des actions ponctuelles ou des collaborations qui sortent du cadre *stricto sensu* du réseau : *« j'avais pu rencontrer l'inspectrice, discuter avec elle (…) ça m'a permis de dire " écoutez, ça serait bien que vous veniez visiter notre centre ", donc elle est venue, mais donc ce n'est pas une action du réseau »* (partenaire externe), *« Donc pendant les réunions, il y a des échanges qui se font entre chefs d'établissements, je ne suis pas très partie prenante là. Moi j'interviens plus une fois que ces réunions-là sont faites, avec les établissements quand ils ont besoin de développer la formation continue (…) une fois que la réunion est passée »* (partenaire interne). Mais cela ne fonctionne pas dans tous les cas : *« j'ai rencontré les gens du* [établissement X]*, au début je me demandais comment on pouvait faire quelque chose avec eux justement pour les personnes qui viennent et qui n'ont pas de diplôme et qui auraient besoin d'enseignement général. Mais ils avaient dit qu'ils me recontacteraient, ils ne l'ont jamais fait »* (partenaire externe).

Intégrer de nouveaux acteurs à un réseau existant avec la fusion des académies

La fusion des deux académies de Haute et Basse Normandie impose une intégration des établissements de la Basse Normandie à des réseaux existant depuis plusieurs années. Le déploiement des réseaux sur l'ensemble de la région académique a ainsi demandé un travail en amont, afin d'élaborer une nouvelle structuration intégrant les acteurs de Basse-Normandie, et de prendre en compte la taille de ces nouveaux réseaux qui s'étendent sur trois départements supplémentaires, en divisant certains réseaux en domaines : *« on rajoute trois départements, on ajoute des acteurs qui n'étaient pas dans cette dynamique-là ni dans les actions ni dans la carte des*

formations, donc il y a vraiment eu des temps d'échange, des présentations de qu'est-ce qu'on peut faire et on les a aussi beaucoup écoutés dans leur vision de ce qu'était un réseau. Donc on a vraiment peut-être mis six, huit mois à être en temps d'échange, à se réunir, à présenter et à réfléchir à comment structurer. Et derrière ça, il y a eu la structuration, ce qui a permis aussi de travailler un petit peu en pilotage différemment. C'est vrai qu'on a aussi donné des têtes de réseau à Caen pour que Caen s'implique avec des nouveaux chefs d'établissement (…). Mais après, on a décliné des comités directeurs où chacun trouve sa place, ce qui permet qu'on travaille en domaines avec des comités directeurs et on se réunit, et du coup la tête de réseau pilote l'ensemble » (animateur, ex-académie de Rouen).

Malgré la mise en œuvre de cette nouvelle organisation, la plupart des acteurs rencontrés soulignent le peu de préparation de cet élargissement des réseaux. Si l'intérêt de travailler en réseau est partagé par les personnes interviewées qui venaient d'intégrer le réseau au moment de l'enquête, elles ont cependant le sentiment de *« prendre le train en marche »* ou d'être *« parachutées »*. L'intégration est ressentie comme *« abrupte »*, sans que de véritables concertations préalables aient eu lieu : *« l'année dernière nous avons appris que nous étions placés en réseau. Ça a été en fait assez abrupt. Moi, ça m'a convenu parce que j'avais pensé que c'était quelque chose, au plan personnel et intellectuel, qui avait de la pertinence, mais c'est venu un petit peu brutalement, avec cette volonté en fait d'unifier progressivement les deux académies. Et comme ça fonctionnait sur Rouen depuis déjà trois ans à l'époque, et bien voilà cette idée, donc on s'est retrouvés un peu parachuté comme ça. Il y a des « têtes de réseau » par exemple, sur la Basse Normandie qui ont appris du jour au lendemain qu'ils étaient « têtes de réseau », par courrier comme ça, par un simple coup de fil sans avoir été sollicités par avance, donc on ne leur avait pas demandé de réfléchir, ils apprenaient qu'ils étaient définis comme « têtes de réseau », donc c'était un petit peu abrupt »* (partenaire interne).

Au moment de l'enquête, une première réunion suite à la fusion venait d'avoir lieu dans les réseaux. Les discours montrent le décalage entre les deux académies, le travail d'appropriation des enjeux et objectifs des réseaux étant à construire dans l'académie de Caen : *« on a eu heureusement un temps de formation avec des présentations de témoignages, de fonctionnements, et tout ce qui pouvait être apporté par ces réseaux. Cela dit, il y a eu de la part des collègues aussi des résistances, avec des craintes dans cette mise en œuvre des réseaux, des craintes de conflits d'intérêts, on va dire, entre les établissements, que ça devienne une espèce de niveau hiérarchique qui aurait droit de regard sur les fonctionnements, et n'en voyant pas toujours l'aspect justement mutualisateur intéressant (…) chacun voyait l'intérêt de son établissement, en se disant " mais ça risque d'impacter à la fois mon autonomie dans mon établissement et puis je vais me retrouver en concurrence avec d'autres établissements ", enfin il y a eu des craintes de ce type-là »* (partenaire interne).

Les acteurs expriment ainsi le besoin d'un temps d'adaptation afin de s'approprier ce nouveau fonctionnement et d'établir des relations de confiance. Intégrer un groupe existant n'est pas vécu comme facilitateur : « *je pense que le travailler ensemble ça nécessite de mieux se connaitre (…) le « travailler ensemble », il ne se décrète pas, il se construit (…) c'est toujours compliqué d'arriver dans un groupe qui se connait, qui a des habitudes de travail et nous on arrive dedans. Donc ça c'est un truc à ne pas faire, pas terrible ça… Je déconseille la double détente pour la mise en place des réseaux »* (partenaire interne).

Du côté de l'académie de Rouen, ce nouveau périmètre suscite également des réserves, avec parfois le sentiment de devoir tout recommencer : « *ceux qui ont déjà travaillé sur le changement d'identité, sur la nouvelle représentation du réseau, on leur demande de refaire la même chose et là ça frite un peu »* (partenaire interne).

Plus généralement, les craintes liées à la fusion des deux académies se manifestent dans les discours et vont s'exprimer dans le cadre des réseaux : « *il y a un peu de méfiance et puis on a le sentiment nous au niveau régional qu'il y a beaucoup de choses qui se passent à Caen, est-ce que la Région va se baser à Caen (…) donc ce n'était pas si naturel que ça »* (animateur), *« ça complexifie les choses, alors*

qu'avant… Je suis un petit peu amer sur la fusion, parce que je trouve qu'elle n'a pas été préparée (…). On n'a pas fait la boucle correcte de fusion, on est passé du désir à un objectif à atteindre directement, on a oublié toute la boucle de changement. Les gens n'ont pas fait le deuil de l'ancien, de l'ancienne académie. Les gens n'ont pas fait le deuil de la petite structure et on se retrouve dedans (…). Alors ça a augmenté les participants, la dernière réunion… c'était la première grosse réunion Haute et Basse Normandie et comme malheureusement - et ça, ça n'engage que moi - la fusion Haute et Basse n'a pas été accompagnée par une stratégie cohérente de fusion des organisations, on est dans la guerre des coqs quoi. Tel établissement fait ça mieux que l'autre… » (partenaire interne).

Réseaux d'établissements, CMQ, CLEE, BEF… : un manque de lisibilité et une difficulté pour mobiliser à tous les niveaux

Plusieurs acteurs de l'Éducation nationale rencontrés soulignent enfin que la multiplication des réseaux rend leur institution peu lisible aussi bien en interne qu'à l'externe, notamment auprès des partenaires professionnels. Elle pose aussi la question de leur mobilisation, ces derniers étant sollicités à tous ces niveaux différents.

On retrouve en effet, à côté des réseaux d'établissements, les Campus des métiers et des qualifications. Si ces derniers sont considérés au même titre que les réseaux d'établissement par le rectorat, les acteurs de terrain ne le vivent pas de la même manière et évoquent le besoin de préciser les relations entre les deux : *« moi j'ai une question, c'est la relation entre les campus et les réseaux, une question qui peut être posée. Moi je sais qu'aujourd'hui, nous dans l'académie de Rouen, on se regarde un petit peu en chien de faïence les campus et les réseaux »* (responsable CMQ).

À côté des réseaux et des CMQ, on retrouve également les BEF (bassins d'éducation et de formation) et les CLEE (comités locaux école entreprise), ce qui constitue une organisation complexe et peu lisible pour les acteurs extérieurs à l'Éducation nationale, notamment ceux du monde économique : *« j'ai déjà entendu des branches professionnelles qui me disent l'Éducation nationale, on n'y comprend plus rien à vos histoires. Vous avez des CLEE, vous avez des BEF, des réseaux et des campus, ça fait quatre strates. Et parfois ces strates entre elles ne sont pas toujours coordonnées »* (responsable CMQ). Déjà mobilisés dans le cadre d'autres réseaux ou pour d'autres collaborations avec l'Éducation nationale, ces acteurs ne voient pas l'intérêt de démultiplier leur présence : *« je leur ai dit il y a le campus, " non, non, on est bien avec le CLEE, on ne veut pas être avec les campus ". Donc si vous voulez parfois c'est donner la visibilité… Je crois que c'est une vraie problématique et on doit s'occuper de ce problème-là parce qu'eux n'ont pas la visibilité sur notre système »* (responsable CMQ).

Les animateurs de réseau interviewés rencontrent les mêmes difficultés. Ils s'appuient ainsi essentiellement sur leurs contacts habituels, qu'ils sollicitent dans d'autres cadres, pour essayer de les mobiliser sur le réseau : *« les partenaires c'est effectivement ce que je vous ai dit, c'est-à-dire qu'on les sollicite pour d'autres missions, donc du coup on leur parle du réseau, les partenaires ne connaissent pas, l'entreprise ne connaît pas le fonctionnement des réseaux. On est quand même une maison où c'est du nébuleux pour l'entreprise. Donc comme on les associe à d'autres actions, on fait un travail de communication de ce qu'est le réseau, de comment on travaille »* (animateur).

Mais cette multiplication des réseaux rend aussi très complexe la participation des acteurs de l'Éducation nationale eux-mêmes. Les EPLE appartiennent en effet souvent à plusieurs réseaux thématiques, ce qui multiplie les réunions. Il a ainsi été décidé que chaque établissement se focalise sur un ou deux réseaux *: « c'était un des points faibles d'ailleurs du réseau (…) moi j'étais sur cinq ou six réseaux dans le lycée, comment on peut faire cinq ou six réunions, comment… Après rapidement on a demandé aux établissements de se focaliser sur un voire deux réseaux, pas plus, et puis d'être à l'écoute sur les autres, mais prendre une dominante, une colonne vertébrale »* (animateur), *« l'autre difficulté aussi c'est le fait qu'un même établissement - et ça c'est complexe - comme le mien par*

exemple, se retrouve dans plusieurs réseaux. Donc à un moment donné on priorise, nécessairement » (partenaire interne).

Les personnes interviewées rappellent également qu'elles sont engagées dans d'autres réseaux et instances, et que ces participations multiples posent des problèmes d'emploi du temps et limite leur investissement : *« après peut-être que la difficulté elle est peut-être là. Elle est peut-être aussi dans cette multiplication qu'on a, nous, à l'intérieur des établissements des différentes instances, et aussi à l'extérieur, parce que je pense aussi aux bassins d'éducation dans les académies où quelque part on se dit que tout ça, c'est une strate de plus. C'est aussi ça, la résistance elle était là aussi. Alors dans les établissements vous avez des conseils pédagogiques, vous avez les comités d'éducation à la santé, vous avez plein de dispositifs où il faut aller chercher les ressources pour travailler, réfléchir, et puis après les établissements se trouvent donc pris dans les bassins d'éducation, avec une réflexion de plus en plus poussée dans les bassins d'éducation, en tout cas sur l'académie de Caen et de Rouen, on a des bassins qui fonctionnent plutôt bien et donc on s'est dit « ça fait encore un réseau de plus »* (partenaire interne).

3.4. Cinq années d'existence et des résultats contrastés

Globalement, les acteurs normands interviewés adhèrent aux enjeux portés par les réseaux. Rendre plus lisible l'offre de formation, développer la formation tout au long de la vie (FTLV), réfléchir à l'évolution des formations en lien avec le monde économique sont des objectifs partagés. Mener des réflexions avec des acteurs d'horizons divers, collaborer sur des actions pédagogiques comme sur l'évolution de la carte est considéré comme extrêmement pertinent : *« assurer une lisibilité de l'offre de formation (…) valoriser la formation tout au long de la vie (…) c'est ça le sens du réseau des métiers, à mon avis. Le sens profond, c'est autour d'un intitulé, d'une activité professionnelle, on a tout un ensemble de qualifications (…) la formation continue elle est là pour s'adapter au besoin de l'entreprise et c'est pour ça que je trouvais intéressant qu'il y ait cette cohérence, formation initiale/organisme de formation, privé ou public on s'en fout, le système économique et les conseillers en formation continue »* (partenaire interne), *« voilà cette idée de mutualiser, de croiser les regards, d'alimenter la réflexion, de réfléchir à une carte des formations qui soit cohérente, de conventionner entre nous, enfin on parle bien de mutualisation etc., et de réfléchir collégialement à l'évolution de l'école dans sa globalité. Donc ça, c'est extrêmement intéressant et puis ce qui est pertinent aussi, me semble-t-il, dans ces réseaux, c'est le fait qu'il n'y a pas que des chefs d'établissements, il y a des inspecteurs, il y a aussi des personnalités aussi de l'enseignement supérieur, moi j'ai trouvé ça pertinent, il y avait aussi des personnes représentants les métiers, qui sont très parties prenantes donc de l'entreprise ou de la chambre de l'artisanat donc voilà, ça c'est fondamental aussi ce croisement de regards et d'avoir un lieu où on puisse réfléchir ensemble et on puisse s'entendre et mieux se connaitre aussi »* (partenaire interne).

