



*Méthodologie*

# L'inspection inversée

Pascale Schellens et Esther Rozenweig



C.D.G.A.I.

**Groupe & Société**  
Publication pédagogique d'éducation permanente



# L'inspection inversée

Pascale Schellens  
Esther Rozenzweig

**Collection :** *Methodologie* - CDGAI 2017

**Coordination et conception :** Marie Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

**Éditeur responsable :** CDGAI asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois St-Jean, n°9, 4102 Seraing, Belgique

**ISBN :** 978-2-39024-112-6

# Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Education permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout.e adulte intéressé.e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de Ressources* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Education permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

# Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science-action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque-là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

## La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

## La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et *Street Art*, Arts urbains, langues maternelles, ... sont autant de thèmes portés par des intervenants où affluent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

## La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteurs.es que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion,... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

## La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Education permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteurs.es nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !

## Intentions de ce livret

- Présenter un dispositif novateur, collectif et collaboratif, appliqué à l'évaluation des pratiques dans l'enseignement de promotion sociale: l'inspection inversée;
- Identifier les conditions nécessaires à la mise en œuvre réussie de l'inspection inversée;
- Inciter à la réflexion quant aux possibilités d'adaptation à d'autres sphères d'activité.

## Publics visés

- Inspecteurs, accompagnateurs pédagogiques de tous les niveaux d'enseignement;
- Inspecteurs, évaluateurs ou auditeurs dans les secteurs de l'éducation, de la culture, de la santé...
- Plus largement, toute personne intéressée par la thématique de la ré-appropriation collective de l'évaluation des pratiques.





# Table des matières

Introduction	1
L'intuition : est-il possible d'inverser l'inspection ?	2
L'inspiration : qu'est-ce qu'une « classe inversée » ?	3
Les fondements : quelle parenté avec les principaux courants en pédagogie ?	4
Le concept : qu'entend-on par « inspection inversée » ?	6
La mise en œuvre : quel cheminement suivre ?	7
L'expérimentation : comment appréhender les effets produits ?	13
Discussion	17
Applications possibles à d'autres champs d'activité ?	27
Note	29



# Introduction

Le fil conducteur de ce livret repose sur le souhait de partager notre conviction que si l'amélioration des pratiques d'enseignement passe par une évaluation rigoureuse, celle-ci doit être largement investie par tous les acteurs concernés.

Notre volonté consiste à outiller les équipes éducatives et à leur permettre d'exercer collectivement leur capacité réflexive sur leurs propres démarches pédagogiques au sein d'un environnement bienveillant.

Ce processus participatif d'analyse et d'évaluation de la conformité des pratiques conduit naturellement à un avis partagé par les différentes parties. Des améliorations surgissent en cours de processus.

Au-delà des résultats strictement liés à la qualité de l'enseignement, nous pensons que cette démarche rencontre une préoccupation citoyenne d'émancipation des équipes professionnelles issues du terrain, en leur restituant la responsabilité de l'évaluation de leurs actions.

Nous tenons à remercier notre hiérarchie, les pouvoirs organisateurs, les membres des personnels de direction, enseignant, éducatif, administratif qui nous ont accordé leur confiance. Nous remercions également les collègues du service qui ont participé à cette expérimentation : Daniel Dillmann, Pierre Duchatelet, Nicolas Duchesne et Carine Gyergyák.

# L'intuition : est-il possible d'inverser l'inspection ?

C'est à l'occasion de la participation au colloque CLIC 2016 (Classe Inversée – le Congrès), organisé en juillet 2016 à l'université Paris-Diderot à Paris, sur la thématique des classes inversées qu'un petit groupe d'inspecteurs<sup>1</sup> de la Communauté française a fomenté cette expérience. Les témoignages enthousiastes des enseignants, les discours de chercheurs et les conclusions de l'Inspectrice générale de l'éducation nationale française les ont convaincus de l'effet positif d'un apprentissage collaboratif sur le développement de compétences.

Une classe inversée, ce n'est pas seulement le recours à des capsules vidéo et aux nouvelles technologies. Il semble en exister une variété de formes. Les principes de la classe inversée sont issus des fondements des pédagogies actives et des courants humanistes de l'éducation qui centrent l'apprentissage sur les apprenants.

Nous nous posons la question de la possibilité de transférer ces théories nouvelles et ces pratiques de classes inversées dans le cadre des missions d'évaluation et de contrôle des inspecteurs. En écho au changement de posture mis en œuvre par l'enseignant dans la pratique de la classe inversée, nous avons l'intuition qu'il est possible pour l'inspecteur de « faire autrement » et de sortir du modèle directif actuel.

Nous décidons donc de tenter l'expérience : inverser les pratiques et permettre aux membres du personnel, par une approche collaborative, de devenir acteurs de l'évaluation de leurs pratiques, sur la base de ressources à exploiter mises à disposition.

Une fois le principe adopté, il reste à convaincre nos supérieurs hiérarchiques et à obtenir leur confiance. Ce qu'ils nous octroient pour autant que la démarche soit expérimentale, limitée aux établissements volontaires et qu'une évaluation de l'expérience soit menée.

# L'inspiration: qu'est-ce qu'une « classe inversée »?

Le principe de base de la classe inversée repose sur la lecture et la compréhension de contenus, d'informations, la réalisation d'exercices en ligne, de projets ou le visionnement de vidéos par les étudiants, préalablement au cours. Les séances collectives de cours permettent d'apporter des explications, de répondre aux questions sur des points précis, de résoudre des problèmes non solutionnés ou plus complexes entre pairs et avec l'enseignant.

Le temps de travail en classe, au lieu d'être utilisé pour des exposés de savoirs par l'enseignant, est consacré à des activités collaboratives entre l'enseignant et les étudiants. L'accent est mis majoritairement sur l'apprentissage des étudiants et non plus sur un enseignement magistral, *ex cathedra*.

