

# **Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes**

**Apprentissages individuels, compétences collectives  
et développement professionnel en organisation**

Lise Corriveau  
Caroline Letor  
Danièle Périsset Bagnoud  
Lorraine Savoie-Zajc

De Boeck Université  
2010

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
Lise Corriveau et Lorraine Savoie-Zajc	

### **Première partie** **Le travail collectif comme levier d'apprentissage** **professionnel et organisationnel**

<b>Chapitre 1</b>	
Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels.....	10
Jean-François Marcel et Audrey Garcia	

<b>Chapitre 2</b>	
Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive.....	21
Thierry Piot	

<b>Chapitre 3</b>	
Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes.....	34
Michel Bonami, Caroline Letor et Michèle Garant	

### **Deuxième partie** **Le travail collectif et son organisation** **dans les établissements scolaires**

<b>Chapitre 4</b>	
Leadership et apprentissage organisationnel.....	49
Michèle Garant, Caroline Letor et Michel Bonami	

<b>Chapitre 5</b>	
Processus de coordination et régulation interne des établissements scolaires.....	61
Xavier Dumay et Vincent Dupriez	

<b>Chapitre 6</b>	
Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements Scolaires.....	74
Lise Corriveau, Michel Boyer, Nicolas Fernandez et Serge Striganuk	

### **Troisième partie** **Le travail collectif et les stratégies de mise en œuvre,** **de formation et de développement professionnel**

<b>Chapitre 7</b>	
Des équipes scolaires en projet : ou les nombreux paliers de la collaboration.....	88
Catherine Lanaris et Lorraine Savoie-Zajc	

## **Chapitre 8**

Du vécu d'une collaboration professionnelle prescrite.....	103
Jean Rouiller et Marlyse Pilonel	

## **Chapitre 9**

L'acculturation au <i>travailler ensemble</i> : un défi posé à l'alternance en formation initiale.....	114
Danièle Périsset Bagnoud	

## **Chapitre 10**

La communauté d'apprentissage didactique pour satisfaire au développement professionnel des enseignants en sciences dans une école franco-ontarienne au Canada.....	127
Lilianne Dionne	

## **Conclusion**

Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes.....	138
Caroline Letor et Danièle Périsset Bagnoud	

Bibliographie.....	146
--------------------	-----

Les auteurs.....	158
------------------	-----

Table des matières.....	161
-------------------------	-----

## Chapitre 9

# L'acculturation au *travailler ensemble* : un défi posé à l'alternance en formation initiale

Danièle Périsset Bagnoud

Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève

### Introduction

La formalisation de la mise en œuvre de formes du *travailler ensemble* au sein des établissements scolaires émerge d'une problématique relativement récente liée à l'évolution des politiques éducatives notamment en France, en Belgique<sup>1</sup> et en Suisse. Certes, les enseignants ont toujours *travaillé ensemble* d'une manière ou d'une autre, et en particulier lorsque les situations sont difficiles. Mais les échanges professionnels entre collègues tiennent alors d'une volonté individuelle et reposent sur une motivation professionnelle intrinsèque. Aujourd'hui, l'injonction au *travailler ensemble*, venue de la hiérarchie, répond à d'autres exigences et pose des problèmes que nous ne discuterons pas ici. Mais qu'il soit spontané ou contraint, *travailler ensemble* est une réalité du travail enseignant (Marcel & Piot, 2005) qu'explorent notamment les diverses contributions de cet ouvrage dans leurs dimensions théoriques et opératoires.

### 1. Problématique

#### 1.1. Travailler ensemble : une donnée du travail enseignant

Notre contribution pose la question de la *formation au 'travailler ensemble'* en général, indépendamment de la question de l'obéissance aux injonctions hiérarchiques ou d'un engagement pédagogique donné. Pour nous, *travailler ensemble* se traduit « par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif » (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif., 2007, p. 8). Il se caractérise par « des modes d'organisation en réseau, à partir de projets individuels et collectifs » à travers un travail d'intériorisation des normes prescrites par la hiérarchie ou par le groupe. Le travail en équipes « et l'appel à la créativité qui y sont associés révèlent [...] une forme de dépassement de la division taylorienne du travail ». Plusieurs configurations sont possibles ; elles sont traduites par des concepts aussi divers que « collégialité, partenariat, travail conjoint, travail partagé, travail collectif, *team teaching*, co-intervention, pratiques collectives, etc. » (Marcel *et al.*, 2007, p. 8) qui recouvrent des niveaux d'intensité et des procédures différentes. Savoir s'engager dans une équipe pédagogique, quelle que soit la forme donnée au *travailler ensemble*, entre dans les outils de développement professionnel. Nous nous

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les contributions de Marcel & Garcia et de Piot pour la France, Bonami, Letor & Garant, Dumay & Dupriez pour la Belgique.

demandons dès lors si, dans le cadre des formations initiales à l'enseignement, il est possible d'acculturer *au 'travailler ensemble'*.

Cette question interpelle les instituts de formation, dont la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS, Suisse, formation à l'enseignement dans les degrés élémentaire et moyen<sup>2</sup>) que nous avons observée dans le cadre de la recherche présentée ici. La didactique professionnelle qui s'y met en place s'intéresse au processus de transmission et d'appropriation des connaissances dans un dispositif d'alternance explicite qui prend en compte notamment la question de l'acculturation au *travailler ensemble* – l'acculturation désignant ici le processus par lequel un individu ou un groupe s'approprie une culture, à savoir un ensemble de codes, de valeurs et de pratiques, qui n'est pas la sienne (Champagne, 2005, p. 4). La présente contribution rend compte des résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès des étudiants de la HEP-VS afin d'analyser si, de leur point de vue, ils ont été acculturés à *travailler ensemble* et, si oui, quelles en ont été les conditions.

## 1.2. Les conditions des dispositifs d'alternance

*Travailler ensemble* ne fait pas partie, *a priori*, de la culture enseignante. Le travail en équipes, notamment, relève d'un modèle dans lequel, traditionnellement, les enseignants ne se reconnaissent pas (Tozzi & Etienne, 2000) : l'équipe pédagogique ne fait pas partie de l'imaginaire collectif des enseignants, l'enseignement restant, par la rémanence de la construction historique de l'école et des disciplines, une pratique individuelle, solitaire, rattachée par un lien hiérarchique à des supérieurs (directeurs, inspecteurs, etc.). Les étudiants qui entrent en formation sont dès lors confrontés à deux modèles : celui de l'institut de formation qui prétend les acculturer à des pratiques que le terrain ne reconnaît pas nécessairement, et celui du terrain à la culture spécifique que ne reconnaît pas non plus nécessairement l'institut de formation. Et la question du travail collectif et de la formation qui y socialiserait appartient à la dialectique entre la formation théorique reçue en institut et ce qui est vécu sur le terrain. Devant la prégnance de la culture rencontrée lors des stages notamment, et de la légitimité du terrain dont l'efficacité est présumée (van Zanten, 2001), la formation en institut ne compte souvent guère, reléguée au rang illégitime de formation péjorativement dite « théorique » puisque inopérante à court terme. Lang (2006, p. 82) relève que la « formation initiale engage les stagiaires dans une dynamique d'acculturation qui les fait rencontrer des modèles d'expérience et des idéaux professionnels parfois antagonistes, entre l'effet terrain [...] et un nouveau modèle de professionnalité » proposé par les instituts de formation.

Il est vrai que si tous les enseignants ne s'y retrouvent pas, c'est que *travailler ensemble* a un coût : Barrère (2002) montre comment ce coût est modulé par les conditions de travail – corroborant l'analyse de Perrenoud (1994) pour qui les enjeux relèvent de « balance entre les profits et les pertes » qui doit être favorable aux acteurs : pour s'y lancer, il faut que le « travail en équipe leur apporte assez de stimulation et de satisfactions pour équilibrer, aussi largement que possible, les peurs, les déceptions, les difficultés, les incertitudes inéluctables » (p. 69).

---

<sup>2</sup> Soit en formation pour enseigner dans les classes enfantines et primaires (élèves de 4 à 12 ans).

Pourtant, Tozzi et Etienne relèvent que les contraintes posées par les demandes de l'institut de formation, comme celle de *travailler ensemble*, permet l'expérimentation d'autres pratiques : « La pratique d'autres formes d'exercice du métier a permis de faire évoluer la conception que l'on s'en fait » (Tozzi & Etienne, 2000, p. 48). Les jeunes enseignants, acculturés aux nouvelles normes professionnelles et ayant expérimenté d'autres dispositifs, ont ainsi pu commencer à se façonner une identité qui les rend plus réceptifs aux transformations auxquelles résistent les enseignants chevronnés. Les observations de Mérini (1994), à propos de la formation des maîtres de sport (EPS), vont dans le même sens : les étudiants ayant vécu des collaborations en EPS lors de leur formation sont susceptibles de travailler à plusieurs lors de leur entrée en fonction, ceux qui n'y ont pas été formés ne s'y sont pas du tout mis.

La question de l'acculturation au *travailler ensemble* prend toute son importance lors de la formation initiale et en particulier lorsque les formations se réclament du dispositif d'alternance. En effet, pour Cohen-Scali (2000, p. 180), les dispositifs d'alternance, s'ils ne sont pas conçus et liés étroitement et de manière cohérente, ne peuvent porter les fruits attendus. Le simple dispositif d'alternance ne peut réduire, de par sa seule existence, les dimensions paradoxales issues de l'intégration des deux cultures opposées vécues en institut de formation d'une part, sur le terrain professionnel d'autre part. Il pourrait, au contraire, contribuer à accroître les difficultés d'adaptation des jeunes confrontés à ces deux cultures souvent fortement divergentes.