Une identité de réseau difficile à construire

Mais cette appropriation des enjeux est loin d'être étendue. Ils constatent en effet que de nombreux chefs d'établissement ont des difficultés à s'approprier une identité de réseau et demeurent ainsi centrés sur les intérêts de leur établissement : « *vous avez des chefs d'établissements qui sont très personnels et qui ne veulent pas du tout partager avec les autres. Parce que " moi je ne suis pas concerné par le réseau (…) pourquoi on va partager... ? Moi j'ai l'image de mon établissement… ". On a quand même ça, il ne faut quand même pas l'ignorer. On est tous dans la même maison, on travaille tous pour la réussite de l'élève mais on ne travaille pas tous de la même façon. Donc les chefs d'établissement sont parfois difficiles à mobiliser »* (animateur), *« ce sentiment d'appartenance " c'est mon lycée il est plus important que l'autre ", déjà de pouvoir se rendre compte que non, on élargit un peu, qu'il faut accepter que l'intérêt collectif, il est plutôt d'étendre une carte des formations ailleurs, de monter une action visible. C'est pareil, on est aujourd'hui malheureusement un peu pris avec ça, surtout sur les secteurs concurrentiels où on a envie que l'événement imprévisible soit chez soi »* (animateur).

Si dans un des réseaux enquêtés, des collaborations ont permis de réaliser des actions estampillées « réseau », dans un autre, l'animateur ne peut que constater l'échec à faire travailler ensemble des chefs d'établissement : *« on a mené des actions où il n'y a le nom d'aucun établissement (…) là l'action ce sont des acteurs du réseau »* (animateur), *«les chefs d'établissement ne sont pas plus à travailler ensemble parce qu'il y a le réseau, même sur la carte des formations, chacun arrive avec son dossier, ça n'a pas pris (…) On les force un petit peu à travailler ensemble. Aujourd'hui ce n'est pas flagrant, ils travaillent beaucoup plus en BEF* [bassins d'éducation et de formation]*. La dynamique BEF tourne bien, mais il n'y a pas de dynamique sur les réseaux, en tout cas pas sur mon réseau »* (animateur).

Dans cette situation, l'animation devient alors un exercice compliqué : *« On leur donne les thèmes des choses que l'on pourrait travailler avec eux. Alors, je ne vais pas vous cacher que de temps en temps, il y a de grands silences hein. Les gens n'ont pas forcément d'envies… »* (animateur). Il est également souligné l'absence des chefs d'établissement de lycées technologiques, alors qu'ils font, eux aussi, partie du réseau : *« dans mon réseau, on n'a pas encore réussi à mobiliser les chefs d'établissement qui ont juste des séries technologiques, qui sont concernés puisqu'ils sont dans le réseau, en fait ils ne sont absolument pas présents dans le réseau* » (animateur). Une autre absence évoquée comme faisant fortement défaut au réseau est celle des acteurs de l'information et de l'orientation : *« on n'a pas d'inspecteur information orientation, on n'a pas de représentant du service de l'information et de l'orientation depuis le début, je pense que c'est parce qu'ils ne trouvent pas leur place. Ils ont été invités, invités, invités… des personnes difficiles à mobiliser »* (animateur).

Les réseaux étant très centrés sur les problématiques des EPLE et sur la formation initiale, les coopérations avec les organismes de formation continue, les CFA ou les entreprises sont peu importantes. Le réseau n'a par ailleurs pour l'instant pas permis de mixer davantage les publics : *« ce n'est pas le réseau en tout cas qui permet le mixage des publics. Oui, sur l'évolution de la carte des formations parce que les établissements ont bien compris qu'il ne fallait pas ouvrir une formation sèche donc du coup ils disent le mixage des publics, mais en fait, en soi, il n'y a pas de travail pédagogique derrière, il n'y a pas de travail avec les entreprises. Et ce n'est pas les CFA académiques ou même les CFA privés qui ont fait rentrer des partenaires dans le réseau »* (animateur).

Un début de décloisonnement

Malgré ces obstacles, les personnes interviewées soulignent que les réseaux permettent un début de décloisonnement, en créant des rencontres et des collaborations entre acteurs d'horizons divers : *« ça amorce le décloisonnement (…) c'est aussi intéressant de travailler avec un lycée privé, qu'avec un organisme privé de formation, et lancer la logique des partenariats »* (partenaire interne), *« ça me semble important d'y être parce que le off est très important, tous les liens que l'on tisse avec les uns et les autres »* (partenaire externe). Ces collaborations, émanant de rencontres lors des réunions, apparaissent comme des *« sources de satisfaction »* (animateur), même si elles ne se font pas sous la bannière du réseau : « *on profite, on se saisit d'opportunités* » (animateur). Les réseaux permettent aussi à certains établissements de sortir de leur isolement : *« forcément le fait de se regrouper, tout d'un coup on devient plus fort, on a une réelle existence »* (partenaire externe).

Si l'ensemble des acteurs interviewés note le peu d'impact des réseaux sur le mixage des publics, ils relèvent néanmoins l'apport de la présence des Greta dans les réunions. Ces derniers permettent en effet d'informer les chefs d'établissement sur les possibilités d'accueillir de la formation continue : *« systématiquement un acteur du réseau des Greta est présent. C'est-à-dire qu'il y a au moins un CFC* [conseiller en formation continue] *et il y a vraiment un CFC de terrain qui est là et qui ouvre ses oreilles. Et sur la connaissance du potentiel notamment en termes de plateaux techniques ou de compétences métier qui sont autour de la table ça peut des fois facilement leur permettre de répondre à des besoins ou de se dire je pensais que ce n'était pas possible mais en fait si c'est possible. Ils sont présents, ils sont à l'écoute. C'est vraiment une veille qui peut être utile je pense. Là*

c'est un peu une capitalisation. Mais des effets directs [sur le mixage des publics] *vraiment liés au réseau non. Après, il y a le travail qu'ils ont l'habitude de faire qu'ils mènent avec ou sans réseau »* (animateur), *« j'ai vu certains chefs d'établissement qui étaient assez étonnés de savoir qu'on pouvait mettre un salarié, un adulte, dans une formation dès lors qu'on avait un financement ! On a facilité ça ! Il y a 14/15 places dans une section, il n'y a que 13 élèves, on peut s'arranger pour en mettre deux autres avec des financements particuliers »* (partenaire interne).

Une meilleure visibilité de l'offre de formation

Un autre apport majeur des réseaux mis en avant est le recensement de l'ensemble de l'offre de formations associée à une spécialité et la communication de cette offre afin de la rendre plus visible pour les élèves et les familles. Cette meilleure connaissance bénéficie également aux chefs d'établissements et équipes pédagogiques qui peuvent mieux informer et orienter leurs élèves. Les établissements vont ainsi plus facilement accueillir des élèves du réseau pour des mini-stage qui leur permettent de découvrir une formation : *« je pense qu'on a une meilleure connaissance, si on doit parler d'orientation, parce qu'on est dans les réseaux et on s'est dit… tiens je ne savais pas que tu avais cette formation et là y a une meilleure connaissance puisqu'on va se déplacer, aller voir et en parler. Et mettre finalement du continuum là où on n'avait pas forcément une vision de ce qu'on pouvait faire après. C'est plutôt une plus-value (…) Certains ont développé des fiches où il y a toutes les formations possibles à partir de telle formation (…), on voit très bien où ça peut se faire quoi. D'où les portes ouvertes, les dates sont connues de tous. Ou le fait qu'on puisse dire je vais t'envoyer deux trois élèves, on est vraiment en réseau de ce point de vue-là hein. Je reçois beaucoup plus d'élèves dans les BTS en termes de visites pour concrétiser des choix* » (animateur).

Mais si le réseau offre une meilleure visibilité des formations, la réalisation de parcours au sein d'un réseau demeure pour l'instant marginale : *« je prends un exemple caricatural mais je commence un CAP à* [Ville X]*, je fais un bac pro à* [Ville Y] *et un BTS à* [Ville Z]*, ce parcours-là on le flèche un peu, on réserve des places à l'internat, on montre aux familles que c'est possible [– Interviewer : Ça veut dire que vos élèves ont des parcours comme ça ?] - Nous on en a quelques-uns, c'est un peu à la marge »* (animateur). L'absence de mobilité des élèves demeure un frein : *« ils ne sont pas très mobiles nos jeunes »* (animateur).

Des conditions encore à remplir pour que vivent les réseaux

Pour les personnes interviewées, les apports des réseaux demeurent donc assez limités. Elles soulignent que de nouvelles conditions doivent être remplies pour que ces réseaux perdurent et deviennent plus efficients.

Développer l'aspect pédagogique et impliquer les enseignants

La nécessité que les réseaux deviennent de vrais réseaux pédagogiques est ainsi mise en avant. Ils doivent permettre de faire émerger des projets collaboratifs et ne pas se résumer à une liste de partenaires : *« l'entrée ne doit plus être " j'ai des entreprises, j'ai des filières, j'ai des cartes de formation ", elle doit vraiment maintenant redevenir pédagogique cette dynamique réseau qui honnêtement ne l'est pas beaucoup depuis la création »* (animateur).

L'implication des enseignants est par ailleurs énoncée comme une condition pour que les réseaux trouvent davantage de sens et perdurent. En effet, ils reposent aujourd'hui essentiellement sur l'implication de cadres chefs d'établissement et inspecteurs. Si les enseignants sont destinataires d'actions du réseau, ils ne sont pas sollicités pour être force de proposition : *« le réseau, c'est une réflexion des personnels d'encadrement, le pilotage est quand même au niveau des personnels d'encadrement »* (animateur), *« déjà les enseignants, c'est ce qui manque, ce n'est pas réussi non plus, j'en suis conscient. Mais si on veut que le réseau évolue positivement et qu'il arrête de faire trois réunions par an de gens qui sont passionnés, qui se connaissent bien et qui passent un moment*

agréable, parce qu'au bout d'un moment les gens vont se lasser, il faut qu'on passe à la case enseignants je crois. Pour moi c'est presque incontournable sur la réussite de ce projet réseau (…) et vraiment pour moi si rien ne bouge, si on n'arrive pas à faire descendre cette culture, cette volonté réseau en salle des professeurs, ou ça va s'éteindre doucement, ou alors ça restera qu'un affichage » (animateur).

S'ouvrir davantage sur le territoire et le monde économique

Le peu de présence des acteurs économiques et du territoire est également un problème majeur soulevé. Si cette question n'est pas résolue, le risque est que les réseaux se referment sur un fonctionnement entre établissements de formation : « *le gros problème je crois, il ne faut pas que les réseaux s'isolent de l'économique, du politique, et de la nécessité sociale je dirais, le besoin des individus, le risque est là (…) Je crois que ce serait positif d'associer aux animateurs quelqu'un du territoire, soit un politique soit du territoire académique, mais qui impulse une interrogation autre que la formation pour la formation»* (partenaire interne).

Avoir un accompagnement plus fort de l'autorité académique

Mais pour que tout ceci soit possible, les animateurs rencontrés soulignent la nécessité d'avoir un accompagnement fort de l'autorité académique *: « moi je crois que la dynamique et la volonté du recteur est essentielle. Oui le réseau peut vivre tout seul mais il a besoin au moins de sentir et au mieux d'être accompagné par l'autorité académique »* (animateur). Les « têtes de réseaux » rencontrées ont ainsi le sentiment que cet accompagnement a aujourd'hui besoin d'être renforcé : *« on a eu quand même quelques grandes étapes successives mises en place (…), la période très floue quand à Rouen, recteur pas recteur, j'y vais j'y vais pas, on a quand même eu, nous, un petit « allez-y doucement », la décision a été prise d'étendre* [à la Basse Normandie] *mais ça ne s'est pas fait non plus de manière très fluide (…). Je pense que l'impulsion et la dynamique du recteur est essentielle. Parce que si nous nous sentons, chefs d'établissement, qu'il y a une vraie impulsion, une vraie commande, une vraie dynamique du recteur, on est quand même sous l'autorité hiérarchique et puis c'est une culture, une tradition, donc ça, à mon avis, facilitera cette dynamique de réseau pour qu'elle diffuse dans les établissements scolaires jusque dans la salle des professeurs »* (animateur).

4. Un an après, mobilisation des acteurs et premières actions dans l'académie de Grenoble

Dans cette académie, l'enquête a lieu moins d'un an après le lancement officiel des réseaux. Seulement une ou deux réunions ont été organisées et quelques actions sont à peine engagées. Les résultats sont présentés en quatre points. Tout d'abord nous détaillons un processus d'installation favorable à l'appropriation par les acteurs de terrain. Nous analysons ensuite les motivations des différentes catégories d'acteurs de l'Éducation nationale à s'engager dans la démarche et les actions concrètes prévues et engagées. Dans une dernière partie nous envisagerons des pistes pour inscrire les réseaux dans la durée.

4.1. Une construction des réseaux propice à l'acceptation par les cadres de terrain

Un acteur clé qui s'appuie sur la confiance et prend le temps de l'installation

Spontanément, tous les binômes têtes de réseau citent le nom du cadre académique en charge de l'installation des réseaux dès que l'on évoque le démarrage, la construction, la définition du périmètre et du contenu de ces réseaux : « *C'est X qui a pris les initiatives, qui a porté ce dossier dès le début, moi c'est avec X que j'ai commencé à travailler* » (animateur).

