



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST (UCO) D'ANGERS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (UdeS)

Thèse de doctorat réalisée en cotutelle France-Québec

Doctorat en éducation, carriérologie et éthique – Doctorat en éducation

La communauté apprenante et ses effets sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promus par la collaboration et la coconstruction des apprentissages: représentations de personnels à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe

par Nicole DAVID (PHILIPPE)
(matricule: 200591 à l'UCO; 14 033 084 à l'UdeS)

Sous la direction des professeurs:
J. Bédard de l'UdeS / Y. Perez de l'UCO

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
Doctorat

20 août 2018

SOMMAIRE

Depuis la refonte des politiques en éducation, les établissements scolaires en Guadeloupe sont invités à revisiter leur fonctionnement en accordant une large place au travail collectif. Dès lors, la collaboration, inscrite au cœur des pratiques professionnelles, est mise de l'avant, notamment, dans la formation continue destinée aux chefs d'établissements scolaires ainsi qu'aux enseignants. Les institutions, que sont le ministère de *l'Éducation nationale* de l'Enseignement supérieur et de la recherche et *l'Enseignement catholique* français, incitent les communautés éducatives à coconstruire leurs apprentissages dans une visée d'ajustement des pratiques (Couture, Dionne et Savoie-Zajc, 2012), voire de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Toutefois, nous en savons peu sur les dispositifs pouvant être instaurés qui valoriseraient la collaboration dans une visée de développement continu des apprentissages au sein des communautés éducatives que forment les personnels scolaires oeuvrant dans les collèges et lycées à *l'Enseignement catholique* français en Guadeloupe. De là, la pertinence sociale de l'objet d'étude. Pour leur part, les recherches menées en Europe, en Amérique du Nord et plus singulièrement en France ont contribué aux connaissances sur le développement professionnel valorisant la mise à jour des compétences de ces derniers. Selon Roussel (2015), pour ce faire, il est incontournable qu'ils définissent eux-mêmes celles-ci en tant qu'acteur premier en les coconstruisant par l'intermédiaire de la collaboration. Cependant, la "timidité" des recherches par rapport aux relations entre la coconstruction instaurée dans des dynamiques collaboratives et l'émergence d'une communauté apprenante, s'instaurant au sein des communautés éducatives que sont les personnels des écoles, nous a amené à considérer la pertinence scientifique de l'objet d'étude, mais également sa pertinence pour les milieux de pratique. Ainsi, l'étude que nous avons menée interpelle la question de recherche qui suit: Dans une perspective d'apprentissage sociale, quelles sont les dynamiques relationnelles entre coconstruction, collaboration, communauté apprenante et représentations?

Afin d'y répondre scientifiquement, le cadre conceptuel articule les concepts et construits qui suivent: l'apprentissage social (Bandura, 1976; Miller et Dollard, 1941) et la coconstruction des apprentissages (Fourdriat, 2016; Girault, 2005); la collaboration (Cook et Friend, 1991; Farouk, 2007; Leclerc, 2012) et la communauté apprenante (Labelle et Leclerc, 2013; Orellana, 2005); les représentations cognitives (Denis et Dubois, 1976) et les représentations sociales (Abric, 1987; Jodelet, 1989; Moscovici, 1961). Pour sa part, l'objectif

général visait à identifier les représentations de personnels scolaires au regard de la communauté apprenante, générant collaboration et coconstruction des apprentissages, ainsi que ses effets sur le développement professionnel et un sentiment d'efficacité collective.

Cette recherche descriptive cible la population des personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe. Quant à l'échantillon, il est réparti comme suit en deux sous-échantillons totalisant 46 sujets: le sous-échantillon 1 réunissant la direction diocésaine (N=1), la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny (N=2) et les chefs d'établissements scolaires en Guadeloupe (N=15); le sous-échantillon 2 composé d'enseignants du collège et du lycée professionnel de l'Externat de Saint-Joseph de Cluny (N=20), mais aussi d'enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles (N=8). Le recueil des données a été effectué par la diffusion d'un questionnaire et la passation d'une entrevue (individuelle, en dyade ou de groupe) donnant lieu à des analyses quantitatives (Deslauriers, 1991), mais également qualitatives (Bardin, 1977).

Les analyses mettent de l'avant des représentations communes et partagées par les participants. Ainsi, la collaboration se manifeste dans des espaces institutionnalisés que sont les rencontres formelles avec le chef d'établissement et celles informelles entre collègues en "salle des profs", mais aussi lors des formations continues inter-établissements. Si ce sont lieux d'apprentissages, elles constituent les fondements de la nature récursive de la vie sociale (Giddens, 2012) et institutionnelle des pratiques professionnelles, voire managériales au sein des communautés. Les relations entre collaboration, coapprentissage et représentations au sein des communautés apprenantes qui s'établissent, renforcent les interactions entre les personnels scolaires qui affirment ressentir un sentiment d'efficacité personnelle et collective. Nul doute que le principe de récursivité, dans cet espace institutionnel y contribue, et permettrait ainsi à rendre l'environnement en milieu scolaire "capacitant" si chacun des membres y trouvait les conditions de son propre développement.