Dès lors se pose la question de la *construction* du dispositif d'alternance : il ne s'agit plus, pour l'institut de formation, de déléguer au terrain et, pour reprendre l'expression de Lang (2006, p. 75), à « l'histoire naturalisée des identités professionnelles » le soin d'y pourvoir, mais d'orienter clairement les dispositifs de formation dans le sens attendu en créant des espaces d'acculturation *ad hoc*.

### **1.3. L'acculturation au travailler ensemble : les propositions de la HEP-VS**

Acculturer au *travailler ensemble* est le défi qu'a lancé la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), jeune institut de formation qui a reçu sa première cohorte d'étudiants en août 2001, dans le contexte du mouvement de réforme des formations à l'enseignement en Suisse (Lehmann *et al.*, 2007). D'une durée de trois ans et débouchant sur un titre de *bachelor of arts in preprimary and primary education*, les formations à l'enseignement dispensées en Suisse et donc à la HEP-VS pour l'enseignement dans les degrés élémentaire et moyen (élèves de 4 à 12 ans) portent sur des contenus professionnels articulés avec une formation sur le terrain conséquente (soit le tiers de la formation), le tout organisé autour d'un référentiel de compétences. Ainsi, la *capacité à coopérer* est identifiée comme essentielle dans le projet<sup>3</sup> de l'institut de formation étudié ici. Elle est, mise en œuvre par deux items spécifiques de son référentiel de compétences,

---

<sup>3</sup> *Haute école pédagogique du Valais : profil*. (2002). St-Maurice et Brigue : HEP-VS. Les autres capacités professionnelles identifiées sont (sans hiérarchisation) : capacité à communiquer, à réfléchir sur sa pratique, à organiser son travail, à faire évoluer sa pratique, à actualiser ses connaissances.

à savoir « travailler en équipe éducative » et « construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués ».

L'intention déclarée d'acculturer au *travailler ensemble* se concrétise en outre dans deux lieux essentiels de formation, mais différents : en institut et sur le terrain des stages. En institut de formation, deux enseignements portent spécifiquement sur cet objet, en intégrant données théoriques et études de situations. Ainsi, en première année, les étudiants suivent un séminaire de *psychosociologie*. A travers des situations amenées par les étudiants et travaillées collectivement, ce cours permet de vivre et d'analyser dans une posture réflexive le travail en équipe, les relations entre les membres du groupe, les rôles et le pouvoir. En troisième année, un autre séminaire intitulé *la pratique réflexive dans une approche psycho-sociologique* forme les étudiants aux processus d'intervision et de supervision, à savoir l'analyse individuelle et collective de situations éducatives dans le contexte scolaire (apportées par les étudiants), la résolution de problèmes en individuel et en collectif, la dynamique des groupes. De manière non formalisée par le plan d'étude, tous les enseignants font en outre appel au travail en groupe pendant leurs cours, qu'il s'agisse de travaux demandés pour des lectures et synthèses d'articles scientifiques, d'ateliers coopératifs autour de tâches précises, d'exposés présentés au groupe-classe, de recherche documentaire, de production de *posters*, de créations collectives en art ou en musique ou encore pour la constitution de dossiers comptant pour l'évaluation sommative du cours.

Du côté de la formation sur le terrain, les étudiants effectuent quatre stages (sur neuf) en duos pédagogiques. Ils se trouvent donc dans l'obligation de travailler étroitement avec un pair pendant 12 semaines sur les 30 semaines de stages inscrites au plan d'études. La question de la qualité du travail entre pairs, mais aussi de celle du travail avec le praticien-formateur (soit le *maître de stage* du temps des Écoles normales) font l'objet de critères spécifiques<sup>4</sup> auxquels l'étudiant doit répondre positivement s'il veut que son stage soit validé. En deuxième année, lors du dernier stage en duo dont l'objectif principal est « la communication », l'accent est explicitement mis sur le travail que réalisent ensemble les étudiants : il s'agit pour eux d'« utiliser le duo comme espace d'expériences et de réflexion autour de la situation particulière qu'est la communication entre collègues ». Un critère spécifique de ce même stage fait l'objet d'une observation et figure dans les critères de la supervision menée par le formateur HEP, à savoir : « Construire et/ou conduire en duo des séquences d'enseignement/apprentissage et se superviser mutuellement ». Il faut relever que les praticiens-formateurs qui accueillent les stagiaires ont été formés par la Haute école à leur rôle d'accompagnement des stagiaires ainsi qu'aux entretiens d'explicitation et de supervision dans leur démarche de formation (Périsset Bagnoud, à paraître). Cette formation leur a permis, d'une part, d'entrer dans la logique de la Haute école par rapport à la formation à l'enseignement et de s'en approprier les objectifs et moyens mis en œuvre et, d'autre part, de vivre pour eux-mêmes certains principes, tel justement celui du *travailler ensemble*. La structure de leur formation repose en grande partie sur la constitution d'un groupe à la culture professionnelle partagée, construite dans une dynamique de co-formation et soutenue par

---

<sup>4</sup> Critères de base 2, 3 et 4. *Grille d'évaluation de stage* (s.d.). St-Maurice et Brigue : HEP-VS.

la stabilisation de groupes d'intervision appelés à fonctionner pendant et en dehors du temps de formation en HEP.

## 2. Questions, cadre d'analyse et données méthodologiques

L'acculturation au *travailler ensemble* mise en place à la HEP-VS, relativement conséquente si l'on se réfère au dispositif décrit ci-dessus, mérite que la question de sa pertinence soit posée et que soit vérifié dans quelle mesure l'intention des concepteurs du programme est, ou non, réalisée auprès des étudiants: est-il possible de former, par acculturation, au *travailler ensemble* ? Comment s'opérationnalise, chez les étudiants, l'intention de la Haute école ? A quelles conditions les étudiants y souscrivent-ils, comment l'investissent-ils, que disent-ils à ce propos ?

## 3. Données méthodologiques

Pour le savoir, nous avons mené une enquête auprès des étudiants francophones de la Haute école pédagogique du Valais, site de St-Maurice (HEP-VS) (n= 202 ; 193 questionnaires rendus). Les étudiants se répartissent ainsi :

**Tableau 1**  
**Répartition par cohorte des étudiants concernés par notre enquête**

Étudiants de première année	78
Étudiants de deuxième année	56
Étudiants de troisième année	59

Les items ont été établis à partir des données relatives à la constitution de l'identité professionnelle dans le cadre de formations en alternance : nous avons questionné les étudiants à propos de l'institut de formation et à propos du terrain, de l'expérience vécue respectivement dans chaque lieu et de leur conception du *travailler ensemble*.

Le questionnaire comprend 31 questions dont 26 sont déclinées en deux parties : une question fermée est posée (par exemple : « Pensez-vous que la HEP a été organisée de manière à ce que les étudiants soient réellement formés à travailler ensemble ? »), à laquelle les étudiants sont invités à répondre par *oui, non, je ne sais pas* ; ils sont ensuite invités, quelle que soit leur réponse, à argumenter en répondant la question « pourquoi ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ? ». Les questions fermées ont permis d'établir une statistique descriptive. Les réponses données par les différentes cohortes ont ensuite été comparées et nous ne rendrons compte, dans ce texte, que des résultats dont la valeur est significative<sup>5</sup>. Les questions ouvertes ont permis de comprendre, d'analyser et de nuancer les réponses aux questions fermées.

<sup>5</sup> Nous remercions Paul Ruppen, professeur à la HEP-VS, pour le travail effectué dans ce cadre.

## 4. Résultats et discussion

### 4.1. Travailler ensemble : représentations des étudiants

Quelle est la conception des étudiants à propos du *travailler ensemble* ? Pour les étudiants, « *il s'agit d'un travail réalisé par plusieurs personnes qui se joignent et s'investissent de manière égale, dans un climat de respect mutuel, dans des rôles précis, dans un esprit d'entraide, de partage d'opinions et d'échange de pratiques, avec ses forces et ses faiblesses, dans le but de réaliser un projet commun et d'obtenir le meilleur résultat possible.* »<sup>6</sup> Le principe de *travailler ensemble* emporte l'adhésion générale puisque 97.7 % des étudiants l'estiment important (dont 56.3% *très important*).

### 4.2. La formation en institut et la formation au travailler ensemble

À propos de l'intention formatrice de la Haute école à ce sujet, les étudiants sont d'accord, à une large majorité, pour estimer que le dispositif de la HEP-VS est organisé de manière à favoriser le travail collectif (étudiants : 89.1%). Ils l'apprécient dès le début des études puis tout au long de la formation. Ils pensent que les formateurs de la Haute école veulent vraiment les y acculturer (96.3%). Les raisons pressenties à cette insistance relèvent de caractéristiques attribuées au métier : « *Parce qu'il est évident que dans notre future profession nous serons amenés à travailler en équipes ;<sup>7</sup> afin de nous permettre de pouvoir collaborer avec nos collègues et intervenants extérieurs ; le métier d'enseignant n'est plus, à l'heure actuelle, un métier isolé, la collaboration est nécessaire* ».