Selon eux, ce cadre académique s'est appuyé sur sa connaissance du terrain pour les solliciter dans une démarche de construction partagée. Ainsi un animateur nous confirme : « *Les objectifs de ces réseaux, on les a construits conjointement avec X. Au départ on est parti d'un concept qui était flou pour nous tous, pour X aussi. Et puis je pense, comme tout objet, il prend une dimension au fur et à mesure qu'on travaille. (...) X a donné du sens et de l'épaisseur à ce concept qui était un peu flou* » (animateur).

Les relations que les animateurs entretiennent avec ce cadre académique pour la mise en place des réseaux sont basées sur la confiance mutuelle. Ils soulignent qu'on leur a donné de l'autonomie. Un proviseur tête de réseau précise ainsi : « *On ne nous a pas trop demandé des comptes, non on ne nous a pas trop demandé où on en était, et dans notre évolution, et dans le travail du réseau. Donc on est assez autonome* ».

Mais, dans le même temps, ils estiment qu'ils peuvent trouver des ressources au rectorat, ainsi que le signalent ces propos : « *X nous fait confiance, nous échangeons sur des dossiers, nous avons vraiment un grand soutien de la part du rectorat (…) À chaque fois que nous avons une question, une interrogation sur la façon dont le réseau doit ou peut se positionner, Ils sont extrêmement réactifs pour nous répondre* » ou encore, « *Des gens comme X seront toujours à nos côtés, enfin je ne me fais pas de souci pour son implication ».* Un autre précise *« qui nous a sollicité ? C'est X avec qui je travaillais par ailleurs, que je connaissais bien* » (animateurs).

Ces réseaux sont pour l'instant centrés sur les besoins des établissements et des élèves avec une entrée sur des questions de pédagogie. Mais les têtes de réseaux ont bien perçu un autre objectif, celui concernant la carte des formations, vers lequel les réseaux devront évoluer. Ils sont conscients que ce dernier n'a pas été mis en avant par le rectorat pour éviter les réactions négatives. « *Dans les objectifs, je dirais institutionnels des réseaux tels qu'ils sont construits sur l'académie, il y a une réflexion et une coordination de la carte des formations. C'est quelque chose qu'on a très, très soigneusement écarté, parce que c'est aller vers le pugilat immédiatement* » (animateur).

Ce sentiment de confiance et cette association des acteurs de terrain à la mise en place des réseaux apparaissent comme des éléments très favorables à l'adhésion et à la motivation des cadres

intermédiaires chargés de donner corps et vie à chaque réseau sur le terrain opérationnel. Le pari qui a été fait de bâtir des réseaux co-construits avec les acteurs de terrain dans la confiance et sur des objectifs partagés et non conflictuels a conduit à faciliter leur acceptation.

Des réseaux à taille humaine et adossés à des collaborations préexistantes

Les réseaux mis en place dans l'académie de Grenoble et dans la région académique, entre 2016 et 2018, sont de tailles modestes en comparaison avec ceux de la région Normandie[20]. Les réseaux de l'académie sont concentrés sur cinq à douze établissements de formation maximum.

Les animateurs impliqués soulignent la pertinence de ce périmètre restreint des réseaux. Un d'eux précise : « *Un réseau à plus de 30 établissements, ça n'a plus de sens.* » La proximité géographique est également pour eux un point fort : « *La proximité géographique, cette unité territoriale est un atout pour nous. Les enseignants se connaissent entre eux* ». Ces périmètres limités sont vécus comme un atout pour le développement et le fonctionnement des réseaux.

Par ailleurs, le choix d'installer des réseaux sur des domaines métiers ciblés, impliquant des acteurs qui souvent se connaissent, venant renforcer des collaborations présentes sur le terrain, faciliterait le démarrage d'actions partagées : « *Du lien avec les établissements, on en avait déjà, ce n'est pas le réseau qui fait qu'on a du lien avec les établissements, on en avait déjà mais il conforte ces liens. Et plus on se connaît et plus en échange, plus on se fait confiance* » (enseignant).

Une coopération fructueuse a en effet toujours besoin de deux ingrédients : un ou des intérêts partagés, et un niveau de confiance minimale entre les acteurs. La structuration à taille humaine des réseaux grenoblois répond à ces deux conditions. Elle favorise l'appropriation de la démarche par les têtes de réseau et par l'ensemble des acteurs, c'est un facteur favorable à l'établissement de la confiance nécessaire au développement de contributions communes entre établissements et entre enseignants.

Néanmoins, même si ces réseaux sont le plus souvent construits à l'échelle des bassins de formation, la question de la distance entre les établissements peut se poser et représenter véritablement un obstacle à la vie des réseaux. Les distances géographiques importantes dans les zones de montagnes ou de collines de la région académique sont un frein naturel au travail collaboratif d'un établissement à l'autre : « *C'est un réseau qui est vaste au niveau du territoire, puisqu'on va du sud du département X au nord du département Y, donc très vaste sachant que les départements X et Y, c'est vrai à vol d'oiseau c'est pas loin mais quand il faut se déplacer c'est excessivement loin, voire périlleux...* » (animateur). Se rendre de son établissement à l'établissement du département voisin peut nécessiter facilement trois heures de trajet. C'est un élément important à prendre en compte dans la construction d'un réseau.

Le problème est encore plus prégnant pour les réseaux à l'échelle de l'académie. Lorsque les temps de parcours d'un EPLE à l'autre de l'académie peuvent atteindre près de cinq heures, hors difficultés de circulation, il ne sera pas possible de se réunir régulièrement sans générer des coûts élevés en particulier en temps de travail.

Les proviseurs tête de réseau soulignent de manière forte cet élément très pragmatique : « *il y a certains, que je rencontrais, qui me disaient, mais comment ça se fait qu'on ne soit pas dans le réseau, j'ai dit parce que vous êtes trop loin, après on ne peut pas mettre les réseaux du département Z, on ne peut pas mettre les établissements de Z, parce qu'après ça ferait trop* » (animateur).

[20] Cela est également vrai pour les réseaux inter académiques qui concernent des métiers très spécifiques et en développement.

Une souplesse dans le choix et le rôle du « parrain économique »

Dans la définition officielle des réseaux d'établissements, tant dans la région académique de Normandie que dans la région académique Auvergne Rhône-Alpes, chaque réseau doit disposer d'un parrain économique. Nous avons donc rencontré deux de ces parrains et eu des échos sur les autres. Le choix du profil et le mode de sollicitation s'effectue selon des modalités très variables et adaptées à chaque type de réseau. Il apparait ainsi complexe de trouver un parrain qui fasse l'unanimité.

Dans un réseau, la solution trouvée est de faire appel à un partenaire institutionnel, un professionnel du secteur public, pour éviter une supposée difficulté avec les partenaires économiques privés, en concurrence entre eux : « *On a invité les membres du réseau et on leur a proposé, mais tout de suite ils ont été d'accord, de choisir P comme partenaire à la fois de par la taille de l'établissement qui offre du coup un panel de possibilités, à la fois parce qu'il accueille des stagiaires qui émanent de tous nos établissements, et parce que c'est un partenaire institutionnel, mine de rien, et que du coup il n'y a pas d'ambiguïté, de favoritisme de tel ou tel laboratoire privé* » (animateur).

Mais dans un autre réseau, un an après son installation il n'y a pas encore de partenaires économiques. Le domaine professionnel du réseau est diversifié et un seul parrain ne peut représenter l'ensemble des métiers : « *Le rôle du parrain économique qu'on nous a présenté, à savoir quelqu'un qui va pouvoir être un lien entre la formation et le monde économique. Sauf qu'on a un secteur qui n'est pas homogène… En termes de champ professionnel, vous n'avez pas l'équivalent d'une chambre des métiers qui va fédérer les entreprises du secteur et qui est reconnu comme tel (...) C'est un milieu très fermé où il faut ménager les susceptibilités des uns et des autres, il y a des syndicats qui sont très forts (...) donc à voir mais ça ne serait pas un ou deux parrains mais ce serait quatre, qui par leur notoriété et par leur travail caractérisent les départements et les formations* » (animateur).

Pour répondre à la difficulté précédente, le choix est fait de faire appel temporairement à un ancien proviseur de l'Éducation nationale, issu d'une discipline sans lien avec le réseau, pour remplir la fonction de parrain « *économique* ». Pour les animateurs, il est important que le parrain soit neutre par rapport aux différents métiers et établissements portés par le réseau : « *On a fait des réunions, on a décidé, on a un parrain puisqu'on s'est dit que si c'est untel qui va sur un forum et qui présente, il ne va peut-être pas être très objectif, et donc on a pris quelqu'un de neutre : un ancien collègue et ancien proviseur de lycée professionnel qui n'a rien à voir avec notre domaine… Ça va être le représentant, qui ira représenter le réseau, ce ne sera pas le lycée L ou le lycée L' qui ira, mais ce sera le réseau à travers lui... Comme ça il sera neutre* » (animateur).

Le principe du parrain est bien repris et utilisé par les têtes de réseau, avec des objectifs divers, en lien avec le besoin interne des établissements. Certaines têtes de réseaux reconnaissent vouloir « *utiliser » le parrain* : « *Ce que j'attends de son implication, c'est un apport de compétences professionnelles en direction des enseignants… Et puis ce que j'attends aussi du rôle du parrain de réseau c'est un rôle d'entremetteur entre les organismes de formation et les différentes entreprises ou organisations du secteur, donc profiter un peu de son réseau professionnel à lui* » (animateur).

Toutes les têtes de réseaux évoquent uniquement la manière dont le partenaire économique peut servir les besoins des établissements de formation, par la formation des enseignants, des ouvertures pour les stages... Dans aucun des propos recueillis, n'est développé l'apport possible du réseau à des attentes du monde économique que le parrain pourrait relayer. Le discours est pour l'instant à sens unique.

L'apport du parrain est souvent relativisé par les têtes de réseau, car chaque établissement a déjà son réseau de professionnels utiles pour ses élèves et ses enseignants. La mise en place des réseaux ne semble pas avoir développé un souci de rapprochement et de développement de nouvelles formes de collaborations. Le parrain n'est pas considéré comme prioritaire par les acteurs de terrain

pour le rapprochement des établissements du réseau avec le monde économique. Certains proviseurs ont même souligné le peu d'attentes : *« Très honnêtement, du parrain* [je n'attends] *pas grand-chose. La personne de toute manière, si elle n'avait pas le titre de parrain, serait invitée aux réunions semestrielles que nous avons, en tant que représentant de branche…* ».

La plupart des parrains adhèrent à la démarche mais se questionnent sur leur rôle, car celui-ci n'a jamais été défini de manière explicite : « *Les objectifs ne sont pas bien définis… on dit le comment mais pas le pourquoi... »* (parrain).

Ils se positionnent donc en fonction de leur histoire, de leurs intérêts personnels ou de celle de l'institution à laquelle ils appartiennent, comme observateurs, regards extérieurs : « *Comment on a présenté mon rôle de parrain ? J'en ai pas… Moi je me suis positionné comme observateur.... moi j'ai décidé d'être un observateur un peu éclairé quand même et en étant prudent sur… sur le déroulement de certaines choses* », ou bien *« Le rôle du parrain ? Un regard extérieur. Un regard extérieur à l'Éducation nationale »* (parrains).

Un des parrains rencontrés, membre actif de l'AFDET[21] départementale, retrouve dans le rôle de parrain la mission d'interface que s'est donnée cette association avec les lycées professionnels : « *Pour l'AFDET c'est plus facile parce que l'échange avec l'AFDET est quelque chose qui est monnaie courante dans les établissements lycée professionnel, puisqu'ils ont des rôles importants, des relais, des supports intéressants avec le monde de l'entreprise, ils sont référencés aussi académiques, l'AFDET est connue au niveau de l'académie* » (parrain).

Ils font part d'une certaine perplexité sur leur place dans le réseau, certains pouvant même se sentir à l'écart, considérant que les réseaux servent d'abord à faire du lien entre établissements de formation : *« Je pense que dans le réseau on reste totalement dans une relation de partenaires de formation ».* Ils ne comprennent pas le fonctionnement des réunions de réseau, l'utilité des « *grand-messes* », ils sont en attente « *d'ordres du jour très précis* » et plus tangibles : « *formation, intégration de stage, peut-être formation des enseignants…* » (parrains).

Ainsi le rôle de parrain semble difficile à construire tant pour les acteurs du monde économique que pour les personnels Éducation nationale, et les différentes solutions trouvées montrent que ce point n'est pas stabilisé, ce qui risque de se traduire par des résultats non probants concernant le rapprochement avec le monde économique.

4.2. Une opportunité saisie par certains pour faire évoluer leurs pratiques

Une majorité des acteurs de l'Éducation nationale interviewés, qu'ils soient proviseurs, inspecteurs ou enseignants, ont adhéré aux ambitions des réseaux et y ont vu une opportunité professionnelle de faire évoluer leurs pratiques ou d'enrichir leurs compétences.

Des proviseurs qui renforcent et enrichissent leurs compétences

Les proviseurs têtes de réseaux signalent qu'une des principales compétences attendues dans l'animation du réseau est leur aptitude à convaincre et à mobiliser les enseignants. C'est une compétence qu'ils développent dans le cadre de leur fonction au travers des relations avec leurs pairs, les autres proviseurs : « *Le contact avec mes pairs, forcément c'est plutôt moi qui vais m'en*

[21] L'AFDET (Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique) fondée en 1902 à Paris et reconnue d'utilité publique depuis 1936, a pour objectif la valorisation et le développement des enseignements technologiques et professionnels, de l'orientation et de la formation continue dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Dans ce but, elle s'appuie sur un partenariat entre les milieux économiques, les institutions publiques et les organismes de formation en vue d'une meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes. Présentation sur https://www.afdet.net/.

occuper, animer une réunion avec mes collègues, présentation du réseau, aspect convaincre… » (animateur). Cette phrase sous-entend que ce n'est pas une action ni une aptitude attendue des inspecteurs. Les proviseurs reconnaissent d'ailleurs volontiers qu'ils sont complémentaires des inspecteurs : « *Après moi je n'ai pas la compétence d'un inspecteur sur l'évolution des métiers, sur l'évolution des besoins d'entreprise, sur l'évolution des machines-outils, etc. C'est aussi lui qui aura en charge la relation avec les enseignants plus que moi* » (animateur).