Certains apprentissages se font donc à distance, hors la classe ou hors la présence de l'enseignant, et d'autres parties se font en classe en présence de l'enseignant. L'enseignant consacre plus de temps présentiel à l'application, à la guidance individualisée, à la personnalisation et à la contextualisation. Les tâches les plus simples sont effectuées en autonomie pour passer plus de temps avec les élèves pour les tâches les plus complexes. Les étudiants deviennent des acteurs et des concepteurs de leur parcours d'apprentissage pour atteindre les objectifs fixés.

Différents types de classe inversée peuvent être distingués avec ou sans recours aux technologies de l'information et de la communication.

# Les fondements: quelle parenté avec les principaux courants en pédagogie?

Le succès de la classe inversée est assez impressionnant.

En effet, la classe inversée a reçu très rapidement une certaine caution institutionnelle. De nombreux sites académiques et pédagogiques regorgent d'expériences, d'outils, de vidéos, de ressources sur la classe inversée. Des colloques et des formations sont organisés sur la thématique et ont la cote. Les enseignants l'expérimentent avec enthousiasme, lâchent prise et l'introduisent dans leurs classes. Elle se répand rapidement à tous les niveaux de l'enseignement, même universitaire, et fait de nombreux adhérents.

Pourrait-on expliquer cette mobilisation rapide pour la classe inversée par des fondements pédagogiques humanistes, dans la lignée des mouvements d'éducation nouvelle, prônés et ancrés chez les enseignants lors de leur formation initiale: l'étudiant au centre, acteur de son apprentissage, le travail de groupe, la coopération, la co-construction du savoir, la pédagogie du contrat, le refus d'une pédagogie descendante, exclusivement transmise... ?

Par ailleurs, si elle suscite un tel intérêt, ne serait-ce pas parce qu'elle se veut inclusive et combine différentes perspectives pédagogiques adaptées à certains moments de l'apprentissage ? Elle fait en quelque sorte appel et sollicite des modes de pensée et des intelligences multiples où chaque apprenant peut s'y retrouver. Sa diversification méthodologique ne répondrait-elle pas à la diversité des étudiants ?

Ainsi, la classe inversée séduit car elle articule un apprentissage autonome et solidaire avec une démarche pédagogique centrée sur les personnes, visant à s'adapter aux besoins de chacun. Elle repose en effet sur une pédagogie participative et collaborative où les connaissances et les compétences sont co-construites sur la base de situations d'apprentissage induisant des conflits sociocognitifs. Mais elle privilégie aussi la différenciation et l'apprentissage individuel où l'attention de l'enseignant portera

sur la manière dont chacun travaille, les difficultés qu'il rencontre et les façons possibles de l'aider (chacun peut refaire plusieurs fois les mêmes exercices ou visionner plusieurs fois des séquences vidéo ou à son rythme, effectuer des exercices de différents niveaux).

Elle promeut une approche par compétences et la dimension transversale de l'apprentissage. Mais elle accorde aussi une place importante à la transmission des savoirs, qui peut être externalisée et accessible via des ressources numériques. L'apprenant peut acquérir des connaissances d'une façon asynchrone et en autonomie. Les savoirs gardent donc la place qui leur revient, aux côtés des savoir-faire, des savoir-être et des compétences.

La classe inversée permet d'articuler différents styles de *leadership*, d'une part l'enseignant-accompagnateur qui organise et soutient l'apprentissage et d'autre part l'enseignant-transmissif qui recadre, refait le point, synthétise, formalise les acquis. Elle implique des démarches inductives de l'apprentissage (de l'expérience à la conceptualisation) et déductives (présentation de connaissances théoriques préalables à des exercices).

Par une démarche de projet, elle mobilise les étudiants, dynamise les apprentissages et forme à un état d'esprit de recherche. La motivation suscitée par un engagement à l'apprentissage, à "la participation active" à une résolution de problèmes sous une forme "ludique" par le recours à des technologies actuelles, est aussi un des éléments accrocheurs de la pédagogie inversée, pour autant que l'apprenant puisse aborder ce qui fait obstacle, avec l'enseignant ou les pairs, et que les contenus des documents ou des exercices soient sources d'apprentissage et occasions de transfert.

Enfin, la classe inversée ne serait-elle pas incontournable car fondée sur une éthique éducative soucieuse du sens qu'il faut donner à l'école, à l'éducation et aux apprentissages, dans le cadre du développement de chacun, de l'autonomie et de l'esprit critique? Ne replacerait-elle pas le rapport au savoir dans la classe pour susciter le rapport au monde, aux autres et à soi?

# Le concept: qu'entend-on par «inspection inversée»?

Le concept de l'inspection inversée existe-t-il dans la littérature ?

Pas à notre connaissance. Nous l'avons emprunté, calqué sur celui des classes inversées, car il vise à adopter les mêmes démarches pédagogiques.

Notre définition: L'inspection inversée est une pratique collaborative d'évaluation du niveau des études et des pratiques, qui par l'implication et l'interaction des membres du personnel conduit à une meilleure compréhension, à l'appropriation des attendus et à un développement de compétences permettant un changement des pratiques. Elle privilégie l'accompagnement au contrôle et le partage à la transmission d'informations.

Pour les adeptes de l'inspection inversée, la posture traditionnelle de l'inspecteur, seul détenteur de l'évaluation, est devenue obsolète et peu porteuse en termes d'efficacité. Nous savons bien que le fait d'évaluer et de transmettre des constats et avis n'entraîne pas spontanément la compréhension des attentes et l'adoption de nouvelles pratiques. En adoptant la démarche de l'inspection inversée, l'inspecteur coopère avec les membres du personnel dans l'évaluation de leurs pratiques en mettant à disposition son expérience professionnelle et des ressources. Par un repositionnement dans la relation et un partage de l'expertise, il vise l'autonomie et la responsabilisation des acteurs.