Le dispositif formateur HEP qui est le plus évoqué par les étudiants se rapporte au dispositif formel des travaux de groupe demandés pour les cours dès le premier semestre. L'enthousiasme des étudiants de première année par rapport à ce mode de fonctionnement est nuancé par les remarques des étudiants de troisième année, davantage conscients des différents niveaux du *travailler ensemble* : « *Certes, il y a beaucoup de travaux de groupes, mais il en va de la responsabilité des étudiants de rendre ces travaux collaboratifs* ». D'autres dispositifs sont évoqués : le travail en duo demandé lors des stages où les étudiants sont à deux dans la même classe, les rencontres imposées avec les praticiens formateurs qui accueillent les jeunes en stage ou avec les mentors désignés par l'institut de formation, les supervisions prévues à chaque stage où un formateur de la HEP observe une séquence d'enseignement puis l'analyse avec l'étudiant et le praticien formateur.

Quelques étudiants seulement relèvent les cours spécifiques qui y préparent. Ils sont plus nombreux à regretter que, si la demande en travail collectif est omniprésente dans le curriculum HEP, que ce soit en institut de formation ou lors des stages, la démarche soit peu formalisée en amont : les consignes de « *travailler en groupe* » semblent souvent données sans autre encadrement de la part du formateur.

<sup>6</sup> Cette citation intègre les propositions les plus couramment indiquées dans les questions ouvertes.

<sup>7</sup> Chaque proposition séparée par un point virgule est issue de questionnaires différents. Il en va de même tout au long de ce chapitre.

Les étudiants disent *travailler ensemble* quasiment autant en stage (91.6%) qu'à l'occasion des cours donnés à la Haute école (99.9%). Outre la demande formelle des travaux collectifs, qui est certes un élément important suscitant le travail de groupe, les étudiants relèvent la part importante des initiatives *informelles* à propos de cette forme de travail : 86.8% disent avoir travaillé avec d'autres (étudiants, praticiens formateurs, connaissances ou autres) selon les occasions et situations et pour les cours, sans que l'institut de formation ne l'ait demandé. Les réponses justifiant cet investissement spontané relèvent essentiellement de *dimensions personnelles et affectives*, à savoir l'allègement de la charge de travail et la réassurance personnelle que le dispositif procure.

#### 4.3. La formation sur le terrain et la formation au travailler ensemble

Plusieurs dispositifs de la Haute école poussent à adopter des procédures de travail collectif lors des stages. Les étudiants sont 91.6 % à avoir expérimenté le *travailler ensemble* pendant les stages, et ils disent l'avoir apprécié dès le début des études, puis tout au long de la formation. Ils l'ont vécu surtout avec leurs pairs (plutôt qu'avec d'autres enseignants) et dans le cadre des exigences de la HEP, quelques fois à l'occasion d'événements ponctuels et exceptionnels menés par les praticiens formateurs au sein de leur établissement (fêtes, théâtres, ...).

*Travailler spontanément ensemble* pendant les stages est une configuration moins souvent énoncée, quoique tout de même présente : 67.9 % des étudiants disent l'avoir réalisée alors que l'institut de formation ne l'avait pas expressément demandé. Les raisons avancées sont celles, personnelles et affectives, que nous avons énoncées plus haut à propos de la collaboration informelle dans le cadre des cours à la Haute école : allègement de la charge de travail et réassurance personnelle lors de difficultés rencontrées. S'y ajoutent les demandes des praticiens formateurs lors des occasions ponctuelles mentionnées ci-dessus.

Les étudiants, s'ils pensent que les formateurs de la HEP souhaitent les former à *travailler ensemble*, sont un peu plus nuancés lorsqu'ils évoquent l'intention des praticiens formateurs à ce propos : 72.3% le pensent. Le *oui* à propos de l'intention formatrice des praticiens formateurs est assorti d'un *mais* : cela dépend des praticiens formateurs, de leur culture professionnelle individuelle, de leur obéissance contrainte ou de leur adhésion libre à la prescription de la HEP à propos de la formation au *travailler ensemble*. Les étudiants ne sont d'ailleurs plus que 49.5 % à dire avoir été invités à participer ponctuellement à des travaux collectifs au sein de l'établissement scolaire au sein duquel ils étaient en stage. Les praticiens formateurs encadrent les étudiants, mais ne les intègrent guère dans leur réseau professionnel, à supposer encore qu'ils en aient un.

Les stages semblent formateurs pour apprendre à *travailler ensemble* à 72.5% des étudiants, mais de manière nuancée : « *On apprend à collaborer avec notre praticien formateur, on travaille beaucoup avec lui ; la collaboration avec le praticien formateur est obligatoire, mais ça dépend de lui ; on n'est formellement pas seul et il faut travailler en conséquence; je pense que le fait de commencer par deux stages en duo n'est pas le fruit du hasard mais pour nous initier à la collaboration, importante dans le métier ; car les stages nous poussent à être ensemble dans une classe et à trouver des terrains*

*d'entente, l'enseignement se fait à plusieurs* ». Ce que disent donc les étudiants, c'est que la formation au *travailler ensemble* en stage relève des dispositifs mis en place par la HEP qui organise et coordonne tout le processus de formation sur le terrain. Ce ne sont donc pas les stages en eux-mêmes qui sont formateurs dans ce domaine, puisque le travail collectif ne semble pas, d'après ce qu'en disent les étudiants, faire partie de la culture professionnelle ordinaire des praticiens formateurs – ce qui rejoint par ailleurs les données de la littérature scientifique sur cet objet. C'est bien le dispositif tel que pensé par l'institut de formation, à travers les contingences qu'il impose au terrain, qui permet à ce dernier de devenir le lieu légitime de la socialisation des stagiaires aux modalités du *travailler ensemble*.

#### 4.4. Travailler ensemble : une contrainte ou une chance ?

À la question de savoir si, dans le cadre des cours donnés à la HEP ou en stage, *travailler ensemble* représente une contrainte, un plaisir, une chance, est naturel, est difficile ou s'ils préfèrent travailler seuls<sup>8</sup>, les étudiants répondent que c'est *une chance et un plaisir*, mais davantage sur le terrain qu'en institut de formation.

**Tableau 2**  
**Conceptions des étudiants à propos du « travailler ensemble »**

<i>Conceptions</i>	<i>Lors des cours</i>	<i>Lors des stages</i>
<i>une chance</i>	98 mentions	138 mentions
<i>un plaisir</i>	54 mentions	64 mentions
<i>difficile</i>	48 mentions	34 mentions
<i>naturel</i>	47 mentions	42 mentions
<i>une contrainte</i>	41 mentions	15 mentions
<i>préfère travailler seul</i>	30 mentions	15 mentions

Par contre, lors des cours à la Haute école, c'est plus difficile et davantage une contrainte que lors des stages. Et c'est pour les cours donnés en institut de formation qu'ils préfèrent travailler seuls – bien davantage que sur le terrain. L'analyse des réponses données par cohorte permet d'en comprendre les raisons.

En effet, dans le cadre de la formation en institut, tous les étudiantes trouvent peu *naturel* de *travailler ensemble*, ceux de deuxième année l'estiment cependant *davantage naturel* que ceux de troisième année (Test du Khi-deux de Pearson ;  $p = 0.037$ ) :

<sup>8</sup> Deux mentions possibles par étudiant.

**Tableau 3**  
**Nature du « travailler ensemble » d'après les étudiants**

Tableau croisé

			18. est naturel		Total
			Non	Oui	
Etudiant-e de :	1ère année	Effectif	57	20	77
		Effectif théorique	58.2	18.8	77.0
		Résidu	-1.2	1.2	
	2ème année	Effectif	37	19	56
		Effectif théorique	42.3	13.7	56.0
		Résidu	-5.3	5.3	
	3ème année	Effectif	51	8	59
		Effectif théorique	44.6	14.4	59.0
		Résidu	6.4	-6.4	
Total	Effectif	145	47	192	
	Effectif théorique	145.0	47.0	192.0	

La lecture des réponses ouvertes permet de poser l'hypothèse selon laquelle les étudiants de troisième année ont acquis une lucidité certaine par rapport aux modalités sociales du *travailler ensemble* dans le cadre de l'institut de formation. Ils disent que sont les moments *décisifs* qui les encouragent à se mettre ensemble autour d'une réalisation à accomplir : « A l'approche des évaluations sommatives et des examens, pour répondre aux exigences de l'institut de formation ; lors que le stress ou les exigences augmentent » ; lorsque la tâche est complexe : « Pour les sujets difficiles, lors des préparations en langue seconde<sup>9</sup> ; lors des travaux ennuyeux, lorsqu'il était difficile de trouver seul la réponse ». Et c'est souvent le *volontariat* qui reste le meilleur moteur du *travailler ensemble* : « Lorsque ces collaborations peuvent m'apporter quelque chose, que ce soit du point de vue des connaissances ou de l'affectif ; cela a permis de nous entraider si on ne comprenait pas la matière ; quand on peut choisir selon les affinités ; lorsque le besoin de collaboration apparaissait ; lorsque ça venait de moi »

Ainsi donc, les étudiants ont éprouvé au cours de l'expérience acquise en formation à la Haute école que *travailler ensemble* n'est pas naturel, que cela demande une structure et de l'obéissance à des règles internes (le *travailler ensemble* comme construit) ; qu'il faut des moments décisifs pour déclencher le besoin ou l'envie de *travailler ensemble* (les moments décisifs comme déclencheurs) ; enfin, que le *travailler ensemble* est soutenu par la volonté et le désir de chacun des acteurs de se mettre en marche et d'alimenter le processus collectif (le *volontariat* comme moteur). Un retour sur investissement, dont fait état la littérature relative aux difficultés liées aux modalités du *travailler ensemble*, est clairement attendu (le bénéfice attendu pour donner du sens à la démarche). Lorsque ces conditions sont réunies, parce que les acteurs peuvent mettre du sens au dispositif, les étudiants de troisième année éprouvent *moins de déplaisir* à travailler ensemble que ceux de deuxième année (sans aller jusqu'à affirmer qu'ils y prennent du plaisir) (*Test du Khi-deux de Pearson ; p = 0.037*).