Un proviseur explique le lien entre l'activité de tête de réseau et celle de proviseur : *« notre boulot d'animateurs, c'est justement de dégager ces objectifs, et de créer un calendrier d'action. Donc de créer un cadre qui permette à tout le monde d'exister et de s'y retrouver. Notre stratégie c'est de formaliser un certain nombre d'actions conventionnées avec les réseaux mais également de créer des parcours différenciés* » (animateur). D'autres le disent autrement, mais expriment la même idée de compétences et d'activités de proviseurs décuplées : « *Oui je pense que j'ai l'habitude des réseaux, et puis dans ma vie antérieure j'ai monté des dispositifs (…). J'ai acquis de l'expérience à ce moment-là, qui me sert aujourd'hui. »* ou *« dans l'Éducation nationale on a deux outils de pilotage, on a le projet d'établissement et on a le contrat d'objectifs (...). Donc sur ces deux axes au moins, le réseau c'est un outil ça participe comme un levier de développement de l'établissement. Donc j'y trouve mon compte en tant que pilote de réseau »* (animateur).

Le travail d'animation renforce donc leurs compétences de proviseur, mais ils estiment que cela peut aussi les enrichir. Très vite, ils évoquent le développement de capacités nouvelles qui débordent l'établissement : « *ce sont des compétences différentes de celles développées par des proviseurs plus classiques, le côté actions sur un territoire, qui est plus large. C'est-à-dire qu'on a à la fois le côté directeur de projet et … Je veux dire qu'on n'œuvre absolument plus pour son propre établissement* » (animateur).

Lorsqu'ils sont interrogés sur la prise en compte de cette nouvelle mission d'animation dans leur fiche de poste, ils apportent des réponses plus opportunistes que revendicatrices. Ils sont conscients de la charge de travail supplémentaire induite. Ils peuvent chercher à en tirer profit : « *C'est vraiment une charge de travail conséquente. Pour des raisons simples : si on veut que ça marche, il faut y consacrer du temps, du temps de réunion … Par contre ça peut m'apporter en termes de compétences, forcément : une reconnaissance des capacités organisationnelles de tout le travail que l'on peut avoir avec les branches professionnelles ou avec les organismes de collectivités. Donc le travail est très intéressant, c'est évident, mais c'est vrai que c'est une activité supplémentaire* » (animateur).

Ils peuvent être tentés de la déléguer à d'autres, principalement au DDFPT (directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques). Lorsque cette activité supplémentaire est vécue comme une réelle opportunité et un projet auquel on croit, il n'est pas question de déléguer : « *C'est compliqué de refiler un dossier comme ça qui est quand même très politique malgré tout, donc j'ai repris le bébé* » (animateur).

Dans tous les cas ils souhaiteraient que cette mission soit inscrite dans les fiches de postes, précisée par une lettre de mission et reconnue dans la carrière : « *Je n'ai pas une lettre de mission clairement définie, je n'ai pas de moyen particulier, j'ai toute la reconnaissance qu'on a dans ces cas là… Donc ça s'ajoute à mon travail (…), je pense que si je ne m'engageais pas et si je ne faisais pas vivre le réseau, il ne m'arrivera rien. Mais bon je ne suis pas comme ça, ma mission je me la crée* », ou encore « *Non ce n'est pas sur ma fiche de poste, mais j'aimerais bien. Cela m'apporterait une reconnaissance d'une expertise.… Lorsque je changerai d'établissement, je trouverais dommage de ne pas pouvoir mettre en avant, et mettre à disposition surtout, les compétences que j'aurais passé quelques années à développer.… Si je mute dans un autre établissement et dans un réseau d'établissement où on a besoin d'un animateur, c'est dommage de perdre ça* » (animateur).

Des inspecteurs qui utilisent les réseaux pour mieux réaliser leurs missions

À la différence des proviseurs pour qui cette mission de tête de réseau dépasse leur mission de chef d'établissement, les inspecteurs voient les réseaux comme un outil pour les aider à mieux remplir leur mission statutaire : « *Mes missions en tant que tête de réseau, ce serait plutôt de coordonner les bonnes pratiques, relever les bonnes pratiques que je peux voir, observer lors de mes visites dans les établissements* », « *Ce réseau pour moi c'est un outil pour faire évoluer le positionnement professionnel des enseignants* » (animateur).

Comme les proviseurs, ils cherchent à intégrer les réseaux dans leurs activités courantes : « *Quand je vais dans un établissement du réseau, que ce soit pour un entretien de carrière ou pour rencontrer l'équipe ou le chef d'établissement ou le DDFPT sur une problématique locale... J'essaye toujours à ce moment-là, je crois, dans mon discours, de porter, à un moment donné de toute façon je n'oublie jamais de porter l'intérêt de la synergie du réseau... C'est quelque chose que j'ai intégré complètement dans ma mission d'inspection* » (animateur).

Ils sont volontaires et adhèrent au projet, mais expriment de la prudence sur les réalisations possibles : « *Ça fait partie des multiples missions que nous avons et auquelles on essaye de satisfaire le mieux possible. Après, moi, la valorisation elle est plutôt personnelle, intellectuelle, on est convaincu de l'intérêt de la chose, alors après l'intérêt c'est une chose, l'aboutissement en est une autre et la pérennisation également* ». Un autre précise : « *Je connais très bien mon collègue de l'académie B et on a pas mal échangé à ce propos. Donc c'est vrai que mon premier réflexe a été de le contacter pour lui demander ce qu'il en était, quelle était son expérience* » ou encore « *C'est une proposition que l'on m'a faite et évidemment on ne m'a rien imposé, j'ai trouvé intéressant de pouvoir expérimenter cette vie en réseau. C'est un dispositif qui me semble pouvoir être potentiellement très riche* » (animateurs).

Les inspecteurs têtes de réseau interviewés différencient dans leurs propos leur rôle de celui des proviseurs animateurs. Ils se voient comme des *« experts* », des acteurs pouvant prodiguer du *« conseil* », avec une vision d'ensemble du secteur, une « *hauteur de vue* ». Ils déclarent s'appuyer sur cette vision transversale pour aider à dépasser les concurrences entre établissements et faire valoir les complémentarités *: « La posture de l'inspecteur, qui n'est pas une posture dominante mais qui est une posture d'experts, une posture de conseil qui a peut-être une vision… J'essaye d'amener une vision un peu plus haute… Une vision de tout le secteur… Donc j'essaye de montrer un peu tous les intérêts qu'il peut y avoir dans les synergies* » ou dit autrement : « *c'est une mission générale d'animation. Dans un premier temps l'animation a consisté à fabriquer un réseau, à fédérer les chefs d'établissement constitutifs de ce réseau, parce que ça ne tombe pas sous le sens pour les chefs d'établissement d'appartenir à un réseau parce qu'il y a une concurrence entre établissements qui ont les mêmes diplômes, une concurrence en termes de recrutement, en termes d'image, en termes de carte de formation* » (animateurs).

Ils se situent à côté et en complément de leurs collègues proviseurs. Ils manifestent implicitement ou explicitement des différences de postures et de compétences entre les proviseurs et eux. « *Moi je suis juste là en appui, ce n'est pas moi l'animateur de réseaux, c'est le chef d'établissement* ». Ils attendent des proviseurs la capacité à mobiliser et se positionnent en tant que conseils : « *On fera travailler les enseignants entre eux à partir du moment où les chefs d'établissement l'auront décidé (…). Ça partira forcément de projets construits entre chefs d'établissement (…). Gagnant-gagnant non pas pour eux mais pour leurs élèves ou étudiants éventuellement (…). Ma façon de faire et d'aborder les choses qui consiste toujours à être là et à toujours dire, tiens là il y aurait quelque chose peut-être à faire avec eux, faire infuser les choses, être l'espèce d'aiguillon permanent qui rappelle que les choses pourraient se mettre en place* » (animateurs).

Certains vont jusqu'à se penser comme des acteurs stimulant ou accompagnant le changement, en appui des proviseurs *« forces motrices* » permettant de faire sortir les équipes pédagogiques de leurs routines. « *Ce que j'attendais du proviseur, c'est qu'il soit une force motrice auprès des équipes, pour que celles-ci sortent de leur quotidien et de la routine, pour s'ouvrir à ce qui se fait ailleurs, que l'on puisse parler pédagogie entre enseignants de filières différentes, mais quand même cohérentes en termes de champ professionnel. Donc ce qu'on attend vraiment de ces chefs d'établissements, c'est une force d'entraînement* » (animateurs).

Comme les proviseurs, ils reconnaissent que les réseaux peuvent être une charge supplémentaire dans leur quotidien, mais cet aspect est finalement très peu mis en avant. Aucun inspecteur ne fait de liens entre les réseaux et sa carrière ou son attente de carrière. Ils veulent avant toute chose exprimer leur adhésion à la démarche : « *J'ai essayé de dire tout le plaisir aussi que j'ai à travailler sur ces réseaux, parce que je fais partie des gens qui y croient. Ça m'intéresse, et ça m'intéresse non pas pour un intérêt personnel, mais ça m'intéresse pour les élèves parce que je crois que c'est vraiment important qu'on puisse faire bénéficier aux jeunes des effets de la synergie* » (animateur).

Les propos des enseignants impliqués dans les réseaux montrent cependant toute l'importance des inspecteurs dans la vie du réseau. Ils parlent spontanément des inspecteurs têtes de réseaux et expriment des attentes fortes vis à vis d'eux : « *On a besoin de l'inspection pour nous reconvoquer, pour nous donner les grandes lignes, pour organiser, pour éventuellement financer, on a besoin de l'inspection en amont »*. Ces enseignants se montrent plus affirmatifs que les inspecteurs eux-mêmes sur ce qu'ils peuvent apporter aux réseaux : « *Nos inspecteurs… Ils sont participants, ils sont élans et facilitateurs* » (enseignants).

Des enseignants motivés pour faciliter les parcours des élèves…

Nous avons pu rencontrer quelques enseignants ou directeurs délégués impliqués dans les réseaux. Les enseignants ont été sollicités sur la base du volontariat et c'est donc les propos de personnes qu'il n'a pas fallu convaincre que nous rapportons. Leur enthousiasme pour les actions du réseau est donc à comprendre dans ce contexte : « *Je pense que ça peut apporter une plus-value, bien sûr, mais comme je vous le disais, malheureusement moi je n'ai pas suffisamment de recul pour le voir, mais il me semble que c'est plutôt positif. En tout cas ça va dans le bon sens. Tout ce qui fait travailler ensemble, c'est plutôt positif* » (enseignant).

Ils ont perçu les réseaux comme répondant à un vrai besoin pour le parcours des élèves et ont un à priori positif : « *Ce que ça pourrait apporter à terme les réseaux… Très rapidement à terme je m'inscris bien dans la réforme de la voie professionnelle (...), s'il veut faire une année en alternance et les autres en initiale ou l'inverse, c'est que ce cursus soit facile et sans trop de paperasse. Actuellement c'est le parcours du combattant... Et puis de créer une offre qui soit complètement globale. En plus ça favoriserait notre connaissance vis-à-vis des parents et vis-à-vis des industriels* » (enseignant).

Pour les enseignants rencontrés, un des principaux enjeux de ces réseaux est de faciliter les parcours des élèves entre établissements, publics et privés, entre la voie scolaire et l'alternance : « *Parce qu'on a tous besoin des uns des autres dans le cadre de la communication, et puis le processus de formation qui est comme ceci, un jeune qui décroche, qui s'arrête, qui quitte le système public pour intégrer un CFA, il est bien dans la continuité donc il faut bien qu'il soit dans le réseau, et inversement un jeune qui est en apprentissage et qui pour des raisons X ou Y, ne reste plus dans l'entreprise et est obligé de rompre son contrat, parce que l'entreprise a un gros problème financier ou parce que le jeune ne peut plus faire l'affaire, je ne sais pas, bah il ne faut pas que ce jeune soit en suspension dans le vide, il faut qu'il puisse être réintégré par un des canaux qui lui permettra donc de poursuivre, de terminer sa formation, voilà le réseau il sert aussi à ça, peut-être essentiellement à ça*» (enseignant).

Cette fluidité des parcours est aussi très attendue par les acteurs des lycées privés : *« Pour nous c'est extrêmement intéressant, ça permet de dissiper beaucoup de malentendus, de travailler sur des parcours d'élèves qui n'auraient pas choisi la bonne voie, et de leur permettre de sécuriser les parcours* » (partenaire externe).

… et qui y voient une ouverture et une occasion de renouveler leurs pratiques

Sans surprise, les enseignants des matières professionnelles disent avoir été peu impliqués dans la construction des réseaux. Ils en ont une vision plus distante que les têtes de réseaux. Leur perception des objectifs est floue : « *Le réseau ? … On découvre l'outil...* », « *C'est plutôt des échanges de pratiques, on ne s'est pas fixé d'objectifs* » (enseignant).