# La mise en œuvre: quel cheminement suivre ?

Au cours de l'année scolaire 2016/17, le service d'inspection avait comme objectif d'évaluer les pratiques d'évaluation certificative des acquis d'apprentissage de tous les établissements de l'enseignement de promotion sociale au départ d'un référentiel comportant différents critères de conformité et des exemples de bonnes pratiques.

## Plan de travail et ressources

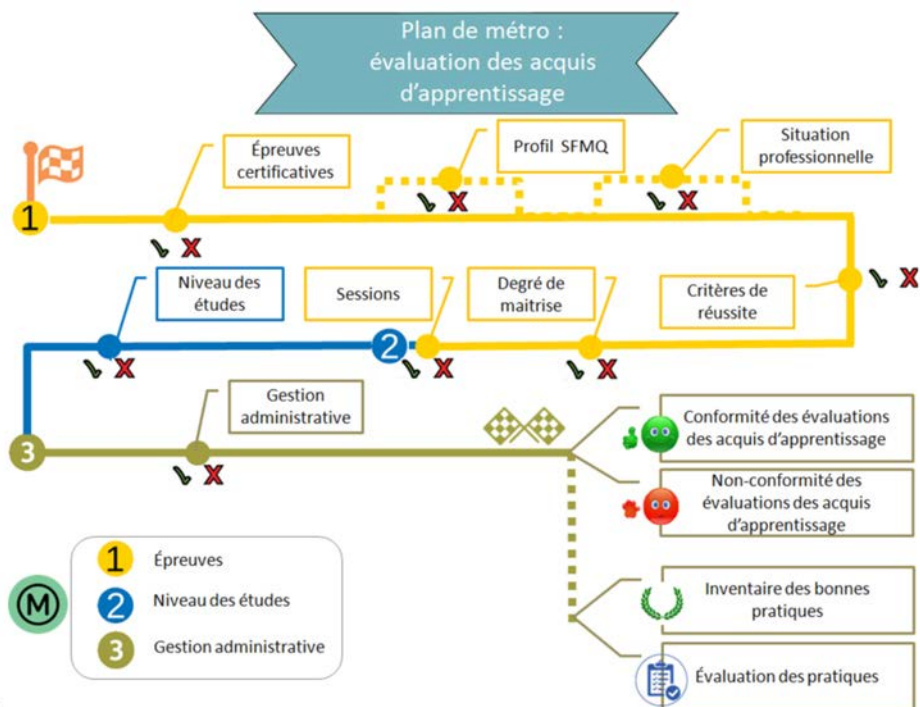
Nous avons élaboré un parcours à suivre sous la forme d'un guide d'accompagnement destiné aux membres du personnel pour évaluer en autonomie les épreuves certificatives des unités d'enseignement et identifier les bonnes pratiques.

Le guide d'accompagnement comporte trois parties :

- le plan de métro,
- les fiches de travail,
- les fiches-outils.

### **Partie 1 : Le plan de métro : évaluation des acquis**

Ce plan comporte différentes stations à parcourir. Les huit stations permettent d'examiner la conformité des acquis d'apprentissage d'une unité d'enseignement, le niveau des études et la gestion administrative de la sanction des études.





(SFMQ: Service francophone des métiers et des qualifications)


## Partie 2 : Les fiches de travail

Les fiches de travail comportent les différentes questions sur lesquelles les personnels impliqués dans la démarche doivent se positionner (OUI / NON). Dans la partie réservée aux motivations, il est nécessaire d'identifier et d'acter les éléments probants qui permettent le positionnement.

Extrait d'une fiche de travail :

FICHE DE TRAVAIL 4 - LIGNE 1 – STATION : « CRITÈRES DE RÉUSSITE »	
<ul style="list-style-type: none"><li>• S'agit-il d'une unité d'enseignement déterminante ? OUI / NON.</li></ul>	
Pour le seuil de réussite :	✓ x
<ul style="list-style-type: none"><li>○ 1. Des critères de réussite sont-ils identifiés pour chaque acquis d'apprentissage ?</li></ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ 2. Les critères de réussite sont-ils en relation avec les acquis d'apprentissage (pertinents, précis ou explicites)?</li></ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ 3. Les évaluations sont-elles reliées aux acquis d'apprentissage et aux critères de réussite y afférents?</li></ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ 4. Les critères de réussite sont-ils transmis aux étudiants par ÉCRIT au 1/10<sup>e</sup> de chaque unité déterminante ?</li></ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Pour chaque réponse, motivez votre décision ; illustrez-la si nécessaire à l'aide d'exemples ou de documents probants :</b>	
1.	
2.	
3.	
4.	
	Après avoir répondu aux questions, validez / invalidez la conformité de la station « Critères de réussite » sur le plan de métro.
 FICHE-OUTIL 4	
<b>DOCUMENTS MIS À DISPOSITION PAR L'ÉTABLISSEMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation(s) de l'unité d'enseignement concernée ;</li><li>• Dossier pédagogique de l'unité d'enseignement concernée (rubrique relative aux acquis d'apprentissage ou aux capacités terminales) ;</li><li>• Document(s) reprenant les critères de réussite de chaque acquis d'apprentissage pour l'unité d'enseignement concernée et la preuve de sa transmission aux étudiants.</li></ul>

## Partie 3 : Les fiches-outils

Pour aider les personnels à répondre aux questions, des fiches-outils sont proposées pour les huit stations. Elles sont signalées par le pictogramme . Elles comportent des ressources produites par le service d'inspection et/ou des références légales et réglementaires.

Les documents mis à la disposition des ateliers sont déclinés en versions électronique et papier afin de permettre différentes modalités de travail. Enfin, l'analyse s'appuie sur des documents probants, des archives et des ressources mis à disposition par l'établissement pour le(s) jour(s) de visite(s).