<sup>9</sup> Les étudiantes et étudiants de la HEP-VS sont contraints à effectuer une année de leur formation théorique et pratique dans l'autre partie linguistique du canton (en allemand donc pour les francophones).

Dans le cadre des stages, les étudiants trouvent que *travailler ensemble* n'est pas difficile. Ceux de première année y trouvent cependant davantage une difficulté à le réaliser que ceux des années suivantes qui en ont acquis l'expérience (*Test du Khi-deux de Pearson* ;  $p = 0.014$ ) :

**Tableau 4**  
**Difficulté significative des étudiants de première année face au « travailler ensemble »**

Tableau croisé

			19. est difficile		Total
			Non	Oui	
Etudiant-e de :	1ère année	Effectif	56	21	77
		Effectif théorique	63.4	13.6	77.0
		Résidu	-7.4	7.4	
	2ème année	Effectif	51	5	56
		Effectif théorique	46.1	9.9	56.0
		Résidu	4.9	-4.9	
	3ème année	Effectif	51	8	59
		Effectif théorique	48.6	10.4	59.0
		Résidu	2.4	-2.4	
Total	Effectif	158	34	192	
	Effectif théorique	158.0	34.0	192.0	

C'est que, nous l'avons vu plus haut, *travailler ensemble* prend du sens surtout en stage, lieu d'acculturation par excellence au travail professionnel auquel ils se destinent et dans lequel ils veulent réussir : cette finalité les incite, malgré les difficultés rencontrées surtout au début de la formation, à s'y engager.

Lors de la formation sur le terrain, plusieurs dispositifs, soit mis en place par la Haute école, soit informels, ont permis de collaborer spontanément avec d'autres : les duos pédagogiques dans la même classe, ou lorsque plusieurs stagiaires se retrouvaient dans le même centre scolaire, les entretiens avec les praticiens formateurs, la collaboration avec des spécialistes de branches ou l'enseignant spécialisé, avec les autres enseignants de l'établissement lors de projets concernant l'ensemble du centre scolaire, lors de la préparation des séquences, lorsque la communication avec le praticien formateur passait bien.

#### **4.5. L'acculturation au travailler ensemble : un impact sur les conceptions du métier ?**

Il nous intéressait d'identifier l'effet premier qu'ont ressenti les étudiants à l'injonction formelle à *travailler ensemble*, que ce soit pour les cours ou pour les stages. A-t-elle permis de changer quelque chose dans la perception du travail enseignant ? n'a rien changé ? ou n'a servi à rien ? ou a eu un effet autre ?<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Une réponse possible pour ces questions.

Les étudiants sont 52.6% à affirmer que l'expérience du *travailler ensemble* (en institut ou sur le terrain) a changé quelque chose dans leur perception de l'enseignement : « *L'expérience du travail collaboratif a changé mon regard sur le travail enseignant et a permis un regard neuf sur certaines situations ; je ne l'avais pas rencontré dans mes études précédentes ; ça m'a soulagée de certaines appréhensions, permis de garder mon calme ; je pensais que les enseignants travaillaient seuls, ce n'est pas le cas car cela aide beaucoup de collaborer et je le ferai sûrement plus tard.* »

Quant à savoir si cette contrainte a permis d'apprendre à travailler avec d'autres, 83.2% des étudiants affirment que oui et l'argumentent ainsi : « *Par les expériences partagées, les conseils ou critiques constructives ; avec les étudiants ayant le même rythme de travail que moi ; à travers la préparation et la participation aux cours communs en stage en duo ; lorsque les intervenants sont ouverts d'esprit, transparents, ouverts à la critique ; les stages et le partage avec nos camarades ont permis de résoudre des problèmes ; les groupes étaient parfois donnés, le hasard a fait rencontrer des personnes avec qui nous n'aurions sans doute jamais travaillé ; à travers les stages, la collaboration spontanée, le partage des connaissances, la confrontation d'idées, l'apport d'idées nouvelles. On voit les choses d'une autre manière, on ne se suffit plus de sa seule vision de voir les choses ; lors des stages, il est pratique de demander des conseils au praticien formateur ; dans les moments de faiblesse ; préparation d'exposés, travaux de groupes, en stages, lorsque la tâche est complexe.* » Les regrets exprimés relèvent d'expériences négatives dues à des déséquilibres dans le groupe (travail morcelé et non mis en commun ou alors effectué par une seule personne) ou encore d'une conception naturaliste (à l'instinct), innée du fonctionnement des individus en situations du *travailler ensemble*.

La question du *travailler ensemble* n'est pas résolue pour autant, et les conditions exigées rendent prudents les étudiants à son propos : dans 46.5 % des cas, ils disent préférer, *a priori*, travailler seuls : pour des questions pragmatiques d'efficacité, de gain de temps, de prudence par rapport aux apports de différents membres du groupe, à l'allègement présumé ou non du travail à réaliser. Ils *travaillent ensemble* lorsque les conditions, matérielles et humaines, le permettent – donc, s'ils les connaissent ou en ont une idée par avance. Ils sont une majorité (66.5%) à penser que l'engagement personnel dans la tâche est essentiel.

Pendant leur formation en institut, les étudiants préfèrent travailler avec leurs pairs, étudiants de la HEP en général 82.1 % (dont, pour 45.3%, ceux de la même classe), plutôt qu'avec d'autres : il y a partage à la fois d'une culture commune et d'objectifs communs (dépasser les difficultés, fournir de manière efficiente un travail, se rassurer et se réassurer...). Lors des stages, c'est vers les praticiens formateurs que les étudiants préfèrent se tourner (78.1%) : l'entente avec les praticiens formateurs, qui sont des acteurs insérés dans la culture professionnelle postulée, représente un enjeu certain pour les étudiants qui doivent en outre répondre au plus près des exigences de l'institut de formation. Dans les deux cas (sur le terrain ou en institut), il y a un enjeu de validation des travaux effectués, et, dans chacune des situations, ce sont ceux avec qui il est possible

de partager de la manière la plus efficace possible en vue des résultats attendus qui sont les interlocuteurs choisis pour effectuer les travaux collectifs.

Quant à savoir quel lieu de formation leur a permis de mieux apprivoiser le *travailler ensemble*, les étudiants sont plus partagés : 46% affirment que c'est lors des stages (indifféremment du milieu), 39.7% pendant les cours. Ce résultat est à mettre en relation avec les questions précédentes : les stages ont permis d'apprendre à travailler ensemble avec les pairs et avec les praticiens formateurs, mais essentiellement par l'effet des exigences posées par la HEP (travaux à rendre, organisation en duo, entretiens réflexifs obligatoires avec les praticiens formateurs et superviseurs). Et le fait que près de 40% des étudiants attribuent à la formation en institut cette qualité est à cet égard intéressant : lorsque l'on sait l'importance qu'occupe l'institut dans la mise en place et la gestion du dispositif des stages, tout se passe comme s'ils se rendaient bien compte que *travailler ensemble* fait partie de la culture HEP avant de faire partie de la culture du terrain de l'enseignement.

## 5. Discussion conclusive

Au début de cette recherche, nous nous sommes demandé s'il est possible, ou non, de former au *travailler ensemble* à travers une acculturation soutenue par un dispositif pensé et réalisé dans le cadre des procédures de formation en alternance. Il nous semble possible, à présent, de dire que, à entendre leur avis, les étudiants y répondent plutôt favorablement. La question n'est pas close pour autant.

On peut en effet admettre que les étudiants aient été acculturés, au cours de leur formation, au *travailler ensemble* et que leur conception du métier en a été transformée. Cependant, ils ont expérimenté que c'est un construit qui n'est pas naturel ni facile, qui est suscité par des moments décisifs, soutenu par le volontariat, l'engagement et le degré d'implication de chaque acteur, dont est attendu un retour sur investissement afin de donner du sens à la démarche. Ainsi, lorsque le contexte est difficile, que la charge de travail trop lourde et que les acteurs engagés dans le *travailler ensemble* assument leur engagement, le dispositif devient une chance et un plaisir. Mais ce sont les stages, avant les travaux en institut où le travail en groupe est pourtant davantage présent, qui *donnent son sens*<sup>11</sup> au *travailler ensemble*.

Nous reconnaissons ici la dynamique de projection du jeune dans son futur professionnel et son identification au terrain postulé, celui où il a envie de réussir. Pourtant, ce sont bien les exigences et les modalités définies par l'institut de formation HEP pour la formation sur le terrain qui permettent à l'expérience d'avoir lieu. Les conditions de l'alternance définies par Cohen-Scali (2000) sont ici réunies : il existe une cohérence certaine entre les demandes formelles qui émanent de l'institut de formation et cadrent les stages sur le terrain, de même qu'il y a cohérence entre la culture acquise en formation des praticiens formateurs et celle que reçoivent les étudiants à la Haute école. Si le terrain permet d'expérimenter les avantages du *travailler ensemble*, c'est sans doute dû aux

---

<sup>11</sup> Voir à ce propos le texte de Dumay & Dupriez dans cet ouvrage.

enjeux professionnels, mais aussi au projet non négociable posé par l'institut de formation, fondé sur des objectifs généraux explicites, que le doivent les étudiants. De ce qu'ils en disent, le terrain en lui-même offre spontanément moins d'occasions, sinon ponctuelles, d'être acculturé à ce type de fonctionnement. Le processus d'alternance a permis à la Haute école, logiquement moins porteuse de légitimité professionnelle, et au terrain, le lieu de référence par excellence, de participer, chacun à partir de son domaine de compétence, à la construction d'une conception du métier dans laquelle *travailler ensemble* n'est pas excentrique, bien au contraire.