Ils ne se sentent pas qualifiés pour comprendre le fonctionnement et la mise en œuvre des réseaux : *« On va dire que j'en ai entendu parler mais que je suis tellement, j'ai tellement de choses que pour moi, il me faut du concret, on va dire, et que je n'ai pas le vocable pour approcher ce genre de choses-là, qui sont très administratives, ça me paraît très loin en fait. Très loin de mes priorités, de mes élèves.… On va dire que moi je suis plus dans l'action au quotidien* » (enseignant).

Ils y voient malgré tout une opportunité pour leurs élèves : « *Pour moi là il y a une vraie plus-value sur la gestion des PFMP et sur la formation des enseignants, sur la communication autour de la filière et faire connaître plutôt en termes d'orientation une filière, des métiers, un parcours au sein d'une filière avant de faire connaître un établissement, et ça c'est un discours qui passe bien et à mon avis qui est intéressant parce que c'est susceptible aussi de développer chez les jeunes une mobilité qu'ils n'ont pas forcément* » (enseignant).

Il apparaît que l'ouverture proposée à travers les actions du réseau est un élément très fort de leur motivation : « *Si vous faites une réunion dans un établissement du réseau, vous allez rencontrer d'autres enseignants, vous allez vous aérer la tête, puisque vous changez d'établissement, de lieu, il y a plein de choses positives liées à cela, c'est que du positif ! On échange sur la façon de faire, c'est que du positif* ». Un de ses collègues l'exprime ainsi : « *Tout ce qui peut être des leviers de motivation pour dynamiser, pour activer ce qui se passe dans la tête des profs, pour le faire vivre à des enseignants qui sont là depuis quelques années, de les bouger un peu, de leur faire voir ce qui se passe ailleurs c'est bon, c'est toujours bon* » (enseignants).

Au-delà de cet appétit d'ouverture, ils ont des attentes fortes pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques en échangeant avec leurs collègues des autres établissements : « *Si chacun travaille dans son coin, et on a déjà plein d'idées seul, donc si on les partage avec d'autres collègues, forcément c'est les élèves qui sont bénéficiaires de tout ça à l'arrivée, c'est eux qui engrangent ça, puisqu'ils ont des profs en face qui sont déjà plus avertis, plus à l'écoute, avec des idées qui sont un peu mieux, plus novatrices, ils ne restent pas dans les mêmes schémas, ils sont plus vivants*. ». Mais certains expriment les craintes courantes liées à ce partage de pratiques pédagogiques : « *Un réseau si c'est pour partager : oui. Si c'est pour donner, pour être pillés de nos pratiques, de nos innovations éventuelles : non* » (enseignants).

L'intérêt qu'ils voient à l'ouverture ne se limite pas aux établissements de l'Éducation nationale, ils sont intéressés par les échanges avec leurs collègues du privé et des CFA : « *c'est intéressant parce que ça regroupe tous les partenaires effectivement il y a l'Éducation nationale, il y a toutes les MFR* [maisons familiales et rurales] *et puis tous les partenaires privés qui sont dans la formation du domaine* » (enseignant).

4.3. Des projets d'actions concrètes qui démarrent à peine

Quelques actions de formation des enseignants appréciées de tous les acteurs

Les têtes de réseaux savent qu'ils doivent très vite impliquer des enseignants dans les réseaux pour leur donner vie et surtout sens. La formation des enseignants est le levier spontanément mobilisé : « *C'est vrai que si on veut avoir l'adhésion des enseignants, il faut qu'on propose des formations à ces enseignants, notre point faible dans l'Éducation nationale, on a du mal assurer la veille technologique de nos enseignants.* » (animateur)

Dans deux réseaux, des actions de formation ont été très rapidement mises en place et avaient déjà eu lieu au moment de l'enquête. « *On a une action de formation en direction d'enseignants volontaires de ces différents établissements sur la thématique du X et du Y, des enjeux en termes de formation sur [spécialité X]. C'est une thématique d'actualité pour nous dans le secteur, qui traverse toutes les formations*. » Cette formation professionnelle s'est fortement appuyée sur le parrain économique du réseau : « *avec cette entreprise de pointe, on a pu négocier une formation technique sur deux jours d'enseignants... donc là ça a bien plu aux enseignants.* » Il semble que les formations proposées n'étaient pas appliquées à une technique précise mais concernaient plutôt un champ technique plus transverse. Un inspecteur résume cette évolution : *« On sait que la notion de métier maintenant est trop restrictive, on essaye plutôt de parler de champ de formation, de champ professionnel parce que les métiers vont évoluer etc.* » (animateurs).

Ces formations proposées n'ont eu aucun souci à recruter des enseignants volontaires, on peut donc comprendre qu'elles correspondent à des attentes fortes de la part des enseignants: « *Donc tous les enseignants formateurs étaient conviés, environ 25, c'était pas anodin : ça permet de décloisonner un petit peu les pratiques et faire aller dans un endroit que certains ne connaissaient pas. Voilà donc on en a profité pour faire la visite des plateaux techniques* » (DDFPT).

La reconnaissance du temps passé en formation par l'employeur Éducation nationale est un élément important de la réussite des formations, le réseau ayant été doté d'un budget à cet effet : « *Petit budget pour défrayer les enseignants – pas que symbolique – 72 H HSE – ils ne le font pas pour ça, mais ça permet d'amorcer la pompe. Ça a vraiment plu. Le budget permet de former ensemble des enseignants du public et du privé (MFR, CFA)* » (animateur*), « Après on a quand même touché un bon volant d'heure au niveau paiement. Ça, c'était la bonne surprise mais les gens s'étaient lancés avant ça »* (enseignant).

Ces actions ont d'ailleurs été très appréciées par les établissements et les CFA privés. Leurs enseignants ont pu participer à ces formations qui leur étaient ouvertes: « *sur la formation des salariés pour moi, c'est très bien, c'est super.… Si les établissements ne se réunissent pas ensemble pour mettre en place des formations techniques, on ne peut pas les mettre en place seuls, c'est impossible »,* « *La première chose qui a été mis en place et que j'ai trouvé très positive c'est de vouloir former nos enseignants sur des thématiques qui nous concernent tous ensemble ... Ça c'est un sujet qui me paraît intéressant et de pouvoir continuer de le faire et de trouver sur le thème des gens pointus pour former nos enseignants* » (partenaires externes).

Ce type d'actions concrètes de mise à jour régulière des compétences professionnelles de leurs enseignants correspond aux besoins des partenaires privés externes, qui s'y retrouvent davantage que dans les grandes réunions du réseau dont ils perçoivent peu l'utilité et le fonctionnement.

Des réflexions pour développer des actions de collaboration Bac-Pro BTS

Un autre levier de mobilisation des enseignants réside dans des actions pour renforcer la liaison bac pro-BTS, en lien avec les axes de la politique académique. Des actions visant à mettre en place du travail collaboratif entre des enseignants de ces deux niveaux de formation étaient à l'étude lors de

l'enquête. Nous avons recueilli des « souhaits » d'aller dans cette direction. Il n'y avait pas encore eu de processus perceptible et nous n'avons pu observer que des déclarations d'intentions :

« *On souhaite se focaliser sur la liaison entre certains diplômes, notamment entre bac professionnel et BTS de telle façon à créer des parcours qui soient fluides pour les élèves. Cette liaison bac pro BTS existe déjà en dehors du dispositif réseau, mais ce dispositif va nous permettre de pouvoir sérieusement la renforcer… Pour ça il faut commencer par ce que les différents intervenants du réseau se connaissent entre eux, que chacun sache ce que fait l'autre, et on n'en est pas encore là, donc en terme de communication ça va commencer par l'interne* » ou encore « *Mettre les établissements en réseau c'est permettre aux enseignants de travailler avec leurs collègues de BTS, pour mettre en place ce qu'il faut, pour assurer des conditions à peu près correctes de réussite de nos élèves de bac pro en BTS. Parce que, envoyer des jeunes en BTS, ce n'est pas compliqué, d'autant plus avec les quotas qui existent aujourd'hui, le problème c'est qu'il ne faut pas les envoyer à l'échec* » (animateur).

Comme le résume avec une certaine philosophie un de nos interlocuteurs, « *On a toujours tendance à vouloir que les choses fonctionnent tout de suite et que les choses soient comprises tout de suite. Alors que quand on est sur des choses qui fonctionnent bien, quand on est sur des établissements qui fonctionnent bien avec plein de projets plein de choses dans la proximité, il faut le temps d'infusion… Il faut donner le temps aux choses pour qu'elles se posent* » (animateur).

Des actions de communication qui posent la question des moyens

Parmi les actions significatives pour donner vie aux réseaux, il y a le souhait de développer des actions de communication communes à l'ensemble des établissements des réseaux. L'axe de communication est adapté aux problématiques du réseau.

Ici, il s'agit d'attirer les futurs élèves et étudiants dans des filières peu attractives : « *on se rend compte qu'on fait des actions en parallèle qui sont à peu près les mêmes, le but c'est de recruter, c'est d'attirer les jeunes dans des filières dans lesquelles il n'y a pas beaucoup de demande.* » L'enjeu est la revalorisation de certaines voies de formation par des actions modernes de communication : *« L'idée étant de se dire que si on arrive à toucher les parents en leur expliquant et en leur prouvant que ce sont des formations où il y a de l'emploi, c'est quand même le nerf de la guerre, là on aurait gagné. Donc il faut trouver un moyen de communiquer de ce côté-là dans un premier temps. Et puis modernisation de l'image que l'on peut avoir de la filière.* » Pour certains, c'est surtout les familles qu'il faut atteindre par ces supports et campagnes rénovés : « *c'est surtout les familles qu'il faut arriver à tirer dans un premier temps puisque ce sont les familles qui décident, ce ne sont pas les jeunes* » (enseignants).

Là, il s'agit avant tout de construire une identité de réseau qui englobe à la fois établissements publics et privés et dépasse la concurrence : *« Si on arrive à construire des plaquettes de présentation… Ça peut paraître anodin mais en termes d'état d'esprit, en termes de volonté, c'est important comme pas* » (animateur).

Ailleurs, c'est un souci d'information et de lisibilité sur toutes les possibilités de formations et de passerelles offertes au sein du réseau qui motive l'action de communication : *« il y a des problèmes de lecture de ce qui se fait, de ce qui existe, des possibilités, des passerelles, du cheminement possible au niveau des jeunes… Il y a besoin d'une lecture la plus claire possible et aujourd'hui c'est un peu la nébuleuse* », *« Pour moi sécuriser les parcours des élèves qui entrent dans ces formations, c'est informer en direction des collèges déjà au niveau des formations, et qu'on ait des discours communs et que les gens sachent que leur enfant pour faire un bac, il pourrait être inscrit ici puis deux ans ailleurs et puis qu'il pourra faire un BTS dans un troisième établissement, je pense que c'est ça pour faire un peu bouger toutes ces limites, toutes ces frontières, et que ça peut éviter effectivement certains décrochages ou abandons de formation* » (animateurs).

Quelle que soit la motivation de la communication, il faut réaliser des supports et organiser des campagnes de communication. Ce qui nous est relaté correspond à des propositions de travail sur des supports de communication par des enseignants eux-mêmes. Il peut s'agir classiquement de documents écrits : « *D'ailleurs on voudrait travailler assez rapidement sur un document un peu synthétique de clarification de l'ensemble des formations et de leurs articulations de façon à pouvoir avoir un outil de communication pour les familles, où ça ne soit pas une entrée par je veux aller à V, ça se passe comment à V, ou je veux aller à B qu'est-ce qu'ils font à B, mais, je veux travailler dans le domaine de...., qu'est-ce qu'il existe sur cette agglomération ?* » Il y a dans certains réseaux la volonté de proposer des supports de communication plus actuels : « *La première piste c'est plutôt une piste axée sur la communication, l'objectif c'est de réaliser des capsules vidéo pour pouvoir communiquer auprès des jeunes publics sur la filière... Et pas rester sur des mauvaises représentations* » (enseignants).

Les moyens mis en œuvre sont toutefois surprenants, pas toujours à la hauteur de ce qu'on pourrait attendre dans un contexte professionnel. Chaque enseignant impliqué prévoit de se débrouiller à partir de vidéos existantes en ligne et de logiciels de montage amateurs sur leurs ordinateurs personnels : « *Là on a récupéré des vidéos libres de droits, on en a tourné une ou deux petites et il y a un collègue qui en train de faire le montage chez lui dans son bureau… Ce n'est pas professionnel. Mais bon c'est un premier jet à la limite si ça marche bien et que ça donne quelque chose ça vaut peut-être le coup de s'investir un peu plus derrière* » (enseignant).

Faute de moyens alloués correspondant aux ambitions, un essoufflement et un découragement des meilleures bonnes volontés sont à craindre. Cela pourrait représenter un vrai revers pour la mise en place des réseaux, car si certains acteurs, en particulier des enseignants s'investissent fortement et sont déçus, il sera ensuite très difficile de les re-mobiliser sur de nouvelles actions, comme on peut le percevoir dans les propos de cet enseignant pourtant très engagé : « *On tombe toujours sur l'avantage d'être dans ce système, que je dirais, entre guillemets « bénévolat », on tombe sur des gens qui ont envie de travailler, le gros point positif mais qui peut être rapidement pesant, c'est que le souci, administrativement il faut faire faire un ordre de mission, il faut faire ci, il faut faire ça, et c'est très, très lourd*» (enseignant).

4.4 Et après ? Des difficultés à dépasser pour diffuser la culture de réseau dans la durée

Comme nous venons de le voir certains acteurs se sont beaucoup investis pour l'installation des réseaux tels que définis en 2016, avec pour certains des attentes fortes, pour eux-mêmes ou leur établissement, mais surtout pour la connaissance, la fluidité et la sécurisation des parcours des élèves de l'enseignement professionnel. Quelques actions ont été lancées, la mobilisation des enseignants débute. Mais nos entretiens, un an après le lancement des réseaux, n'apportent pas le recul nécessaire pour évaluer l'implication des personnels, leur capacité à incarner et apporter de la dynamique au dispositif dans la durée. Ils laissent entrevoir quelques difficultés à surmonter pour mobiliser le système d'acteurs.