Extrait d'une fiche-outil :

FICHE – OUTIL 4 : CRITÈRES DE RÉUSSITE		
RÉFÉRENCES	DOCUMENTS	EXTRAITS
Bases légales à l'EPS	<ul style="list-style-type: none"> <li>2015-09-02 : AGCF portant règlement général des études dans l'enseignement secondaire</li> <li>2015-09-02 : AGCF portant règlement général des études dans l'enseignement supérieur de type court et de type long</li> </ul>	<p><b>Article 2 - 9°</b> seuil de réussite : le seuil minimum de maîtrise de tous les acquis d'apprentissage d'une unité d'enseignement, pour l'obtention de l'attestation de réussite d'une unité d'enseignement.</p> <p><b>Article 14. - § 1er – Alinéas 2 &amp; 3</b> Le Conseil des études précise les critères de réussite liés aux acquis d'apprentissage des unités d'enseignement déterminantes. Ces critères sont transmis aux élèves par le Conseil des études et par écrit au plus tard pour le premier dixième de chaque unité d'enseignement.</p> <p>Le Conseil des études peut préciser les critères de réussite liés aux acquis d'apprentissage des unités d'enseignement non déterminantes.</p> <p><b>§ 3.</b> Le Conseil des études évalue l'atteinte du seuil de réussite de chaque acquis d'apprentissage sachant que l'évaluation de plusieurs acquis peut se faire lors d'une épreuve qui a un caractère global.</p> <p><b>§ 4.</b> La maîtrise de tous les acquis d'apprentissage visés dans le dossier pédagogique de l'unité d'enseignement conduit à l'obtention d'un pourcentage égal à 50.</p> <p><b>Article 2 - 10°</b> seuil de réussite : le seuil minimum de maîtrise de tous les acquis d'apprentissage d'une unité d'enseignement, pour l'obtention de l'attestation de réussite d'une unité d'enseignement.</p> <p><b>Article 16. - § 1er - Alinéas 2 &amp; 3</b> Le Conseil des études précise les critères de réussite liés aux acquis d'apprentissage des unités d'enseignement déterminantes. Ces critères sont transmis aux étudiants par le Conseil des études et par écrit au plus tard pour le premier dixième de chaque unité d'enseignement.</p> <p>Le Conseil des études peut préciser les critères de réussite liés aux acquis d'apprentissage des unités d'enseignement non déterminantes.</p> <p><b>§ 3.</b> Le Conseil des études évalue l'atteinte du seuil de réussite de chaque acquis d'apprentissage sachant que l'évaluation de plusieurs acquis peut se faire lors d'une épreuve qui a un caractère global.</p> <p><b>§ 4.</b> La maîtrise de tous les acquis d'apprentissage visés dans le dossier pédagogique</p>

(AGCF : Arrêté du Gouvernement de la Communauté française)

## Établissements volontaires et informations

Nous informons, dans un premier temps, la direction qu'une équipe d'inspecteurs a élaboré un dispositif expérimental d'investigation s'appuyant sur une dynamique participative et collaborative. Si la direction et quelques membres du personnel sont preneurs de la démarche, nous retenons leur participation.

Nous proposons le visionnement préalable d'une capsule vidéo réalisée par le service d'inspection portant sur l'évaluation des acquis et, en outre, invitons les membres du personnel à assister à une présentation générale du dispositif.

Nous informons, dans un second temps :

- des intentions de la démarche :
  - promouvoir le développement de pratiques d'évaluation des acquis d'apprentissage conformes ;
  - fournir aux directions et aux personnels des moyens, outils et balises, nécessaires à l'élaboration de pratiques conformes d'évaluation des acquis d'apprentissage ;
  - favoriser la compréhension et l'intégration des critères permettant d'évaluer la conformité des pratiques ;
  - soutenir l'amélioration continue des pratiques et favoriser un transfert de ces pratiques en interne ;
- des attitudes favorables au bon déroulement de la démarche :
  - ouverture,
  - réflexivité,
  - déontologie.

## Séances de travail en îlots

En fonction des unités d'enseignement retenues en collaboration avec le chef d'établissement, des îlots sont constitués. Ils se composent de membres des personnels enseignant, éducatif, administratif et d'au moins un membre de la direction. En règle générale, un îlot est au minimum formé de deux personnes et au maximum de six. Ces îlots sont conçus comme des espaces de réflexion et de co-construction de sens autour de l'évaluation des acquis d'apprentissage.

Les membres du groupe analysent les travaux et épreuves d'évaluation certificative. Avec le soutien de l'inspecteur, ils mettent en partage leurs points de vue pour formuler un avis sur :

- la conformité de leurs pratiques au regard de chaque critère du référentiel ;
- leurs bonnes pratiques ;
- les démarches d'analyse et d'amélioration de leurs pratiques.

Des mises en commun des différents îlots sont prévues dans une dynamique de négociation, pour la construction d'un accord sur les indicateurs de conformité.

À l'issue du travail, l'inspecteur intègre dans son rapport écrit sur l'établissement les productions et analyses partagées de chaque îlot.

## *Feed-back*

Un retour sur les conclusions du rapport est organisé au terme des séances de travail ou ultérieurement.

Cette phase de clôture permet de faire le point sur les suivis et les améliorations à apporter. C'est également une occasion de construire des positions collectives partagées au sein des établissements.

# L'expérimentation: comment appréhender les effets produits ?

## Questions de recherche

L'inspection inversée modifie-t-elle la perception des membres du personnel impliqués dans la démarche quant :

- à la qualité des pratiques mises en œuvre dans l'établissement d'un point de vue administratif et pédagogique ?
- au degré de compréhension des attentes de l'inspection ?

L'inspection inversée est-elle perçue par les membres du personnel impliqués comme une démarche :

- constructive ?
- facilitant l'évaluation des pratiques ?
- modifiant le rôle de l'inspecteur ?
- amenant un avis en concordance avec celui de l'inspecteur ?

## Méthodes d'investigation

Afin de pouvoir répondre à ces questions au terme de l'expérimentation, nous utilisons deux questionnaires destinés aux membres du personnel impliqués dans la démarche de l'inspection inversée: l'un, avant de commencer le travail en îlots, l'autre, à l'issue du travail en îlots.