Reste à déterminer, dans des enquêtes qui restent à mener, quel sera le degré d'intensité du *travailler ensemble* que réaliseront les enseignants formés à la HEP-VS une fois engagés sur le terrain. Les établissements qui les accueilleront les y aideront-ils en les intégrant dans une dynamique collective? Maintiendront-ils les réseaux créés lors de leurs études initiales? Lorsqu'ils se retrouveront pour *travailler ensemble* dans une équipe pédagogique, se contenteront-ils, à un degré fort lâche, d'échanger des informations factuelles? Reviendront-ils à une culture plus individuelle et égocentrée, sauf lorsque les situations difficiles l'exigeront? Pourront-ils établir des relations dans des collectifs où le *travailler ensemble* est construit autour d'une tâche et dépasse les échanges sociaux et affectifs? Établiront-ils des rapports professionnels en partenariat avec tous leurs collègues, abandonnant les relations vécues en formation qui liaient l'apprenant à l'expert? Sauront-ils investir l'espace du *travailler ensemble* à partir de l'autonomie professionnelle qui sera devenue la leur, et pourront-ils, en acteurs responsables, créer ou intégrer des réseaux répondants aux caractéristiques idéales qu'ils ont énoncées dans le cadre de notre enquête? Participeront-ils à la construction d'un climat de *leadership distribué et démocratique* (Gather Thurler, 2000 ; Perrenoud, 2001), à savoir, selon les mots qu'ils utilisés :

« Si les personnes qui composent le groupe s'investissent de manière égale, sont également impliquées et motivées, sur la même 'longueur d'onde', permettent un apport et un partage d'idées ; si les tâches sont bien définies par avance ; si le travail est conséquent et demande une telle organisation ; si l'organisation du travail est précisée : objectifs, consignes, rôles, calendrier, partage des responsabilités. »

## Bibliographie

- Akkari, A.J. (2006). Communautés d'apprentissage et conditions de réussite dans une classe multiculturelle. In J.C. Kalubi (Éd.), *Communautés apprenantes et interventions éducatives. L'éducation en débats: analyse comparée* (vol. 4, pp. 79-94). Bienne (Suisse): Carte Blanche.
- Allard, M. (2005, 1<sup>er</sup> avril). *Réforme du secondaire. Le bilan que le MEQ ne voulait pas dévoiler est assez négatif*. La Presse (Quotidien édité à Montréal).
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.
- Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (2002). Apprentissage organisationnel (M. Aussanaire & P. Garcia Melgares, trad.). Bruxelles: De Boeck. (original publié en 1996)
- Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Association des directions et directions-adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO). (2006). *Ensemble pour la réussite. La CAP, pour maintenir le CAP! Rapport du projet pour l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)*. Rapport publié en association avec l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) et Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO).
- Audebert-Larochas, P. (1999). *Les équipes intelligentes*. Paris: Organisation.
- Austin, J. L. (1970) *Quand dire c'est faire*. (G. Lune, trad.). Paris: Seuil. (Réédition Points-Seuil, 1991; original publié en 1962)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Bass, B. (2000). El futuro de liderazgo que aprenden. In ICE, Universidad de Deusto (Éd.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 331-361). Bilbao: Mensajero.
- Baumfield, V. (2006). *Schools and universities as co-enquirers: The creation and translation of knowledge about learning and teaching in communities of enquiry*. Communication présentée dans le cadre de la Conférence Internationale ECER-2006, Genève, septembre 2006.
- Bennis, W.G. & Nanus, B. (1986). *Le secret des meilleurs leaders*. Paris: Inter-Editions. (traduit de *Leaders*, 1984, New York: Harper & Row)
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garret, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57, 28-32.
- Blanc, J. (2007). *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas des pratiques enseignantes d'évaluation à l'école primaire*. Thèse nouveau régime (TNR) en Sciences de l'Éducation, manuscrit non publié, Université de Toulouse le Mirail II.

- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovation pédagogique. *Éducation permanente*, 134, 125-138.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Boyer, M. (2000). *La direction des écoles et l'auto-développement, une recherche-action*. Thèse de doctorat, manuscrit non publié, Université de Sherbrooke.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. & Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 487-508.
- Brewer, M.B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Briscoe, C., Peters, J. & O'Brien, G. (1993). An elementary science program emphasizing teachers' pedagogical content knowledge within a constructivist epistemologic rubric. In P. A. Rubba, L. M. Campbell & T. M. Dana (Éd.). *Excellence in educating teachers of science: The 1993 Yearbook of the Association of the Education of Teachers in Science* (pp. 1-20). Columbus, OH: ERIC.
- Bruner, J. (1993). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* (4<sup>ème</sup> éd.). Paris: PUF.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'année Sociologique*, 36, 169-208.
- Caouette, C. (2003). Les valeurs qui habitent un vieux rêve. *Vie Pédagogique*, 126, 22-25.
- Carpentier-Roy, M. & Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Sainte-Foy: CEQ communications.
- Castin, J. & Garant, M. (2005). Le pilotage des pratiques pédagogiques innovantes au niveau du cycle. In F. Cros (Éd.), *L'agir organisationnel : entre créativité et formations* (pp. 103-120). Bruxelles: De Boeck.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF, n° 10*. [Page web]. Accès: <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.04.08]
- Champagne, Ph. (2005). *La sociologie*. Toulouse: Milan, les essentiels.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London (GB): Sage Publications Ltd.
- Clerc, F. (2000). Notre métier, notre identité professionnelle. In M. Tozzi & R. Etienne (Éd.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier?* (pp. 15-37). Montpellier: CRDP.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Éditorial: clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146/1, 7-16.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *L'appropriation locale de la réforme: un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cooper, K., Peterson, S. & Broad, K. (2003). Examining professional development: Connecting dialogues. *The Teacher Educator*, 38(4), 231-244.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Day C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), 425-438.
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris: Hommes et Groupes.
- Deaux, K. (1993). Reconstruction social identity, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 4-12.
- Deniger, M.A., Kamansi, C., Chabot, N., Fiset M. & Hébert, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Devillard, O. (2005). *Dynamiques d'équipe*. Paris: Organisation.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas*. Thèse de doctorat, manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal.
- Dionne, L. (2008, mai). La création d'une communauté d'apprentissage à l'école élémentaire: une réponse aux besoins de développement professionnel des enseignants en sciences et technologie. *Didaskalia (INRP), Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, 32.
- Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (à paraître). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation* (2008).
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Doucet, P. (2004). L'accompagnement des équipes de travail dans la pédagogie par projet. *Res Academica*, 22(2), 247-263.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Collection Le lien social.
- Dufour, R. (2003). Building a professional learning community. *School Administrator*, 60(5), 13-18.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformation, que révèle l'analyse des établissements scolaires? In C. Maroy (Éd.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-90 ). Bruxelles: De Boeck.

- Dupriez, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements* (Cahier de recherche du GIRSEF n° 23). Louvain-La-Neuve: Université catholique de Louvain. [Page web]. Accès: <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.04.08]
- Erickson, G. L. (1991). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. *The Journal of Educational Thought*, 25(3), 228-245.
- Ferdinand, M.F., Lorrain, L., Morissette, P.L., Pérusset, C., Rouleau, A., Sarrasin, L., Soucy, L. & Veilleux, J. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal: Chenelière Mc-Graw-Hill.
- Fleury, J., Guingand, G. & Lhomme, R. (2000). Réseau et innovation, une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation (INRP)*, 34, 11-28.
- Foudriat, M. (2005). *Sociologie des organisations*. Paris: Pearson Éducation.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Garant, M. & Bonami, M. (2004). La recherche impliquée comme stratégie d'apprentissage organisationnel. In G. Pelletier (Éd.), *Consultance et recherches en éducation: accompagner les réformes et les innovations* (pp. 145-188). Paris: L'Harmattan.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami & M. Garant (Éd.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp. 57-85). Bruxelles: De Boeck.
- Garcia, A. (2006). *Pratiques enseignantes et constructions interindividuelles de savoirs professionnels*. Mémoire de Master 2 Recherche, manuscrit non publié, Université de Toulouse 2.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (Éd.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (pp. 203-224). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1999). Savoirs d'actions, savoirs d'innovation. In G. Pelletier (Éd.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Gather Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable. *Le Point en administration scolaire*, 2(3), 27-31.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Laval (Québec): Presses de l'Université Laval.
- Giasson, S. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation (INRP)*, 41, 49-63.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N.

- Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Éd.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Sainte-Foy (Québec): PUQ.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail* (E. Borgeaud, trad.). Paris: Village Mondial. (Original publié en 2002)
- Gouvernement du Québec. (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Le programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Tome 1). Paris: Fayard.
- Hameline, D. (1999). Autonomie. In J. Houssaye (Éd.). *Questions pédagogiques* (pp. 47-58). Paris: Hachette.
- Harada, V.H. (2002). Taking the lead in developing learning communities. *Knowledge Quest*, 31(2), 12-16.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotions or Teaching and Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Éd.), *International Handbook of Educational Change*. London, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Harlen, W. & Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science: impact on confidence and teaching. *International Journal of Science Education*, 19(1), 93-105.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational research*, 42, 1, 1-11.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational, Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hodson, D. (1998). Is this really what scientists do? – Seeking a more authentic science in and beyond the school laboratory. In J. Wellington (Éd.), *Practical work in school science. Which way now?* London: Routledge.
- Huberman, M (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching. Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-211.
- Jones, M.G., Rua, M.J. & Carter, G. (1998). Science teacher's conceptual growth within Vygotsky's zone. *Journal of Educational Thought*, 25(3), 228-245.
- Karsenti, T. & Demers S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 209-233). Sherbrooke: CRP.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (2005). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. New York : Collins.