La mise en réseau peut être vécue comme une demande institutionnelle… parmi d'autres !

Une majorité des acteurs de l'Éducation nationale rencontrés ont fortement pris le relais des autorités académiques pour installer et incarner les réseaux. D'autres ont été plus réticents et restent à motiver. « *On est loin d'avoir des acteurs unanimement enthousiastes et motivés désirant aller de l'avant* » (animateur).

Certains chefs d'établissements nommés tête de réseau restent peu convaincus. Ils participent à ce qui leur a été présenté comme une expérimentation. A ce titre, ils pensent qu'elle devra être évaluée

avant d'être généralisée. « *C'est une demande de l'institution… Ça on n'a pas le choix, je veux dire c'est une commande* », ou bien comme le dit un autre, ils font par devoir plus que par conviction : « *Je suis un bon soldat, on me dit il faut piloter un réseau, je pilote le réseau* » (animateurs).

Plusieurs interlocuteurs insistent sur ce risque : *« J'ai participé à la grand-messe qui a eu lieu dans l'école E, mais j'y suis allé un peu… Je me suis dit, ça y est, on est encore en train de faire un machin… Parce qu'à l'Éducation nationale on est très bon pour faire des machins. On en a tellement lancé des trucs qui n'ont pas abouti… »* (animateur).

Certains inspecteurs observent ce type d'investissement minimum parmi les proviseurs. Ils en questionnent les effets sur la dynamique des réseaux dans la durée. Sans une animation volontariste les réseaux n'arriveront pas à fonctionner. *« Certains chefs d'établissement sont assez actifs, d'autres sont attentistes, et je pense que certains, une minorité à mon avis, mais quand même, ne font vraiment aucun effort pour faire fonctionner le réseau pour l'instant. Tant que leur intérêt propre n'est pas évident ils ne s'investiront pas... On est encore pour beaucoup sur qu'est-ce que c'est ce machin ? Au sens gaullien du terme… en termes d'animation, on a besoin de motiver et de montrer l'intérêt de ce réseau »* (animateur).

L'investissement en deçà des attentes reste, dans tous les cas, relié à la question de la charge de travail, évoquée dans de nombreux entretiens. Tous les proviseurs, quelle que soit leur implication, reconnaissent la difficulté à ajouter cette activité supplémentaire à leur quotidien : *« même si on voulait faire des choses encore plus ambitieuses, notre quotidien est là… »*, *« en fait, ce sont des projets de l'établissement qui mobilisent tellement d'énergie et de moyens que le fonctionnement du réseau passe derrière* » (animateurs).

Beaucoup d'enseignants qui ne sont pas (encore) impliqués

Tous les cadres têtes de réseaux le disent spontanément, il n'a pas encore été possible de mobiliser tous les enseignants dans le réseau et il faudra aller plus loin. De nombreux enseignants n'ont été que peu informés. Très peu ont participé à des actions. Comme le dit un proviseur : *« Pour l'instant ils n'en ont pas encore vu l'intérêt. Mais j'ai beaucoup d'espoir… Les six enseignants vont repartir en disant, j'ai compris à quoi ça pouvait servir le réseau…. Prévenir 160 enseignants à la fois ce n'est pas une mince affaire. Donc je pense que c'est plutôt par les effets produits par l'existence de ce réseau que petit à petit ils vont le porter, s'y engager mais forcément les gens ne s'engagent pas s'ils n'y voient pas d'intérêt. Il n'y a pas que des fonctionnaires zélés comme nous… »* (animateur).

Les proviseurs connaissent la limite de leur capacité de mobilisation réelle des enseignants. Toucher les enseignants nécessite des preuves via des actions qui fonctionnent, du relai entre enseignants, donc cela prendra du temps : *« Ils n'ont pas encore pris cette dimension « réseau », ils sont bien « établissement », je pense que là ça va effectivement demander un peu de temps… On va initier certaines choses, lancer des petites graines, après il faut attendre que la graine, il faut l'arroser et il faut qu'elle sorte de terre… »*, ou encore *« Ce qui était délicat, c'est en assemblée générale de le présenter aux enseignants aussi… C'est délicat de le présenter aux enseignants, bah ils nous écoutent, ils sont gentils, ils sont bien élevés, mais je pense que pour l'instant ils ne voient pas les tenants et les aboutissants des réseaux. C'est un peu la difficulté, les enseignants, les sortir de la classe, je veux dire c'est que j'appartiens à un réseau et je peux contacter tel ou tel collègue dans tel ou tel établissement pour mes élèves… Ils ne sont pas là-dessus »* (animateurs).

Les enseignants les plus impliqués partagent le diagnostic des têtes de réseau. Pour l'instant ils sont peu nombreux du corps enseignant à participer à la vie des réseaux : « *C'est un peu timide pour l'instant concernant les échanges de pratiques entre enseignants.* ». Ces enseignants-là jouent le jeu de mobiliser leurs collègues : *« L'objectif, je me raccroche à cela mais, c'est de leur montrer qu'à plusieurs on est plus fort, parce que c'est compliqué d'aller les faire échanger, de leur montrer qu'il y a des choses qui se font, et qu'il y a certains profs qui sont d'accord pour donner* » (enseignants).

Pourtant, les enseignants de matières professionnelles connaissent déjà leurs collègues des autres établissements, principalement via les jurys d'examen : « *Ils connaissent tous les établissements puisque dans le cadre des examens ils sont plus ou moins amenés à se côtoyer, à se connaître… C'est un milieu très restreint, donc ils se connaissent, pour l'instant je pense qu'ils ne voient pas l'intérêt de travailler ensemble* » (animateur). Cette connaissance mutuelle n'est donc pas suffisante pour les impliquer dans la dynamique des réseaux, qui suppose un intérêt pour du travail en coopération et du partage de pratique.

Des intérêts partagés à construire avec les partenaires privés, CFA, MFR, Lycées

La participation des partenaires externes à la vie des réseaux reste difficile et sera à conforter. Les têtes de réseau ont du mal à impliquer les établissements privés. « *On a du mal à faire venir les partenaires privés, on a du mal. On s'est rencontré, mais il y a des choses qu'il a fallu dépasser, même si le terme est plus ou moins approprié : cette concurrence qu'il y a entre les deux établissements… Dépasser tout ça pour voir un peu l'intérêt de l'élève, la sécurisation des parcours* » (animateur).

Quelques responsables des lycées privés acceptent de participer aux réunions des réseaux. Ils ne sont pas dupes de l'intérêt qu'ont leurs collègues de l'Éducation nationale à collaborer avec eux : « *L'Éducation nationale a intérêt à ce qu'on travaille tous ensemble… Il y a une réelle difficulté au moment de l'affectation des élèves qu'il ne faut pas nier mais après… Les élèves circulent du privé au public et du public au privé.* » Ils vivent cependant de manière très positive le fait d'être invités dans les réunions des réseaux avec leurs homologues des lycées publics. Ils se sentent reconnus par l'Éducation nationale : « *La chose positive c'est qu'on a été pris en compte, l'ensemble des acteurs et partenaires d'établissement ayant des formations dans ce domaine... C'est très appréciable et très apprécié* » (partenaires externes).

Ils ne trouvent toutefois pas vraiment leur place dans des réunions très centrées sur les problématiques de l'Éducation nationale : « *Il y a surtout je dirais un gros noyau d'établissements d'enseignement, lycées professionnels, qui ont déjà l'habitude de travailler ensemble plus qu'avec nous, mais on est quand même bien accueillis et on a notre temps de parole, mais on n'a pas les mêmes problématiques*. » Certains expriment même de la méfiance, ils ressentent une logique « *anti privé* » qui serait portée par « des » personnels de l'Éducation nationale. Ils craignent d'être invités à des « *pseudo-concertations* » (partenaire externe).

Pour leur part, les têtes de réseaux identifient très vite que les logiques concurrentielles public-privé seront difficiles à dépasser. Il est admis qu'il existe des « *chasses gardées* ». L'ambition des réseaux se heurte à cette réalité : « *On est sur une logique de concurrence, on est chacun sur son territoire, on a chacun ses partenaires et on n'a pas envie de lâcher ses partenaires, chacun ses partenaires, chacun ses actions* » (animateur), *« On est en concurrence qu'on le veuille ou non, puisqu'on est en concurrence sur les lieux de stage, on est en concurrence sur le recrutement des élèves, on est en concurrence sur le retour de la taxe professionnelle du partenaire avec qui on travaille, ça fait partie des sujets cachés mais il faut le dire* » (animateur). Les inspecteurs sont également prudents, quand à la réelle possibilité de faire vivre un partenariat public-privé sur ces bases. Ils savent que rien n'est encore acquis : *« Il y a toute cette difficulté-là de faire vivre un partenariat avec des personnes qui ne se connaissent pas, qui n'ont jamais travaillé ensemble, ce n'est pas si simple a priori. Mais on va y arriver, il faut du temps... »* (animateur).

Ils cherchent des solutions pour dépasser ces obstacles au travail collectif en proposant des espaces de travail sur des sujets consensuels : « *Nous sur le réseau, on est parti du principe qu'il ne fallait pas nier les concurrences éventuelles qu'on pouvait avoir entre les établissements. Concurrence sur les lieux de stage, concurrence également pour les partenariats... mais qu'on pouvait avoir un gentleman agreement pour ne pas se sauter à la gorge et ne pas se mettre des couteaux dans le dos. Avec cette approche-là, finalement c'est très productif parce que les choses sont posées dès le départ, et on*

arrive à créer des objets communs » (animateur). Le sujet le plus consensuel est la formation des enseignants. Les actions de communication sont également expérimentées, avec quelques limites. Doit-on mettre dans la plaquette de présentation de l'offre de formation du réseau les établissements absents des réunions, par exemple ?

Avec d'autres partenaires privés, de type CFA, MFR… la concurrence existe aussi. « *Je ne devrais pas dire ça… c'est un peu dur...pas dur mais on est en concurrence quoi ! Mais on est en concurrence parce qu'on a chacun nos secteurs…* » (partenaire externe).

Les proviseurs têtes de réseau décrivent avoir eu une approche très volontariste pour impliquer, notamment des CFA. Ils ont essayé de les convaincre de participer : « *Le fait de rassembler les gens, de sortir du fantasme, de proposer des chiffres, d'objectiver et puis de ne pas dire qu'on est tous copains dans une colonie de vacances, et qu'effectivement les élèves ils sont soit chez l'un soit chez l'autre, mais un élève qui commence chez l'un peut terminer chez l'autre, et ça, ça change un peu la donne. C'est dépasser certains clivages pour aller sur quelque chose de constructif et de positif, et là, ça marche plutôt pas mal* » (animateur).

Certains de ces acteurs externes sont venus aux réunions uniquement pour s'informer et dans une posture attentiste. Ils disent n'avoir pas toujours compris précisément les objectifs de leur présence. Ils restent centrés sur les intérêts directs pour leur établissement : *« À la mise en place, on ne connaissait pas exactement les tenants et les aboutissants, mais il me semblait important d'être présent pour pouvoir être informé des évolutions et savoir de quoi il découlait.* », (partenaire externe). Ils espèrent que les réunions futures seront davantage constructives « *Aujourd'hui il faut peut-être qu'ils définissent encore davantage leurs besoins, et ce qu'ils attendent de ma part en plus pour qu'effectivement on puisse développer d'autres partenariats*… » (partenaire externe)

Le discours volontariste des proviseurs animateurs n'est pas accompagné pour l'instant d'une réflexion sur les intérêts propres à ces acteurs et ce que pourrait leur apporter le réseau. Les proviseurs animateurs ne perçoivent pas de différences de motivations : « *Il y a ceux qui viennent du public, des CFA et des MFR, mais il n'y a pas de différence au niveau de la motivation.* » Ils imaginent que ces acteurs adhèrent « naturellement » aux orientations internes à l'Éducation nationale, à l'objectif de mixité des parcours. « *Pour les CFA, quel serait leur intérêt à travailler en réseau ? L'intérêt il sera peut-être porté très fortement par la refondation de la voix pro… Je crois que la mixité des parcours ne peut qu'interroger voire intéresser les CFA* » (animateur).

Pas ou très peu de concrétisations de la volonté d'ouverture vers le monde économique

Le rapprochement avec le monde économique reste le principal point faible du démarrage des réseaux. Les enseignants expriment le plus directement la quasi absence du monde économique comme acteurs des réseaux un an après leur lancement : « *L'intérêt du réseau c'est de rapprocher ces deux mondes : le monde de l'entreprise et le monde de la formation. Les entreprises sont basées sur des modèles agiles… Mais nous on reste sur quelque chose de très formaté, donc le réseau doit nous permettre de gagner cette agilité.* », « *Ça s'appelle réseau de… Mais il n'y a pas de professionnels. Il n'y a que des chefs d'établissement. Les professionnels ? Je ne sais même pas s'ils sont invités, je ne suis même pas sûr qu'ils soient associés au réseau* » (enseignant).

Si chaque établissement a des relations avec ses partenaires professionnels, la structuration des relations avec le monde économique à l'échelle du réseau reste à construire. Le peu d'avancée dans cette direction peut s'expliquer par la nécessité de se structurer d'abord en interne à l'Éducation nationale, entre EPLE, puis entre établissements de formation, CFA, partenaires privés. « *Je pense que dans le réseau on reste totalement dans une relation de partenaires de formation* » (enseignant).