Si nous comparons les perceptions des répondants avant et après leur implication dans le dispositif d'inspection inversée, nous constatons que :

- c'est sur le plan de la compréhension des attentes de l'inspection que l'amélioration est la plus significative ;

- les participants ont une meilleure perception de la qualité des épreuves certificatives au plan administratif. Ces résultats peuvent s'expliquer par :
  - une adaptation de leur jugement sur la qualité des mêmes documents administratifs ;
  - des améliorations apportées aux documents administratifs en cours de processus.
- la perception de la qualité pédagogique des épreuves d'évaluation certificative mises en œuvre ne change pas de manière significative.

Si la majorité des participants fait preuve d'une perception positive de la qualité de ses pratiques d'évaluation certificative, à l'issue de l'expérimentation, tous les participants ont des perceptions encore plus positives (qualité administrative : 98 % des réponses – qualité pédagogique : 95 % des réponses).

Concernant la compréhension des attentes de l'inspection, nous notons une augmentation de 17 % de réponses de perception positive.

Quant aux perceptions des apports de la démarche après la participation des membres du personnel, nous relevons que :

- 99 % des répondants considèrent la démarche d'inspection inversée comme constructive ;
- 94 % des répondants considèrent que les aspects organisationnels de la démarche d'inspection inversée les ont aidés dans l'évaluation de leurs pratiques ;
- la méthodologie du travail de groupe a facilité l'évaluation de leurs pratiques pour 96 % des répondants ;
- 83 % évoquent une modification de la perception du rôle de l'inspecteur en raison du soutien aux équipes, du développement des améliorations de leurs pratiques, de l'autonomie et de la responsabilisation de l'établissement.

Par contre, seules treize personnes sur les 185 ayant répondu au questionnaire disent voir leur perception modifiée quant au rôle de contrôle et de sanction. Ceci peut s'expliquer :

- par la mise en avant du rôle d'accompagnement dans l'inspection inversée ;



- par l'existence préalable d'une approche constructive avec l'inspecteur.

L'avis de l'inspecteur et celui des équipes impliquées est perçu comme concordant pour 85 % des répondants aux questionnaires.

## Conclusions de l'analyse des résultats

En conclusion, sur la base de l'analyse des résultats présentés, nous pouvons répondre aux questions de recherche posées et émettre l'hypothèse que l'inspection inversée, pour des établissements volontaires :

- modifie positivement le degré de compréhension des attentes de l'inspection et, dans une moindre mesure, le jugement porté par les membres du personnel sur la qualité de leurs pratiques administratives (relatives à l'évaluation certificative des acquis d'apprentissage) ;
- ne modifie pas le jugement porté par les membres du personnel sur la qualité de leurs pratiques pédagogiques (relatives à l'évaluation certificative des acquis d'apprentissage) ;
- est perçue par les membres du personnel impliqués comme une démarche :
  - constructive,
  - facilitant l'évaluation de leurs pratiques,
  - modifiant le rôle de l'inspecteur,
  - amenant un avis en concordance avec celui de l'inspecteur.

Si le défi de départ était de tester si une démarche d'inspection inversée peut avoir un effet positif sur le développement de compétences liées à de nouvelles pratiques, les perceptions collectées au terme de l'expérience et leur analyse tendent à démontrer que ce pari est réussi.



# Discussion

Si nous sommes convaincus par les résultats de l'expérimentation, nous devons toutefois interroger les conditions psychosociales favorables à la mise en œuvre de l'inspection inversée. Nous ébaucherons la réflexion par quelques questions au départ de notre expérience, de situations particulières et d'éléments d'actualité.

Comment établir un climat de confiance ?

À cet effet :

- **Quels sont les éléments favorables ou défavorables dans l'attitude de l'inspecteur ?**

Comme énoncé plus haut, la méthodologie choisie nécessite un changement de posture de la part de l'inspecteur qui doit passer du rôle de "juge" à celui d'animateur. Cette opération n'est pas simple. Compte tenu du fait que l'inspecteur maîtrise l'information, il doit réfréner sa propension à répondre aux questions des participants pour les amener à développer une démarche de recherche. S'il cède trop vite à la pression des questions, il échoue à développer la responsabilisation des acteurs et rentre dans la posture classique de « celui qui sait ». À l'inverse, s'il se refuse à répondre à toute question, il risque de provoquer la méfiance des participants qui pourraient le voir comme « celui qui ne dit rien mais n'en pense pas moins ».

L'instauration d'un climat de confiance dépend non seulement de la qualité de la relation initiée par l'inspecteur, mais aussi de plusieurs autres facteurs. Nous allons tenter d'en énumérer quelques-uns.

- **Quels sont les éléments favorables ou défavorables dans l'environnement ?**

En premier lieu, nous devons prendre en considération les impositions externes qui pèsent sur les formations données par les enseignants. En effet, des modifications récentes, parfois imposées par une autorité extérieure, peuvent entraîner chez les enseignants une réaction de résistance au changement. Nous prendrons pour exemples les transformations obligatoires de certains dossiers pédagogiques : le Certificat d'aptitudes pédagogique, en lien avec la décision de la

Fédération Wallonie-Bruxelles d'entreprendre une réforme de la formation initiale des enseignants, ou le Bachelier : infirmier responsable de soins généraux qui doit se conformer aux standards européens. Dans d'autres cas, c'est la pression des décideurs politiques à l'égard de certains métiers, comme celui de psychomotricien largement mis en cause par la ministre de la Santé publique, qui influe sur l'état d'esprit des participants et leur degré d'ouverture à l'analyse des pratiques.

Une autre source de résistance peut également trouver son origine dans la succession de balises de plus en plus précises formulées par l'administration de l'Enseignement de Promotion sociale : la possibilité offerte aux étudiants d'introduire des recours quant aux décisions de refus, l'obligation de motiver les décisions prises par les conseils des études, l'obligation de communiquer des critères de réussite respectant les dossiers pédagogiques... Les membres du personnel peuvent avoir l'impression d'une limitation de plus en plus importante de leur marge de liberté.