- Labelle, J.M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne. In C. Danis & C. Solar (Éd.). *Apprentissage et développement des adultes* (pp.103-122). Montréal : Logiques.
- Lafortune, L., Cyr, S. & Massé, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Sainte-Foy (Québec): PUQ.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lang, V. (2006). L'évolution des identités et du métier des enseignants: le cas des professeurs des écoles en France. In D. Périsset Bagnoud & E. Pagnossin (Éd.), *L'enseignement aujourd'hui, contextes socio-politiques* (Formation et pratiques d'enseignement en question n° 5, pp. 73-84). Neuchâtel: Conférence des Directeurs des Hautes écoles pédagogiques.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967/1986). *Organization and environment*. Boston: Harvard Business School Press.
- Le Moigne, J. (1977/1984). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: PUF.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. St-Nicolas (Québec): Presses de l'Université Laval.
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement: le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse nouveau régime (TNR) en Sciences de l'Éducation, manuscrit non publié, Université de Toulouse II le Mirail.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Lelièvre, C. (2002). *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*. Paris: ESF.
- Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: a Leadership Fable*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Éd.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Éd.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Leter C., Bonami, M. & Garant, M. (2006/avril 2008). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local* (Rapport final). Bruxelles: Communauté française. [Page web]. Accès: [http://www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/109/rapport\\_final.pdf](http://www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/109/rapport_final.pdf) [15.05.08]
- Leter, C. & Bonami, M. (2007). La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires: le cas de

- l'enseignement fondamental en Belgique francophone. *Pratiques et Formation*, 53, 9-25.
- Lator, C. & Dupriez, V. (à paraître). *L'apprentissage organisationnel est-il possible dans un système faiblement articulé?* Communication présentée dans le cadre du symposium LIFE «Conceptions et évolutions du Leadership: comparaison et perspectives», congrès de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE) *Leadership éducationnel et changement de l'école* (Lugano, 14-17 septembre 2005).
- Lator, C. (2007). *Compétences émotionnelles et leadership*. Actes du congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF, Strasbourg, 28-31 août). [Page Web]. Accès: <http://www.congretaref.org> [10.4.2008].
- Levin, B. (2001). *Reforming Education: From origins to outcomes*. London: Routledge/Falmer.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 81(4), 509-536.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P.W., Love, N. & Stiles, K.E. (1999). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- MacBeath J., Oduro, G.K.T. & Waterhouse, H. (2004). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools* (part of the NCSL's boxed set "Distributed leadership"). Nottingham: NCSL.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse: Octares.
- Marcel, J.-F. & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris: INRP.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Éd.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-114.
- Marcel, J-F. (2005a). Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France. In J-F. Marcel & T. Piot (Éd.), *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 191-204). Paris: INRP.
- Marcel, J-F. (2005b). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 38, 31-59.
- Marcel, J-F. (2005c). Les collègues formateurs dans le métier d'enseignant. *Éducation Permanente*, 1, 119-130.
- Marcel, J-F. (2005d). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II le Mirail. [Page web]. Accès: <http://jf.marcel.free.fr/> [15.05.08]
- Marcel, J-F. (2007). Nouvelles pratiques enseignantes et développement professionnel. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 129-142). Bruxelles: De Boeck.

- Maroy, C. (2005). *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances* (Les cahiers de recherche du GIRSEF n°42). Louvain-La-Neuve: Université catholique de Louvain. [Page web]. Accès: <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.4.2008].
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (2008). *Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. Conférence au 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, Université, 9-11 janvier 2008.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Merini, C. (1994). *De la formation en partenariat, à la formation au partenariat*. Thèse de doctorat (dir. Guy Berger), manuscrit non publié, Université de Paris VIII.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure & dynamique des organisations* (P. Romelaer, trad.). Montréal: Agence D'arc.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management*. Paris: Organisation.
- Morais, A., Neves, I.P. & Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence: a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(4), 415-437.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Mukamurera, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec: quelle formation pour quelle insertion?* Actes de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation (Paris, 4-7 juillet). [Page web]. Accès: <http://www.inrp.fr/acces/biennale/6biennale/contrib> [20.5.2008].
- Mulford, B. (2003). *L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*. [Page web]. Accès: [www.oecd.org](http://www.oecd.org) [10.4.2008].
- Newmann, F.M., King, M.B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
- Nonaka I. & Takeushi, H. (1997). *La connaissance créatrice* (G. Koenig, trad.). Bruxelles: De Boeck. (Original publié en 1995)
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris: Hachette.
- Ogien, A. & Quéré, L. (2006). *Les moments de la confiance. Connaissances affects et engagements*. Paris: Economica.

- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes: PUR.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paquay, L. (2000). *Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats?* Texte d'une communication aux entretiens Jacques-Cartier «L'obligation de résultats en éducation» à Montréal. Document inédit, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Éd.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pelletier, G. (2004). La décentralisation du système scolaire québécois: une variation sur un thème majeur. In M. St-Pierre & L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire* (pp. 151-171). Sainte-Foy: PUQ.
- Périsset Bagnoud, D. (à paraître). Former les praticiens formateurs pour former les candidat-es à l'enseignement: enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais. In J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani (Éd.), *Faciliter le passage... Pour faire d'un stage en enseignement de l'éducation physique un instrument de développement professionnel* (Revue Éducation et francophonie, 2009) [Page web]. Accès: <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement: réalités construites par les acteurs. *Éducation et Recherche*, 2, 197-217.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, 68-71.
- Perrenoud, Ph. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative. In G. Pelletier (Éd.), *Autonomie et décentralisation: entre projet et évaluation* (pp. 39-79). Montréal: Afides & Crifpe.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs: des maitres aux professeurs d'école*. Paris: PUF.
- Piot, T. (2005). Les malentendus dans les situations de communication orale scolaire. In J.-F. Halté & M. Rispaïl (Éd.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (pp. 205-216). Paris: L'Harmattan.
- Piot, T. (2006). *Les compétences pour enseigner: contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine*. Note de synthèse en vue de la soutenance d'une habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

- Piot, T. (2007). *Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. L'exemple des itinéraires de découverte au collège*. Actes du congrès Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF, Strasbourg, 28-31 août). [Page Web]. Accès: <http://www.congretaref.org> [10.4.2008].
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Prax, J.-Y. (2003). *Le manuel de Knowledge management*. Paris: Dunod.
- Proulx, J. P. (2004). *Apprentissage par projet*. Ste-Foy: PUQ.
- Radford, D. (1998). Transferring theory into practice: A model for professional development for science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(1), 73-88.
- Rojot, J. (2001). La théorie de la structuration chez Antony Giddens. In D. Autissier & F. Wacheux (Éd.), *Structuration et management des organisations. Gestion de l'action et du changement dans les organisations* (pp. 69-87). Paris: L'Harmattan.
- Robidoux, M. (2006). *Éléments de définition de trois concepts: collaboration interprofessionnelle en éducation, formation en situation authentique de pratique, communauté d'apprentissage*. Sherbrooke: École en chantier, Université de Sherbrooke.
- Roy, J.A. (1995). Représentation du rôle de l'enseignant de sciences telle qu'elle émerge de recherches qualitatives publiées de 1983 et 1993 dans les revues Science Education et Journal of Research in Teaching. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 242-262.
- Sainsaulieu, R. (1985/1988). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*. Paris: Presses de Sciences Po & Dalloz.
- Savoie-Zajc, L. & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- Ségrestin, D. (2004). *Les chantiers du management*. Paris : A. Colin.
- Seidel Horn, I. (2003). Learning on the job: a situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 1-18.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- St-Arnaud, Y. (1978/2002) *Les Petits Groupes: Participation et communication*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990/1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J. (2002). *Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique des cycles d'apprentissage. Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage Région Laval-Laurentides-Lanaudière*. Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec et Paris: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M. (2005). Évolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe. In J.-F. Marcel, J.-F. & T. Piot (Éd.), *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 9-13). Paris: INRP.
- Thélot, C. (2004). *Rapport de la commission Thélot*. Paris: La documentation française.
- Tilman, F. & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégie de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Todorov, T. (1984). Préface. In M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale* (pp.7-23). Paris: Gallimard.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris: Fayard.
- Tozzi, M. & Etienne, R. (Éd.). (2000). *Quelle identité professionnelle pour notre métier?* Montpellier: CRDP Languedoc-Rousillon.
- Uwamarija, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI(1), 133-157.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 1-14.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- Vandenberghe, V. (1998). Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles (Cahiers de recherche du GIRSEF n° 8). Louvain-La-Neuve: Université catholique de Louvain. [Page web]. Accès: <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.04.08].
- Wenger, É. (1998). *Communities of practices: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éd.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K.E. (1979). *The Social Psychology of organizing* (2nd ed.). New-York: McGraw-Hill.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1/2), 127-222.

- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris: PUF.
- Wyckoff, S.L. (1998). *School as Learning Organization: a Study of Instrument Development*. Wichita (Wisconsin): Wichita State University.
- Zaleznik, A. (1978, été). Dirigeants: leaders ou gestionnaires? *Harvard: L'expansion*.