Mais un problème structurel demeure, sur la mise en correspondance des périmètres des réseaux, variables du bassin d'emploi à la région, avec les espaces de représentation et de structuration du

monde économique, très variables également selon les filières. Toutes les filières professionnelles ne sont pas représentées par des branches ou des syndicats professionnels. Lorsqu'ils existent, ils peuvent être à l'échelle de la région, du département et rarement du bassin d'emploi.

Quelles ressources humaines pour l'animation des réseaux ?

Notre enquête rend compte de l'installation des réseaux. Dans tous les propos recueillis, la question des ressources humaines et des moyens supplémentaires nécessaires est soulevée, pour que les réseaux trouvent leur vitesse de croisière au-delà de cette première étape.

Pour que les réseaux fonctionnent dans le futur, tous les proviseurs indiquent qu'ils devront y consacrer un temps de travail dont ils ne disposent pas nécessairement et qui peut être au détriment de leur activité de chef d'établissement. *[Interviewer- Qu'est-ce que vous pensez que ça peut vous apporter à terme ? [À terme, des cernes en plus, une augmentation des risques cardiovasculaires… Voilà on va commencer par-là, parce que c'est vraiment une charge de travail conséquente. Pour des raisons simples : si on veut que ça marche il faut y consacrer du temps, du temps de réunions, du temps de parcours »* (animateur).

Les réseaux représentent un changement de fonctionnement et une évolution de leur posture. Ils sont tiraillés entre leur mission en tant que chef d'établissement et leur mission en tant que tête de réseau. *« Il faut penser réseau, dormir réseau, non mais voilà je caricature mais c'est vrai : c'est un autre mode de fonctionnement. C'est-à-dire que dans les pensées tout ça, bien sûr il y a l'établissement. C'est différent et puis après la difficulté, c'est quand on est tous là avec nos projets d'ouvertures de sections, cette concurrence qui est latente, qui est là (…) Pour moi le deuxième point c'est ça, c'est de sortir de « si j'ouvre cette formation, c'est pour moi, c'est pour mon lycée », non si on ouvre la formation X avec Y (entreprise), moi j'ai pensé réseau, je veux dire, ça veut dire qu'il y a des gamins de Z qui peuvent venir, de la France entière qui peuvent venir mais ça fera un plus au réseau. J'ai pensé réseau, je n'ai pas pensé que ça ferait un plus à l'établissement, ça ferait un plus au réseau »* (animateur).

Plusieurs suggèrent la nécessité de désigner un animateur qui dispose d'un temps dédié à l'animation, condition indispensable pour que les réseaux fonctionnent. Ils s'interrogent sur le positionnement de cet animateur dans le réseau et vis-à-vis des établissements. Ils envisagent même de ne pas le rattacher à un établissement, sans pour autant le rattacher au rectorat. L'un d'eux évoque même un « pilote indépendant » responsable du réseau, fonction encore inexistante à l'Éducation nationale.

« *C'est vrai que s'il y avait un animateur qui avait un temps dédié à cette animation, et certaines autres activités… Qui ne soit pas forcément rattaché à un établissement du réseau et qui soit rattaché davantage ou soit au rectorat soit…* » (animateur).

« *Est-ce qu'un pilote indépendant serait intéressant ? Quelqu'un qui connaît bien l'entreprise, quelqu'un aussi qui connaît bien les formations, que ce soit les CQP, les titres, les formations de l'Éducation nationale. Je pense qu'il faut qu'il y ait un animateur qui ait du temps aussi, qu'il puisse aller voir régulièrement, peut-être même sans réunion, tout le monde* » (animateur).

5. Conclusion. Des éclairages utiles pour les académies qui mettront en place des réseaux

Cette étude sur le fonctionnement et les réalisations des réseaux d'établissements de formation professionnelle dans les deux académies de Grenoble et Rouen met à jour les défis de la mise en œuvre de ces nouvelles formes d'organisation. Elle apporte des éclairages utiles aux académies qui mettront en place ce type de réseaux, dans le cadre de la généralisation demandée par le ministère en lien avec la transformation du lycée professionnel. Avant de résumer ses principaux apports (également sous formes de préconisations, *cf.* annexe), il convient de distinguer ces réseaux d'établissements, d'autres réseaux comme notamment les campus des métiers et des qualifications.

5.1. Des réseaux d'établissements distincts des campus des métiers et des qualifications

Le ministère[22] insiste sur la nécessité de distinguer les réseaux d'établissements du label national des Campus instauré depuis 2013 dans le cadre de la loi pour la refondation de l'école. Ce sont certes « *deux outils structurants de l'offre de formation* » mais différents par leurs périmètres et leur gouvernance. Les Campus sont définis comme *« des écosystèmes ou clusters dont la finalité est de fédérer localement plusieurs acteurs (enseignements secondaire, supérieur et recherche, entreprises, collectivités territoriales concernées). Par leur dynamique en R&D, ils peuvent irriguer un réseau plus vaste d'établissements ne leur appartenant pas tous nécessairement. Les réseaux d'établissements sont définis par les recteurs sur des problématiques de pilotage et/ou d'animation territoriale (réseaux par bassins de collèges, lycées voire CFA) ou sectorielle (réseaux d'établissements offrant des formations similaires) ».*

Pour résumer, la mise en réseau d'établissements est décidée par les seules autorités académiques alors que les CMQ sont proposés à la labellisation par les présidents de Régions et les recteurs d'académie. Le label CMQ est attribué pour quatre ans « *par une commission composée de représentants des collectivités régionales, des recteurs, de l'association Régions de France (ARF), des inspections générales de l'Éducation nationale, des directions du ministère chargé de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et du ministère de l'Économie* ». Les réseaux d'établissements visent à fédérer les lycées d'enseignement professionnel publics et privés sous contrat, les CFA, les Greta, des organismes de formation privés et des représentants du monde économique. Dans ces réseaux, les formations de niveau BTS sont *a priori* les seules relevant de l'enseignement supérieur. Les CMQ ont pour leur part vocation à rapprocher en priorité l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la recherche, la formation initiale et continue et le monde économique… Enfin, les réseaux d'établissements concernent toutes les filières et toutes les spécialités de formation professionnelle d'une académie, industrielles comme tertiaires. Les thématiques professionnelles des Campus sont en revanche centrées soit sur des filières de formation spécifiques avec un fort contenu d'innovation technologique, soit sur des secteurs d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional.

[22] Cf. extrait du guide « *CMQ : enjeux, mise en œuvre et pilotage* » sur le site du ministère (http://www.education.gouv.fr/cid79563/les-campus-des-metiers-des-qualifications.html)

5.2. Un dispositif « malléable » au service d'objectifs communs pour la voie professionnelle

Un premier résultat de notre étude est qu'il n'existe pas de modèle unique de mise réseau, mais un dispositif malléable au service d'objectifs communs. En décloisonnant les établissements et les voies de formation, un premier objectif de ces réseaux est d'améliorer la visibilité de l'offre de formation, de faciliter les parcours et la mobilité des élèves, d'élever le niveau de qualification, en passant d'une offre de formation par établissement à une offre de formation du réseau. Un second objectif est de conduire une démarche prospective sur les formations liées à une filière, grâce au partenariat avec le monde économique qui doit permettre d'anticiper les évolutions technologiques et les besoins en compétences des entreprises.

La manière d'atteindre ces objectifs donne lieu à diverses configurations et à des variations de périmètres. Ainsi, afin de prendre en compte les contextes différents des deux académies, leur plus ou moins grande étendue géographique, les activités économiques en présence, les relations avec le conseil régional, deux déclinaisons sont retenues. Dans l'académie de Rouen, le recteur procède à une mise en réseau « systématique » des EPLE à l'échelle de l'académie. Neuf réseaux sont définis à partir d'une cartographie socio-professionnelle et économique des secteurs d'activités, en lien avec le conseil régional qui soutient la démarche et les branches. Dans l'académie de Grenoble, huit réseaux « expérimentaux » sont installés à différentes échelles, le bassin d'emploi, l'académie, la région académique. Ils ne couvrent pas tous les lycées. Ici, la cartographie est définie par les seules autorités académiques, autour de problématiques spécifiques à une filière et un territoire : améliorer l'attractivité des métiers de la maintenance industrielle, limiter la concurrence public-privé dans le domaine santé-social, soutenir le développement des territoires ruraux dans l'hôtellerie restauration, etc. Au final, si chaque réseau regroupe un continuum de diplômes du CAP au BTS, les périmètres sont très hétérogènes, du point de vue de l'étendue géographique mais aussi en nombre d'établissements. Dans l'académie de Rouen, certains réseaux sont de taille modeste et comptent moins de quinze établissements, d'autres en comptent plusieurs dizaines. Dans l'académie de Grenoble, la taille est d'emblée restreinte, entre cinq et douze établissements pour les réseaux intra-académiques, jusqu'à vingt établissements pour ceux de la région académique.

De même, si les réseaux poursuivent des objectifs identiques dans les deux académies, deux orientations sont prises concernant leurs activités. Dans l'académie de Rouen, elles sont de deux natures : contribuer à l'évolution de la carte des formations et mettre en œuvre des actions dites *« pédagogiques »*. Dans l'académie de Grenoble, seules les actions pédagogiques sont mises en œuvre. La vie des réseaux s'articule en général autour de deux à trois réunions annuelles auxquelles sont conviés les proviseurs d'EPLE et responsables des structures partenaires. Dans les deux académies, ces rencontres conduisent donc à élaborer collectivement des actions « *pédagogiques* ». Sont évoqués comme exemples de réalisations, des plaquettes et des vidéos de communication sur l'offre de formation du réseau, un accueil d'élèves dans les établissements du réseau pour des mini-stages, des visites d'entreprise ou de plateaux techniques, des formations d'enseignants, etc. Dans l'académie de Grenoble, il est également fait appel au volontariat des enseignants pour concevoir certaines actions, mais peu étaient encore mobilisés au moment de l'étude. Dans l'académie de Rouen, les réunions traitent également de la carte de formations, car le réseau a la charge de relayer un avis sur chaque demande d'ouverture et de proposer un classement auprès des autorités académiques et régionales.

5.3. Une même innovation : un binôme d'animation « inspecteur-proviseur »

Un deuxième résultat a trait au mode de pilotage de ces réseaux. L'étude montre que le recteur s'est appuyé sur les ressources internes des académies sur la voie professionnelle et les compétences de ses cadres académiques. La principale innovation des réseaux réside en effet dans la création d'une fonction d'animation, confiée à un binôme désigné par le rectorat. Ce binôme est composé d'un inspecteur de la filière et d'un chef d'établissement d'un lycée dit « *tête de réseau* », en général un lycée des métiers emblématique des formations du réseau. La mission première du binôme est de mobiliser tous les acteurs internes à l'Education nationale, mais aussi les partenaires externes, les établissements de formation privés, lycées privés sous contrat, CFA… et les acteurs économiques. Ils doivent créer un cadre propice aux collaborations.

Pour tous les animateurs interrogés, une telle dynamique de mobilisation nécessite l'affichage d'une volonté politique forte du recteur et un accompagnement des services académiques, en l'occurrence de la DAFPIC. Le travail d'appropriation des objectifs du réseau est également jugé déterminant. Ainsi, dans l'académie de Grenoble sont évoqués plusieurs mois de co-construction des projets des réseaux avec les animateurs et de nombreuses réunions préparatoires avec tous les acteurs, afin d'expliciter les enjeux, écouter et intégrer les attentes, établir la confiance. Car une fois installés, les réseaux sont supposés fonctionner en autonomie, avec le soutien du rectorat.

La légitimité du binôme à animer un réseau se construit à partir de l'articulation de compétences complémentaires d'expertise et de management. Dans les propos des inspecteurs interviewés, les réseaux sont présentés comme des outils au service de leurs missions habituelles, « *coordonner les bonnes pratiques », « faire évoluer le positionnement professionnel des enseignants* ». Ils adoptent une posture « d'*expert* » et de « *conseil* » sur les métiers et la pédagogie, *« en appui »* au proviseur, qu'ils considèrent être le véritable animateur et la « *force motrice* » du réseau. La plupart des proviseurs vivent leur désignation comme une reconnaissance de leurs habiletés organisatrices et managériales à convaincre et mobiliser. Ils y voient aussi une opportunité pour développer des compétences organisatrices plus larges que celles des *« proviseurs plus classiques* ».

Le binôme regrette parfois que cette nouvelle tâche ne soit pas formalisée dans les lettres de mission, ni reconnue dans la gestion des carrières. Il fait également face à une série de difficultés. La première est le manque de temps, les proviseurs signalant la surcharge de travail créée par cette mission additionnelle, la difficulté « *de la faire efficacement, pleinement, à côté du quotidien* ». La seconde est le manque de moyens. Ils s'accommodent pour l'instant du volant d'heures supplémentaires alloué, des lignes de financements pour la formation des enseignants, des solutions apportées au cas par cas par la DAFPIC… Mais ils alertent sur les nouveaux besoins de fonctionnement qui devraient émerger avec la montée en charge des activités des réseaux. La troisième est liée à la configuration de certains réseaux, peu propice à un management par projet. Si une petite taille facilite les échanges et permet de « *créer une équipe* », un périmètre trop large constitue un véritable obstacle aux collaborations. De même, des distances géographiques trop importantes limitent la présence aux réunions.

Au-delà de ces aspects pratiques qui ont toute leur importance pour améliorer le fonctionnement futur des réseaux, l'étude met en lumière deux grands défis qui restent à relever.