- **Quels sont les éléments favorables ou défavorables au sein de l'établissement ?**

Enfin, le climat de confiance est largement impacté par l'ambiance générale de l'établissement : type de *leadership*, proximité du pouvoir organisateur, qualité des relations entre collègues, locaux agréables, environnement favorable ou concurrentiel...

Quant à la relation induite par l'inspecteur, celle-ci peut aussi "faire les frais" des représentations et des expériences passées. La gageure consiste donc à convaincre d'entrée de jeu en incarnant la démarche collaborative et en développant une animation participative. L'authenticité est de mise. Une attitude bienveillante à l'égard de l'expression de tous les avis est indispensable. Une vigilance particulière porte sur le processus de prise de décision mis en œuvre : prise en considération équitable de tous, gestion des divergences d'opinion, accord collégial sur les décisions prises.

# Comment soutenir la dynamique interne?

- **Quels sont les freins à la liberté d'expression ?**

La dynamique à l'œuvre au sein des îlots de travail est largement influencée par les modes de fonctionnement habituellement présents dans les équipes de l'établissement scolaire concerné. Si nous avons rencontré quelques situations dans lesquelles les membres du personnel se reconnaissent mutuellement des compétences et entrent aisément dans une démarche collective d'analyse des pratiques, le plus souvent, il a fallu tenir compte de difficultés dont voici quelques témoignages :

- *un sentiment de mal à l'aise, une réticence à analyser les évaluations d'un collègue ;*
- *le regard critique de l'autre parfois difficile à accepter ;*
- *le manque de participation ou d'investissement de certains collègues dans les groupes ;*
- *la responsabilité ou la crainte quant à leur aptitude à être une personne relais efficace, auprès des collègues non présents.*

Derrière l'expression de ces difficultés, nous pouvons repérer des indices d'une difficulté à exprimer ses opinions lorsque l'interlocuteur enseigne une autre discipline, par exemple le professeur de philosophie qui dit ne pas pouvoir juger de la conformité des épreuves de psychologie. Dans une autre situation, une même activité d'enseignement est dispensée par des chargés de cours disposant de formations différentes, par exemple éducateur et psychologue, le second craignant de paraître disqualifiant s'il critique la procédure d'évaluation mise en œuvre par son collègue. Une difficulté de la même nature peut survenir entre enseignants et membres du personnel administratif, les derniers ne s'autorisant pas toujours à participer pleinement.

Au sein des équipes ayant l'habitude de mettre en œuvre des épreuves d'évaluation élaborées collectivement, nous bénéficions d'une dynamique favorable à une démarche d'analyse collégiale constructive.

La préexistence de *leaders* d'opinion ne doit pas être minimisée. S'il perçoit qu'un membre du personnel dispose d'une influence particulière sur ses collègues, l'inspecteur a tout intérêt à respecter cette dynamique, au risque de basculer dans une lutte d'influence, un "bras de fer" auquel les participants assistent plus ou moins passivement.

La question de la présence du directeur ne peut être esquivée. En effet, le style habituel des relations qu'il entretient avec les membres du personnel et son positionnement tout au long du travail influencent la manière dont les participants vont pouvoir s'investir. Le directeur, au même titre que l'inspecteur, prend le risque de modifier le "jeu" relationnel hiérarchique. En effet, il peut être amené à participer à l'analyse et aux décisions au même titre que les autres participants, il n'est plus le récepteur des "savoirs" relatifs aux attendus de l'inspection puisque ceux-ci sont disponibles pour tous.

## Comment comprendre les résistances ?

- **Quelles sont les sources de résistance au plan organisationnel ou institutionnel ?**

Dans le langage courant, les termes « institution » et « organisation » sont souvent confondus. Nous invitons le lecteur intéressé à mieux cerner ces notions en se référant aux deux publications d'Yves Bodart : *L'analyse institutionnelle*, (2016) et *Méthodologie de l'analyse institutionnelle* (2016).

Nombre d'auteurs se sont essayé à définir le terme « institution », aucun n'y est totalement parvenu. Dans une logique pragmatique, nous reprendrons la définition du Petit Robert : « Les institutions : l'ensemble des formes ou structures sociales, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume ».

En ce sens, nous pouvons donc dire que l'enseignement est une institution au même titre que le mariage ou la justice. L'enseignement régente à la fois l'ensemble des structures scolaires et leurs relations. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement peut être présenté comme un « mille-feuilles institutionnel » avec ses niveaux, ses

formes, ses réseaux... assorti d'un ensemble de lois et de réglementations.

Quant au terme « organisation », il comporte trois acceptions complémentaires :

- la manière dont un corps est organisé, dans le sens de structure ou agencement ;
- le fait de s'organiser, à rapprocher d'agencement ou de coordination ;
- une unité sociale constituée en vue d'un objectif à atteindre, telle qu'une entreprise, une administration ou un établissement scolaire.

L' « analyse organisationnelle » tentera donc de mettre à jour le fonctionnement d'une organisation : les phénomènes internes de pouvoir, la division du travail, les modes de prise de décision, les acteurs, les procédures, les contraintes, les normes ...

L' « analyse institutionnelle » quant à elle interroge l'origine des institutions et leur fonction. Elle repose sur l'identification d'une dynamique constitutive aussi appelée « dialectique instituant – institué ».

Gardons ces définitions en mémoire un moment, nous verrons plus loin si elles peuvent nous aider à mieux comprendre les réactions à notre démarche.