## Les auteurs

**Michel BONAMI** est professeur à l'Université catholique de Louvain (UCL-Belgique) et au Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France). Il enseigne la psychosociologie des organisations et le développement des ressources humaines. Ses recherches actuelles portent sur l'accompagnement des réformes et des innovations au sein des systèmes scolaires et de formation, sur les processus d'apprentissage organisationnel, ainsi que sur le transfert des acquis de la formation continue aux terrains professionnels.

**Michel BOYER** est professeur agrégé en gestion de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Ses domaines d'enseignement et de recherche sont : le travail d'équipe, la mobilisation, la collaboration intra et inter-organisationnelle, le pilotage de l'établissement scolaire et la gouvernance en éducation. Il est membre de l'Équipe de recherche sur la coopération et le partenariat en éducation (ÉRCPE) de l'Université de Sherbrooke.

**Lise CORRIVEAU** est professeure au Département de la gestion et de la formation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et responsable de l'équipe de recherche sur la coopération et le partenariat en éducation (ERCPE). Ses recherches et son enseignement portent principalement sur le développement d'une culture de collaboration dans les établissements scolaires et dans les entreprises. De 2003 à 2008, elle a été présidente de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE).

**Liliane DIONNE** est professeure à l'Université d'Ottawa (Ontario, Canada) en didactique des sciences. Elle est membre du Groupe de recherche en enseignement et apprentissage des sciences et membre de la Chaire de recherche Éducation et Francophonie de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses travaux de recherche porte sur la formation initiale et le développement professionnel des enseignants en sciences et technologie et s'intéressent aux communautés d'apprentissage d'enseignants.

**Xavier DUMAY** est psychologue social et des organisations, chercheur au groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes éducatifs et de formation (GIRSEF), à l'Université de Louvain (UCL-Belgique). Ses intérêts de recherche se situent à l'intersection de la théorie des organisations et de l'efficacité de l'enseignement. Sa thèse de doctorat porte sur la coordination interne de l'activité enseignante et ses effets sur l'apprentissage des élèves dans l'enseignement primaire.

**Vincent DUPRIEZ** est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Louvain (UCL-Belgique). Ses recherches portent sur l'analyse comparée des systèmes scolaires, des politiques éducatives et des établissements scolaires.

**Nicolas FERNANDEZ** est doctorant en éducation à l'Université de Sherbrooke (Canada). Sa thèse en cours porte sur les effets du travail en équipe sur la motivation des étudiants universitaires. Depuis 2005, il est assistant de recherche pour l'Équipe de recherche sur la coopération et le partenariat en éducation (ERCPE).

**Michèle GARANT** est professeur de gestion des ressources humaines à l'Université catholique de Louvain (UCL-Belgique) où elle dirige l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM). Ses recherches traitent de la gestion et de l'accompagnement de l'innovation ainsi que du leadership au sein des organisations socio-éducatives.

**Audrey GARCIA** est doctorante en sciences de l'éducation à l'université de Toulouse (France) et sa thèse en cours, préparée à l'ENFA étudie les apprentissages professionnels des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole français durant les stages dans les établissements et au travers de leurs interactions avec les conseillers pédagogiques qui les accueillent dans leurs classes.

**Catherine LANARIS** est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada); elle est chercheuse associée au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire). Ses travaux de recherche sont orientés vers l'efficacité des équipes scolaires et l'appropriation du changement par les enseignants aux prises avec divers problèmes reliés la réussite scolaire. Elle s'intéresse particulièrement à la gestion de la classe et à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques.

**Caroline LETOR** est docteure en sciences de l'éducation, collaboratrice FRS-FNRS aux Facultés universitaires de Mons (FUCaM, Belgique), coordinatrice du Centre de Recherche et Intervention en Organisation. Les recherches auxquelles elle a été associée en Belgique et en Amérique latine, ont pour objets les dimensions socio-émotionnelles et sociocognitives présentes dans la formation et de l'évaluation des compétences, les pratiques professionnelles (métiers de la relation et de service) et les processus d'apprentissage collectif en organisations.

**Jean-François MARCEL** est professeur de sciences de l'éducation à l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse (France). Il est responsable de l'axe « Professionnalisation » de l'Unité de Recherche « Toulouse EducAgro » et membre des réseaux internationaux OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes) et ViSA (Vidéos de Situations d'enseignement et d'Apprentissage). Ses recherches portent sur le travail enseignant (ses évolutions, ses différentes modalités, le rôle du travail prescrit, le travail vécu, etc.) et sur la professionnalisation (à partir d'une approche sociocognitive du développement professionnel étudié au travers des pratiques enseignantes).

**Danièle PÉRISSET BAGNOUD** est professeure à la Haute école pédagogique du Valais et privat-docent à l'université de Genève (Suisse). Ses recherches portent sur l'histoire socio-politique des formations à l'enseignement (institutions et dispositifs) du 19<sup>ème</sup> siècle à nos jours ainsi que sur la mise en place, la réalisation et l'évaluation de dispositifs de formation pour les candidats à l'enseignement.

**Marlyse PILLONEL** est professeure à la HES santé de Fribourg (Suisse) et également responsable de la formation professionnalisante. Elle est aussi co-responsable de la mise en place et du suivi des projets d'établissement concernant la scolarité obligatoire du canton de Fribourg. Plus spécifiquement par rapport au champ de l'évaluation, elle a aussi été active au conseil d'administration de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) de 2004 à 2006.

**Thierry PIOT** est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen Basse-Normandie (France) et directeur-adjoint du laboratoire CERSE (EA 965). Ses recherches concernent la genèse et le développement des compétences dans les métiers de l'interaction humaine, dans une perspective de didactique professionnelle.

**Jean ROUILLER**, docteur en sciences de l'éducation, est doyen de la formation académique à la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse). Il assure également des charges de cours en didactique universitaire et en pédagogie curative à l'Université de Fribourg, après y avoir œuvré durant neuf ans comme chargé d'enseignement et de recherche au département des sciences de l'éducation. Ses travaux de recherche traitent de la thématique de l'évaluation en formation. Il a par ailleurs été membre du Conseil d'administration de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) de 1999 à 2004.

**Lorraine SAVOIE-ZAJC** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle détient un Ph.D de la Indiana University de Bloomington, Indiana. Ses champs d'enseignement de même que ses intérêts de recherche portent sur la dynamique du changement en éducation ainsi que sur la formation continue de personnels scolaires en vue de rehausser la persévérance et la réussite scolaires. Elle est coordonnatrice du Groupe de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (GREPER) et elle co-dirige le Consortium outaouais de recherches sur la persévérance et la réussite scolaires (COREPER).

**Serge STRIGANUK** est professeur au Département de gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Il est membre de l'équipe de recherche sur la coopération et le partenariat en éducation (ERCPE). Son enseignement porte sur la dynamique du travail en collaboration, la dynamique du changement et le leadership. Sa thèse en cours porte sur le rapport à la collaboration du personnel enseignant des écoles secondaires.

# Table des matières

## TRAVAILLER ENSEMBLE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET DE FORMATION : PROCESSUS , STRATÉGIES ET PARADOXES

### APPRENTISSAGES INDIVIDUELS, COMPÉTENCES COLLECTIVES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN ORGANISATION

Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périset Bagnou et Lorraine Savoie-Zajc

SOMMAIRE .....	2
INTRODUCTION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1RE PARTIE LE TRAVAIL COLLECTIF COMME LEVIER D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL ET ORGANISATIONNEL .....	ERREUR !
<b>SIGNET NON DÉFINI.</b>	
CHAPITRE 1 .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
PRATIQUES ENSEIGNANTES DE TRAVAIL PARTAGÉ ET APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS	
INTRODUCTION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1. PROBLÉMATIQUE : ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.1. La « montée » du local .....	Erreur ! Signet non défini.
1.2. La professionnalisation des enseignants .....	Erreur ! Signet non défini.
1.3. Le niveau « établissement » .....	Erreur ! Signet non défini.
1.4. Les pratiques enseignantes au sein de l'établissement scolaire .....	Erreur ! Signet non défini.
2. CADRE THÉORIQUE : UNE APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ...	ERREUR ! SIGNET NON
<b>DÉFINI.</b>	
2.1. Le développement professionnel des enseignants .....	Erreur ! Signet non défini.
2.2. Les apprentissages professionnels des enseignants au travers des théories de l'apprentissage social .....	Erreur ! Signet non défini.
3. MÉTHODOLOGIE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
3.1. Le dispositif d'évaluation CE2 .....	Erreur ! Signet non défini.
3.2. Une démarche ethnographique .....	Erreur ! Signet non défini.
4. DEUX MODALITÉS DE TRAVAIL PARTAGÉ .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
4.1. Le travail partagé « choisi » .....	Erreur ! Signet non défini.
4.2. Le travail partagé « subi » .....	Erreur ! Signet non défini.
4.3. Travail partagé et apprentissages professionnels .....	Erreur ! Signet non défini.
5. APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS : ILLUSTRATIONS EMPIRIQUES .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
5.1. Apprendre « avec » les autres enseignants .....	Erreur ! Signet non défini.
5.2. Apprendre « des » autres enseignants .....	Erreur ! Signet non défini.
6. DISCUSSION : DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
6.1. Du rôle du langage et du « faire ensemble » .....	Erreur ! Signet non défini.
6.2. Un espace-temps « en marge » de l'institution mais des savoirs professionnels « au centre » du métier .....	Erreur ! Signet non défini.
6.3. De l'importance du contexte social de l'école .....	Erreur ! Signet non défini.
7. CONCLUSION : DE LA NOTION DE « TRAVAIL PARTAGÉ » .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
CHAPITRE 2 .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
LE TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE ENSEIGNANTS, EN TENSION ENTRE ACTIVITÉ PRODUCTIVE ET ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE	
INTRODUCTION : LE CADRE ET LES ENJEUX DU TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE ENSEIGNANTS ....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1. CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