SUMMARY

Since the overhaul of educational policies, schools in Guadeloupe are invited to revisit their operation by giving a large space for collective work. Therefore, collaboration, which is at the heart of professional practices, is put forward, in particular, in continuing education for head teachers and teachers. The institutions, which are the Ministry of National Education of Higher Education and Research and French Catholic Education, promote educational communities to co-construct their learning with the aim of adjusting practices (Couture, Dionne and Savoie-Zajc, 2012), or even professional development (Uwamariya and Mukamurera, 2005). However, we know little about the mechanisms that can be implemented that would value collaboration in a goal of continuous development of learning within educational communities that train school personnel working in colleges and high schools to French Catholic Education in Guadeloupe. Hence, the social relevance of the object of study. For their part, research conducted in Europe, North America and more particularly in France contributed to the knowledge of professional development, valuing the updating of their skills. According to Roussel (2015), to do this, it is essential that they themselves define these as a primary actor by co-constructing them through collaboration. However, the "shyness" of research in relation to the relationships between co-construction established in collaborative dynamics and the emergence of a learning community, established within the educational communities that are the school staff, has brought us to consider the scientific relevance of the object of study, but also its relevance for practice environments. Thus, the study that we conducted questions the following research question: In a social learning perspective, what are the relational dynamics between co-construction, collaboration, learning community and representations?

In order to answer them scientifically, the conceptual framework articulates the concepts and constructs that follow: social learning (Bandura, 1976, Miller and Dollard, 1941) and the co-construction of learning (Fourdriat, 2016, Girault, 2005); collaboration (Cook and Friend 1991, Farouk 2007, Leclerc 2012) and the learning community (Labelle and Leclerc 2013, Orellana 2005); cognitive representations (Denis and Dubois, 1976) and social representations (Abric, 1987, Jodelet, 1989; Moscovici, 1961).

For its part, the general objective was to identify representations of school personnel with regard to the learning community, generating collaboration and co-construction of

learning, as well as its effects on professional development and a sense of collective effectiveness.

This descriptive research targets the population of school personnel at the French Catholic Teaching in Guadeloupe. As for the sample, it is divided as follows into two sub-samples totaling 46 subjects: the sub-sample 1 bringing together the diocesan direction (N = 1), the Congregational tutelage of Saint-Joseph de Cluny (N=2) and Heads of schools in Guadeloupe (N=15); sub-sample 2 composed of teachers from the college and vocational high school of the Saint-Joseph de Cluny School (N=20), but also teachers from the vocational and technical high school of Versailles (N=8). The data was collected by distributing a questionnaire and conducting an interview (individual, dyad or group) giving rise to quantitative analyzes (Deslauriers, 1991), but also qualitative (Bardin, 1977).

The analyzes put forward common and shared representations by the participants. Thus, the collaboration is manifested in institutionalized spaces that are the formal meetings with the head of the establishment and those informal between colleagues in "teachers' room", but also during the continuous inter-institutional training. If they are places of learning, they constitute the foundations of the recursive nature of social life (Giddens, 2012) and institutional professional practices, even managerial within communities. The relationships between collaboration, co-learning and representations within established learning communities reinforce the interactions between school staff who claim to feel a sense of personal and collective effectiveness. There is no doubt that the principle of recursion, in this institutional space, contributes to this, and would thus make the environment in the school environment "capacitive" if each member found the conditions for its own development.

DÉDICACE

A mon père, parti le 5 septembre 2017, qui aurait été fier du prolongement de son “intelligence” à travers cette recherche.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier,