Le décret du 8 mars 2007 précise les objectifs de l'inspection, mais pas la manière d'exercer les différentes missions, une large autonomie est conservée. Dans les faits, les visites d'inspection pour le contrôle du niveau des études ont toujours pris des formes proches : entretiens avec la direction, visites en classe et consultation de documents. Sur cette base, l'inspecteur rédige un rapport statuant sur la conformité des pratiques développées dans l'établissement. Cette façon de faire, habituelle et attendue par tous les acteurs, semble donc établie. Elle constitue la référence ou la « chose instituée ».

L'inspection inversée montre une volonté de changement par rapport à l'existant. S'agit-il seulement d'une question de méthode ou bien le changement est-il plus profond ?

Associer l'ensemble des membres du personnel à l'évaluation des pratiques présente-t-il un risque pour le système scolaire ?

La participation des acteurs à cette démarche d'évaluation collective est-elle susceptible de modifier les normes de fonctionnement et l'équilibre des forces entre les différentes fonctions, au sein même de l'établissement scolaire et dans son réseau ?

Répondre positivement à ces questions reviendrait à voir l'inspection inversée comme une démarche d'innovation marquant une rupture avec les pratiques habituelles.

Lors de sa mise en route, nous avons rencontré des freins, notamment de la part de responsables de fédérations d'enseignement, de directeurs et, même, de quelques collègues du service d'inspection.

Le caractère « instituant » d'une démarche consiste à interroger le sens des pratiques, des valeurs et des normes de fonctionnement. Cela peut donc être perçu comme le fait de nier le bienfondé des pratiques existantes. En ce sens, nous pouvons comprendre que certains de nos collègues voient d'un mauvais œil la mise en cause de leurs façons de faire habituelles, considérant que nous n'avons pas de légitimité pour juger de leurs compétences professionnelles.

Les réticences perçues chez certains directeurs peuvent s'expliquer de diverses manières. Il peut s'agir d'une résistance au changement: le directeur ne souhaitant pas modifier la forme de ses rapports avec le service d'inspection. Le directeur peut également craindre que l'inspection inversée n'influe sur les rapports interpersonnels au sein de son établissement. Enfin, le directeur peut avoir perçu des réticences dans le chef de sa hiérarchie, pouvoir organisateur ou réseau d'enseignement. Dans ce cas, il peut être amené à refuser d'entrer dans le dispositif par loyauté envers sa hiérarchie.

C'est sans doute la réticence perçue auprès du représentant d'un des réseaux d'enseignement qui nous intrigue le plus. En quoi l'inspection inversée représente-t-elle une menace pour un réseau ? Comment une pratique porteuse de la volonté de développer les compétences de tous au bénéfice de la qualité de l'enseignement et conduisant à une plus grande responsabilisation des acteurs peut-elle être redoutée ? À ce stade, il convient de rechercher des hypothèses explicatives. En réfléchissant davantage aux changements opérés par la



mise en œuvre de l'inspection inversée, nous devons peut-être nous pencher sur la place du jugement porté quant à la conformité des pratiques en référence à la réglementation en vigueur. En effet, dans la pratique inversée, nous prenons beaucoup de temps à vérifier la convergence des jugements de conformité posés par les membres du personnel et par l'inspecteur. Le rapport élaboré par l'inspecteur au terme de sa mission reprend en grande partie les analyses réalisées par les membres du personnel. Lorsque le rapport est envoyé à l'établissement et à son pouvoir organisateur, si la contestation reste possible, elle est logiquement réduite. Ainsi pouvons-nous penser que le pouvoir organisateur ou le réseau d'enseignement risque de se sentir privé d'un rôle de « tiers » ou de médiateur dans des situations où les avis de conformité posés par le service d'inspection pour un établissement ne seraient pas partagés. Peut-être ont-ils la crainte que les frontières entre le « dedans » et le « dehors » s'estompent dans une vision globale de l'établissement ?

En proposant ces nouvelles modalités organisationnelles à l'inspection, nous ne pensons pas révolutionner en profondeur la mission d'évaluation et de contrôle du niveau des études. Il se peut néanmoins que certains y voient la critique des anciennes pratiques, l'avènement de nouvelles valeurs et donc un changement institutionnel. Nous en acceptons la responsabilité et laissons au lecteur le soin de trancher sur l'ampleur des changements proposés.

## Quelles sont les caractéristiques de l'environnement favorables à la mise en œuvre du projet ?

- **Quels sont les liens avec les difficultés, les problèmes, les tensions qui traversent l'institution scolaire ?**

Les indicateurs de performances des étudiants de 15 ans, mesurés par l'étude internationale PISA (*Program for International Student Assessment*), ont conduit la Fédération Wallonie-Bruxelles à remettre en question ses pratiques d'enseignement. Un vaste chantier initié par le ministère

de l'Enseignement obligatoire, connu sous l'appellation de « Pacte pour un enseignement d'excellence », a vu le jour en 2015. Il résulte d'une volonté politique et d'une large consultation des acteurs impliqués dans tous les niveaux de l'enseignement obligatoire.

La volonté de changement semble largement partagée, des innovations sont envisagées. Daniel Faulx dans son intervention à l'occasion de l'université d'été du SeGEC (Louvain-la-Neuve, 2017), qualifie cet état particulier de « fenêtre de coopération ». Dans le même temps, il nous invite à éviter de pêcher par excès d'enthousiasme au risque de se couper des inévitables résistances au changement.

Si la plupart des acteurs de l'enseignement s'entendent sur les résultats à atteindre, le chemin à emprunter doit encore être largement discuté. Des valeurs fondamentales telles que la « responsabilisation » sont énoncées. La culture de l'évaluation et la nécessaire réflexivité qui en découle doivent encore percoler à travers l'ensemble du système. Le pilotage des établissements scolaires devrait s'en trouver largement modifié.

Notre initiative d'inspection inversée émerge dans cet environnement particulier, empreint d'une volonté d'amélioration et pétri de toutes les craintes liées au changement. Pouvons-nous dire qu'il "tombe à pic"? C'est-à-dire que le terrain actuel est favorable à l'expérimentation de toute nouvelle pratique susceptible de rencontrer des objectifs d'amélioration de la qualité de l'enseignement ?