5.4. Un défi, mobiliser davantage les partenaires externes et les partenaires économiques

Le premier défi a trait à la mobilisation des partenaires de formation externes à l'Education nationale et des partenaires économiques. La mobilisation est jugée très inégale, ce qui ne permet pas d'avancer vers un réel décloisonnement des établissements et des voies de formation.

Pourtant, tous les acteurs interviewés, qu'ils soient de de l'Education nationale ou non, adhèrent aux objectifs des réseaux. Ils estiment que les réseaux permettent un début de décloisonnement, en créant des rencontres entre acteurs d'horizons divers. Ils ont le sentiment d'avancées. L'amélioration de la visibilité de l'offre de formation est évoquée comme un apport majeur. Cependant ils font le constat que les résultats ne sont pas encore à la hauteur des ambitions. La réalisation de parcours d'élèves entre établissements demeure marginale. Les problématiques liées à la formation continue ne sont que très rarement traitées. Dans l'académie de Rouen, le travail sur la carte des formations se fait sans véritable réflexion prospective sur les métiers. Il concentre parfois les préoccupations et tend à occulter les réflexions sur des collaborations pédagogiques. Celles-ci passent donc au second plan et manquent d'envergure, d'après les propos recueillis.

Cette difficulté à mobiliser et à décloisonner a plusieurs causes. Tout d'abord, les partenaires externes (CFA, organismes de formation privés, partenaires économiques) et aussi les Greta disent avoir du mal à trouver leur place dans des réseaux qu'ils perçoivent dominés par l'Éducation nationale, centrés sur des problématiques « *très scolaires* » et sur la formation initiale. Par ailleurs, si les partenaires économiques sont souvent absents, y compris des « parrains économiques » alors qu'il était prévu d'associer chaque réseau à ce type d'acteur, c'est parce qu'il est difficile de repérer des partenaires professionnels pertinents à l'échelle du réseau, « *neutres* » et représentant l'ensemble des métiers. Pourtant tous les lycées travaillent en relation avec de nombreuses entreprises. La tâche est complexe car de nombreux réseaux ne correspondent pas aux périmètres des branches professionnelles. Par ailleurs, certains parrains se questionnent sur leur rôle, jamais défini de manière explicite. Ils adoptent alors une position d'observateurs.

5.5 Un pari, créer des collaborations malgré la concurrence entre établissements

Le second pari est d'arriver à créer des collaborations malgré la concurrence entre établissements, y compris entre lycées publics. La concurrence est bien réelle et constitue un obstacle majeur aux partenariats entre établissements. Certains sont réticents à mettre en commun leurs contacts professionnels, leurs actions pour attirer les meilleurs élèves ou trouver des places de stages… Cette concurrence est également source de tension pour les proviseurs animateurs, qui doivent en effet promouvoir les intérêts de tous les établissements du réseau, y compris les concurrents publics ou privés de leur propre lycée.

L'animation gagne donc à éviter les sujets trop clivants. Dans l'académie de Rouen, les acteurs notent que le travail sur la carte des formations cristallise les tensions concurrentielles et empêche parfois toute réflexion collective. C'est ainsi que dans l'académie de Grenoble, avec ce retour d'expérience, le travail sur la carte est - pour l'instant – écarté et l'animation porte sur des actions liées à la pédagogie, plus propices au développement de relations de confiance entre des acteurs qui se connaissent peu et aux intérêts parfois divergents. Enfin, certains acteurs soulignent l'importance d'une continuité de la politique académique et de la stabilité des périmètres des réseaux, car installer la confiance nécessaire à la coopération s'inscrit nécessairement dans des temps longs. Certains animateurs avouent même - à demi-mot – un engagement prudent du fait des incertitudes sur la pérennité de leurs réseaux, en fonction des changements institutionnels.

Pour conclure, cette étude met en lumière un processus de changement à l'œuvre dans le mode de pilotage académique de la formation professionnelle. Ce processus consiste à développer un nouveau mode managérial par projet au sein d'une administration traditionnellement hiérarchique. Les dynamiques observées tendent à nuancer l'hypothèse de certains chercheurs spécialistes de l'Éducation nationale, d'une administration qui serait peu encline au changement. Sous l'impulsion du recteur, ce processus a en effet pu engager tous les acteurs de la voie professionnelle dans deux académies, au sein de la DAFPIC, les cadres académiques, des enseignants. Face aux difficultés rencontrées, des solutions ont été recherchées chemin faisant, les configurations, périmètres et activités des réseaux adaptés. Outre la continuité de la politique académique qui permettra de maintenir l'engagement des acteurs, le principal défi actuel de ces réseaux est de mobiliser davantage les partenaires externes sans doute en progressant dans la co-construction des finalités et en clarifiant le rôle des partenaires économiques.

Bibliographie

Attarça, M. & Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management & Avenir*, 55(5), 215-232. doi:10.3917/mav.055.0215.

Attarça, M. & Chomienne, H. (2014). Le rôle des chefs d'établissement dans le management du changement au sein des EPLE. *Administration & Éducation*, 143(3), 87-90. doi:10.3917/admed.143.0087.

Barrère, A. (2013a). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République.* Paris : Presses Universitaires de France.

Barrère, A. (2013b). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Education et sociétés*, 32(2), 21-34. doi:10.3917/es.032.0021.

Bel, M. (2007). Formation et territoire : des approches renouvelées. *Formation emploi*, 97(1), 67-80. https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2007-1-page-67.htm.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local : Mixité, disparités, luttes locales*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bena.2009.01.

Buisson-Fenet, H. (2008). *L'administration de l'Éducation nationale*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Buisson-Fenet, H. & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche & formation*, 78(1), 9-18. https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2015-1-page-9.htm.

Buisson-Fenet, H. & Verdier, É. (2011). Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques *Sociologie et sociétés*, *43*(2), 41–65. https://doi.org/10.7202/1008238ar

Buisson-Fenet, H. & Verdier, É. (2013). Hiérarchie des savoirs et concurrences institutionnelles : la régulation des cartes régionales des formations professionnelles initiales. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 19-30. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2013-1-page-19.htm.

Calvez C. & Marcon R. (2018). *La voie professionnelle, viser l'excellence*. Rapport au Ministre. Remis le 22 février 2018 par Céline Calvez, députée des Hauts-de-Seine et Régis Marcon, cuisinier restaurateur 3 étoiles, 84 p. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/cid126874/la-voie-professionnelle-scolaire-viser-l-excellence.html.

Conseil National Économie Éducation. (2015). *Le CNEE propose 23 mesures pour une nouvelle donne dans la relation école entreprise.* Recommandation du groupe de travail « parcours avenir » du CNEE, octobre. Consulté sur http://www.cnee.fr/cid96120/23-mesures-relation-ecole-entreprise-stage-parcours-avenir.html. Mise à jour décembre 2015.

Demontes, C. (2015). *Evaluation du partenariat de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec le monde économique pour l'insertion professionnelle des jeunes.* Rapport final, octobre, Menesr, Sgmap. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/cid94824/evaluation-du-partenariat-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-avec-le-monde-economique-pour-l-insertion-professionnelle-des-jeunes.html

Demailly, L., Tondellier, M. (2004). Les Transactions entre l'institution scolaire et ses agents : le cas des coordonnateurs de réseaux d'éducation prioritaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle.*Vol. 37, n° 2.

Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Presses universitaires de Rennes.

Fligstein, N. (2001). Social Skill and the Theory of Fields. *Sociological Theory*, 19(2), 105–125. https://doi.org/10.1111/0735-2751.00132

Ministère de l'Education nationale. (2011). *Mise en réseau*. Circulaire 2011-021 du 18-2-2011 Men-Dgesco 12-1. Consulté sur https://www.education.gouv.fr/cid55162/mene1102785c.html

Ministère de l'Education nationale. (2018). *Dossier de présentation : Transformer le lycée professionnel, former les talents aux métiers de demain*. Mai, 27 p. Consulté sur http://eduscol.education.fr/cid133260/transformer-le-lycee-professionnel.html.

Ministère de l'Education nationale. (2018). *Le label Lycée des métiers.* Consulté sur http://eduscol.education.fr/cid47596/le-label-lycee-des-metiers.html. Mise à jour 07 septembre 2018.

Ministère de l'Education nationale. (2019). *Les campus des métiers et des qualifications*. Consulté sur http://www.education.gouv.fr/cid79563/les-campus-des-metiers-des-qualifications.html). Mise à jour mars 2019.

Ministère de l'Education nationale. (2019). *Guide CMQ : enjeux, mise en œuvre et pilotag*e. Consulté sur http://www.education.gouv.fr/cid79563/les-campus-des-metiers-des-qualifications.html). Mise à jour mars 2019.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments.* Paris, Les Presses de Sciences Po.

Mallet, L. (2006). Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle : compétences sans moyens, moyens sans compétences ? *Formation emploi*, 93(1), 7-7. https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2006-1-page-7.htm.

Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, vol. 55(1), 155-187. doi:10.3917/rfsp.551.0155.

Région académique Normandie. (2017). *Vade-mecum des réseaux d'établissements de formation. Vade-mecum des CMQ.* Notes internes. Septembre. 2p.

Schmidt-Lainé, C. (2015). *Mise en réseau des formations professionnelles et technologiques.* Note interne, Académie de Rouen, juin, 10 p.

Annexe : préconisations pour la mise en réseau des établissements de formation professionnelle[23]

i. Faire des réseaux une priorité de la politique académique impulsée par le recteur et accompagnée par une mission au sein de la DAFPIC

ii. Définir les configurations (thématiques professionnelles, échelles géographiques, activités des réseaux) en fonction du contexte académique (étendue géographique, nombre de départements, nombre d'EPLE, relations avec le Conseil régional et les branches, inscription ou non des réseaux dans le processus d'élaboration concerté de la carte…)

Les périmètres thématiques et géographiques (bassins, académie, région) doivent être en lien avec les filières de formation et les activités économiques en présence et faire sens pour les partenaires économiques. Ils peuvent notamment être définis en lien avec le conseil régional et les branches professionnelles ou par les autorités académiques seules à partir de problématiques formation-emploi identifiées liées aux filières et territoires de l'académie.

Deux types de missions peuvent être confiés aux réseaux :
- Emettre des avis sur la carte de formation, classer les demandes d'ouverture et de fermeture, conduire une réflexion prospective sur les formations et les besoins en compétences des entreprises liées aux filières,
- Elaborer des plans d'actions pédagogiques : communication, formation des enseignants, mobilité des élèves, visites d'entreprises et de plateaux techniques, gestion des stages, parcours entre établissements …

Deux points de vigilance pour favoriser les échanges :
- Limiter le nombre d'établissements (maximum 20 à 30) ou découper les réseaux en sous-domaines à « taille humaine »
- Limiter les distances géographiques à parcourir pour favoriser les échanges.

iii. Reconnaitre la mission d'animation des réseaux dans la gestion des ressources humaines des cadres académiques en :
- Inscrivant l'animation de réseau dans les lettres de missions des proviseurs et inspecteurs
- Prenant en compte les tâches et les compétences d'animation d'un réseau dans la rémunération et les carrières
- Etudiant la possibilité pour certains réseaux de taille importante, de créer une fonction de « personnel de direction » dédiée disposant du temps nécessaire pour animer et mobiliser
- Etudiant la pertinence d'adosser cette fonction à un seul établissement « tête de réseau », au rectorat ou au réseau lui-même, afin de ne pas mettre les animateurs en tension entre les intérêts de leur établissement et ceux du réseau

iv. Doter les réseaux des moyens nécessaires de fonctionnement
- Allouer des moyens financiers pour mettre en œuvre des actions : missions, fonctionnement, HSE
- Outiller les réseaux sur les démarches de prospective : appui d'un chargé de mission académique, formation des animateurs ou sous-traitance et achat de prestations…

[23] Ces préconisations sont formulées par les auteurs suite à l'analyse effectuée pour cette étude.

- Outiller les réseaux pour le développement d'actions pédagogiques qui seraient proposées par le réseau, comme par exemple les actions de communication sur l'offre de formation du réseau (réalisations de plaquettes et de vidéos …)

v. Repenser la place des partenaires externes à l'Education nationale, des Greta, des partenaires économiques

- Co-construire avec tous les partenaires externes (CFA, lycées privés, MFR…) et les partenaires économiques le projet du réseau, ses missions, ses activités afin de les impliquer réellement dans le fonctionnement
- Donner une place équivalente aux Greta dans l'animation du réseau en cohérence avec l'objectif de décloisonner la formation initiale et la formation continue
- Clarifier le rôle et le profil des « parrains économiques » et des partenaires professionnels à l'échelle du réseau en précisant les attendus différents de ceux à l'échelle d'un établissement.

Glossaire

BTS : brevet de technicien supérieur
CAP : certificat d'aptitudes professionnelles
CFA : centre de formation d'apprentis
CFC : conseiller en formation continue
CQP : certificat de qualification professionnelle
CLEE : comité local école entreprise
CNEE : comité national éducation économie
CMQ : campus des métiers et des qualifications
DAFPIC : délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue
DIRECCTE : direction générale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'Emploi
DDTFP : directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques
DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire
EPLE : établissement public local d'enseignement
HSE : heure supplémentaire effective
GRETA : groupement d'établissements publics locaux d'enseignement
MENESR : ministére de l'enseignement supérieur et de la recherche
MFR : maison familiale et rurale
PFMP : période de formation en milieu professionnel
REP : réseau d'éducation prioritaire
ZEP : zone d'éducation prioritaire

Abonnez-vous à notre newsletter en cliquant ici

Retrouvez l'activité et les publications du Céreq

www.cereq.fr

et suivez-nous sur Twitter

@PRESSECEREQ

ISSN 2497-6873

Formation - Travail - Emploi Céreq www.cereq.fr