1.1.	<i>La didactique professionnelle des métiers de l'interaction humaine : un cadre conceptuel pour comprendre le travail collaboratif entre enseignants.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
1. 2.	<i>Des méthodologies croisées pour analyser le travail collaboratif des enseignants .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
2.	ANALYSE ET RÉSULTATS .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
2.1.	<i>La dimension productive du travail collaboratif.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
2.2.	<i>La dimension constructive du travail collaboratif .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
2.3.	<i>Dialogisme et travail collaboratif.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.	CONCLUSION.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
CHAPITRE 3 .....		<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
VERS UNE MODÉLISATION DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL À LA LUMIÈRE DE TROIS SITUATIONS HORS NORMES		
INTRODUCTION .....		<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
1.	APPRENTISSAGE INDIVIDUEL, COLLECTIF ET APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
2.	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.	PROPOSITION D'UNE MODÉLISATION THÉORIQUE.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.1.	<i>L'apprentissage organisationnel perdure au sein de l'organisation au-delà des apprentissages individuels et en sous-groupes .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.2.	<i>L'apprentissage organisationnel s'élabore à partir de l'identification concertée de situations problèmes articulées à une mission et perçues comme pouvant faire l'objet d'une modification de nature à améliorer les services rendus par l'organisation .</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.3.	<i>L'apprentissage organisationnel suppose un processus d'objectivation et d'explicitation impliquant réflexion critique et controverse, s'établissant dans une relation de confiance à soi, à autrui et dans des dispositifs organisationnels.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.4.	<i>L'apprentissage organisationnel se construit dans un processus itératif de production, d'appropriation et de transformation par les acteurs concernés de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.5.	<i>L'apprentissage organisationnel se traduit par la production de traces collectives des savoirs et des savoir-faire accumulés, par le recueil intentionnel de ces traces, leur formalisation et leur mise à disposition par la constitution d'une mémoire organisationnelle ....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.6.	<i>L'apprentissage organisationnel implique des dispositifs de type adhocratique tels que des groupes de projet limités dans le temps et un fonctionnement flexible par réseaux de compétences diversifiées .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.7.	<i>L'apprentissage organisationnel implique une déstabilisation / reconstruction de modes d'action habituels organisés et contient de ce fait une menace de l'ordre établi au sein de l'organisation .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.8.	<i>L'apprentissage organisationnel nécessite une gestion inspirée des processus d'action et de réflexion collective .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.	CONCLUSION.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
2 <sup>e</sup> PARTIE LE TRAVAIL COLLECTIF ET SON ORGANISATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....		<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
CHAPITRE 4 .....		<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
LEADERSHIP ET APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL		
INTRODUCTION .....		<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
1.	CAS .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
1.1.	<i>Athénée Marcel-Pagnol .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
1.2.	<i>École communale Les Sentiers .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
1.3.	<i>École Saint-Maxime.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

2.	RÉFÉRENTIEL THÉORIQUE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
2.1.	<i>Leadership transformationnel</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.2.	<i>Leadership émotionnel</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.3.	<i>Leadership distribué</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.4.	<i>Complémentarité des trois approches</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.	MÉTHODE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
4.	ANALYSE TRANSVERSALE DES CAS .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
4.1.	<i>Le leadership transformationnel</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
4.2.	<i>Le leadership émotionnel</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
4.3.	<i>Le leadership distribué</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
5.	DISCUSSION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	CHAPITRE 5 .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	PROCESSUS DE COORDINATION ET RÉGULATION INTERNE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	
	INTRODUCTION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.	LA COORDINATION DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.1.	<i>Transformations contemporaines des formes de coordination</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
1.2.	<i>Coordination et processus de communication</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.	PARTIE EMPIRIQUE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
2.1.	<i>Objectifs de recherche</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.2.	<i>Méthodologie</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.	ANALYSES DE CAS .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
3.1.	<i>Description et cartographie des relations entre enseignants</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.2.	<i>Sensemaking et framing</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
4.	DISCUSSION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
5.	CONCLUSION.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	CHAPITRE 6 .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	CONSTRUITS THÉORIQUES SUR LA DYNAMIQUE DU TRAVAIL COLLECTIF DANS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	
	INTRODUCTION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.	DEUX CONSTRUITS THÉORIQUES .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.1.	<i>Trois processus de structuration de la coaction</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
1.2.	<i>La structuration relationnelle</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
1.3.	<i>La structuration identitaire</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini. 80</i>
2.	DES COMPOSANTES DE DYNAMIQUE DE LA COACTION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
2.1.	<i>Les objets communs</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.2.	<i>La coaction</i> .....	<i>83</i>
2.3.	<i>Les dynamiques d'interaction dans le processus de coaction</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.4.	<i>Les résultats</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.	CONCLUSION.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	3 <sup>E</sup> PARTIE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	LE TRAVAIL COLLECTIF ET LES STRATÉGIES DE MISE EN ŒUVRE DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	
	CHAPITRE 7 .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	DES ÉQUIPES SCOLAIRES EN PROJET : LES NOMBREUX PALIERS DE LA COLLABORATION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
	INTRODUCTION .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.	LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1.1.	<i>La réforme en éducation</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
1.2.	<i>La mise en œuvre actuelle du Projet éducatif</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
1.3.	<i>Les objectifs de la recherche</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
2.	CADRE THÉORIQUE .....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
2.1	<i>La pédagogie par projet</i> .....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>

2.2.	<i>Le modèle de l'organisation apprenante</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
2.3.	<i>Les écoles innovantes</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.	MÉTHODOLOGIE .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.1.	<i>Modes de collecte de données</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.2.	<i>Analyse des données</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
4.1.	<i>École A</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.2.	<i>École B</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.3.	<i>Mise en relation entre les deux écoles</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
5.	QUELLE COLLABORATION POUR QUELLE APPROPRIATION? .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
5.1.	<i>Les deux niveaux de collaboration</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
5.2.	<i>Conditions qui pourraient faciliter la collaboration</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
6.	CONCLUSION .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
	CHAPITRE 8 .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
	DU VÉCU D'UNE COLLABORATION PROFESSIONNELLE PRESCRITE	
	INTRODUCTION .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
1.	CONTEXTUALISATION .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
2.	PROBLÉMATIQUE .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.	CADRE CONCEPTUEL .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.1.	<i>Identité professionnelle</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.2.	<i>Culture professionnelle</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.3.	<i>Autonomie</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.	ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
4.1.	<i>Population</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.2.	<i>Analyse transversale des sept entretiens</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
5.	CONCLUSION .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
	CHAPITRE 9 .....	4
	L'ACCULTURATION AU TRAVAILLER ENSEMBLE : UN DÉFI POSÉ À L'ALTERNANCE EN FORMATION INITIALE	
	INTRODUCTION .....	4
1.	PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1.	<i>Travailler ensemble : une donnée du travail enseignant</i> .....	4
1.2.	<i>Les conditions des dispositifs d'alternance</i> .....	5
1.3.	<i>L'acculturation au travailler ensemble : les propositions de la HEP-VS</i> .....	6
2.	QUESTIONS, CADRE D'ANALYSE ET DONNÉES MÉTHODOLOGIQUES .....	8
3.	DONNÉES MÉTHODOLOGIQUES .....	8
4.	RÉSULTATS ET DISCUSSION .....	9
4.1.	<i>Travailler ensemble : représentations des étudiants</i> .....	9
4.2.	<i>La formation en institut et la formation au travailler ensemble</i> .....	9
4.3.	<i>La formation sur le terrain et la formation au travailler ensemble</i> .....	10
4.4.	<i>Travailler ensemble : une contrainte ou une chance ?</i> .....	11
4.5.	<i>L'acculturation au travailler ensemble : un impact sur les conceptions du métier ?</i> .....	13
5.	DISCUSSION CONCLUSIVE .....	15
	CHAPITRE 10 .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
	LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE DIDACTIQUE POUR SATISFAIRE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS EN SCIENCES DANS UNE ÉCOLE FRANCO-ONTARIENNE AU CANADA	
	INTRODUCTION .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
1.	PROBLÉMATIQUE .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
2.	CADRE THÉORIQUE .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.	CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
3.3.	<i>Implantation de la CA</i> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

3.4.	<i>Participants, collecte de données et analyse .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3.5.	<i>Déroulement des rencontres et accompagnement de la CA par la personne-ressource</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
4.1.	<i>Objectifs de la CA : dimension cognitive .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.2.	<i>Dimension affective.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.3.	<i>Dimension idéologique.....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.4.	<i>Conditions d'accompagnement, contenu, structure des rencontres et processus .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
5.	DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
5.1.	<i>Création d'une « CA didactique » pour le développement professionnel en S&amp;T</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
5.2.	<i>Mieux satisfaire les objectifs de la CA, surtout ses objectifs cognitifs et aussi idéologiques</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
5.3.	<i>Un accompagnement à la fois souple et semi-directif pour raffiner les contenus de sciences et mieux structurer les rencontres .....</i>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
6.	CONCLUSION.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
	CONCLUSION .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.</b>
	TRAVAILLER ENSEMBLE ENTRE LOGIQUES PROFESSIONNELLES, ORGANISATIONNELLES ET INSTITUTIONNELLES : UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SOUS CONTRAINTES	
	BIBLIOGRAPHIE.....	17
	LES AUTEURS .....	158