- **Pourquoi maintenant et pourquoi dans l'enseignement de promotion sociale ?**

De nombreuses réformes se profilent dans l'enseignement, elles sont pilotées par l'autorité publique. Le service d'inspection ne fait pas exception. Pour l'enseignement obligatoire, il devrait être entièrement repensé et ses missions réorganisées.

L'enseignement de promotion sociale n'est pas rattaché au ministère de l'Enseignement obligatoire. Il n'est pas directement concerné par la mise en œuvre du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». Cette relative indépendance

à l'égard des défis actuellement les plus importants pour l'institution scolaire lui offre une marge de liberté.

Si nous pouvons donc penser que l'enseignement de promotion sociale n'est pas actuellement perçu comme un terrain très sensible, il peut néanmoins servir de terrain d'expérimentation pour des pratiques qui pourraient être déclinées plus tard dans l'enseignement obligatoire.

Dans ce contexte particulier, notre dispositif a rencontré l'intérêt des décideurs du service général d'inspection. Le caractère expérimental a été souligné et la participation des établissements au dispositif rendue exclusivement volontaire.

- **Quelles sont les résonances avec l'évolution de la société ?**

La nouvelle posture inhérente à une démarche inversée s'impose actuellement car le concept même d'autorité est, dans la société et plus particulièrement dans notre système éducatif, remis en cause, voire ébranlé. En effet, l'autorité ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir transmis par certains (enseignants, éducateurs, directeurs, inspecteurs, parents...) à d'autres (élèves, étudiants, enseignants, bénéficiaires...). La transmission des savoirs n'est plus l'apanage exclusif de l'école, du milieu éducatif.

Le développement des technologies de l'information et de la communication permet à chacun et plus spécifiquement aux élèves, aux étudiants d'accéder à des savoirs nombreux et vérifiables. L'exercice du métier d'enseignant, d'éducateur, de directeur, d'inspecteur... et son autorité doivent donc être repensés au risque de s'effriter et de se fragiliser. L'institution scolaire, les milieux éducatifs et ses acteurs doivent s'ajuster.

Des expériences pédagogiques non-directives comme celle de la classe inversée ou de l'inspection inversée peuvent contribuer à replacer l'autorité des acteurs dans un contexte d'influence éducative, de recommandations et non de contrainte ou de persuasion. Elles visent à placer la personne, l'apprenant dans un contexte d'appropriation des savoirs, de mobilisation de compétences, par le développement de l'esprit critique et de recherche, dans une dynamique solidaire et collaborative.



# Applications possibles à d'autres champs d'activité ?

La démarche présentée ouvre des perspectives pour tous les champs d'activité engagés dans des procédures d'évaluation ou de contrôle: contrôle de la qualité, respect des processus ou des procédures, évaluation de l'utilisation des ressources, du management...

Elle incarne une tendance pédagogique et sociopolitique qui vise à outiller les acteurs de terrain et à leur accorder le droit d'évaluer leurs propres pratiques, la maîtrise de l'évaluation n'étant plus réservée aux seuls décideurs ou aux spécialistes. Elle donne du sens à l'analyse des pratiques en impliquant et en responsabilisant les acteurs, dans une perspective collaborative. Elle se base sur leur capacité critique et de réflexivité. Elle s'inscrit dans une tendance expérimentée dans d'autres domaines, notamment dans le secteur de l'éducation permanente au sein duquel les inspecteurs déploient depuis plusieurs années une posture d'accompagnement et de dialogue, au départ d'une autoévaluation, avec les acteurs de terrain.

Elle nécessite, de la part du responsable, un changement de posture, une attitude bienveillante et authentique, un partage des savoirs et des compétences. Elle restitue à chacun une position d'acteur responsable, évaluateur et évalué. Si nous sommes convaincus de l'intérêt et de la pertinence de la démarche, nous ne pouvons cependant ignorer qu'elle ne correspond pas à la vision habituelle de l'inspection. Dans ce sens, elle peut étonner et rencontrer des freins. Si nous n'avons pas rencontré d'écueil majeur dans la mise en œuvre de l'expérimentation, nous pensons que cela tient entre autres au caractère volontaire de la participation.

Toute personne ou groupe intéressé à développer dans son champ d'activité une approche de dynamique groupale impliquant les parties prenantes et redonnant de l'autonomie aux équipes peut s'inspirer de l'expérimentation menée dans l'enseignement de promotion sociale sous l'appellation d'inspection inversée.

# Bibliographie

- Alexandre, Danielle, (2017), *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*, Collection dirigée par Philippe Meirieu, Paris, Éditions ESF.
- Leclercq, Dieudonné, (2005), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Éditions Mardaga.
- Roquet, Jean-Pol, (2005), *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, éditions l'Harmattan.

## Livrets du CDGAI

- Bodart, Yves, *L'analyse institutionnelle*, CDGAI, 2016
- Bodart, Yves, (2016), *Méthodologie de l'analyse institutionnelle*, Seraing, CDGAI.
- Danse, Cédric, (2011), *Penser et agir. Quelques pédagogues 1*, Seraing, CDGAI.
- Danse, Cédric, (2012), *Penser et agir. Quelques pédagogues 2*, Seraing, CDGAI.
- Faulx, Daniel et Danse, Cédric, (2015), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, De Boeck supérieur.

## Décret

- *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques (D. 08-03-2007 M.B. 05-06-2007)*

# Note

1. Terme utilisé à titre épïcène.





**Intéressé.e par :**

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique  
des Groupes et d'Analyse  
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman  
Rue Bois Saint-Jean, 9  
B-4102 Seraing  
Belgique

[www.cdgai.be](http://www.cdgai.be)

+32 (0)4 366 06 63

[info@cdgai.be](mailto:info@cdgai.be)

# L'inspection inversée

ISBN 978-2-39024-112-6



9 782390 241126

*Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé  
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