- Les membres de ma famille qui ont su m'épauler en tout temps.
- Ma fille Nelly qui même loin de l'arc antillais avait une présence encourageante presque quotidiennement.
- Le professeur Bertrand Bergier, responsable du doctorat en *Éducation Carrièreologie Éthique* (ECE) dispensé à l'UCO, qui, malgré une inscription tardive et après commission de validation, a facilité mon intégration au groupe
- Les professeurs Vincent Grenon et François Larose, tous deux à l'UdeS, qui ont eu la gentillesse de me permettre d'accéder à la plateforme *Moodle* du cours de statistiques qu'ils assument afin de réviser mes connaissances en la matière.
- Mes directions de thèse:
 - o Mme Johanne Bédard à l'UdeS, professeure rigoureuse, constante et accompagnatrice à l'écoute de tous les instants.
 - o M. Yves Pérez à l'UCO, professeur constructif et bienveillant.
- Les membres du jury qui ont accepté d'évaluer cette recherche.
- Les chefs d'établissements qui ont donné leur autorisation pour investiguer leur terrain: Mme Françoise Jolivière et M. Thierry Ambroise.
- Les 46 sujets de l'échantillon, collègues généreux de leur temps précieux.
- Les témoins de la première heure qui ont été sollicités pour valider mon inscription en recherche. Je tiens à remercier: Jêane Chicot, Amos N'Goupayou et Pascale Toscani.
- L'association *Formiris* Antilles-Guyane, par le biais de sa présidente de l'époque, Annick François-Haugrin, qui a cru en moi et a permis avec son conseil d'administration, la prise en charge financière des sessions de formation sur Angers pour l'année 2015.
- Les membres de la cohorte du doctorat en ECE au sein de laquelle la communauté apprenante a pris un réel sens. Merci à mes pairs pour leur générosité, la bonne humeur du groupe et ce "savoir vivre-ensemble" qui nous caractérisait lors des séminaires à l'UCO en France et des séjours intensifs à l'UdeS au Québec.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	14
PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE	17
1. LES COMMUNAUTES INSTITUTIONNELLES	17
1.1 L'institution	17
1.1.1 Un terme flou faisant débat	17
1.1.2 <i>L'Éducation nationale</i> en France, une institution scolaire controversée	18
1.1.3 L'établissement scolaire, "école-institution"	22
1.2 L'institution de l' <i>Enseignement catholique</i> en France	24
1.2.1 Une histoire de longue date	24
1.2.2 Des statuts	26
1.3 La formation à l'enseignement et la formation continue	27
1.3.1 La formation à l'enseignement dans le système français: des regards croisés	29
1.3.1.1 <i>La formation initiale</i>	29
1.3.1.2 <i>La formation continue</i>	30
1.3.2 Les orientations en formation continue	33
2. LA COLLABORATION AU CŒUR DE L'AGIR PROFESSIONNEL	37
2.1 Des stratégies de coconstruction de l'apprentissage	39
2.2 La collaboration dans une visée de développement professionnel	43
2.3 La collaboration au service de l'organisation	45
3. LA PROBLÉMATISATION	49
3.1 La dimension collective du travail enseignant	50
3.2 La collaboration comme mode d'apprentissage cognitif et sociocognitif	57
3.3 Les communautés apprenantes, une condition pour collaborer	63
4. LE PROBLÈME ET LA QUESTION DE RECHERCHE	69
DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL	71
1. L'APPRENTISSAGE SOCIAL ET LA COCONSTRUCTION	71
1.1 Le construit d'apprentissage social	73
1.1.1 La symbolisation	79
1.1.2 L'autorégulation	80
1.2 Le concept de coconstruction	83
2. LA COLLABORATION ET LA COMMUNAUTÉ APPRENANTE	89
2.1 Le construit de collaboration	89
2.2 Le concept de communauté apprenante	96
3. LES REPRÉSENTATIONS COGNITIVES ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	103
3.1 Les représentations cognitives	105
3.2 Les représentations sociales	108
3.3 La fonction des représentations sociales	110
3.4 Le noyau central et les schèmes périphériques	111
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	115
TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE	119
1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LES MÉTHODES DE RECHERCHE	119
1.1 Le type de recherche	119
1.2 Les méthodes de recherche	120

2.	LA POPULATION, L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉCHANTILLON	122
2.1	La population	123
2.2	L'échantillon	125
2.2.1	La description des sous-échantillons	126
2.2.2	Le dispositif d'entrevue et la description des groupes	131
2.2.3	La représentativité des sous-échantillons	132
3.	LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	133
3.1	Le questionnaire	134
3.2	L'entrevue	136
4.	LES MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	138
4.1	Le traitement des données issues du questionnaire	138
4.2	Le traitement des données issues de l'entrevue	140
5.	LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE	141
	QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	143
1.	LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	143
1.1	Les compétences du <i>Référentiel</i> de formation	143
1.2	Les effets de l'expérience collaborative	152
2.	LES RÉSULTATS DE L'ENTREVUE	167
2.1	La collaboration	168
2.2	La communauté apprenante et la coconstruction	179
2.3	Le développement professionnel et le sentiment d'efficacité personnelle et collective	186
	CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION SCIENTIFIQUE DES RÉSULTATS	196
1.	1 ^{ER} OBJECTIF SCÉCIFIQUE - IDENTIFIER LES ATTRIBUTS PROPRE À LA COCONSTRUCTION	196
2.	2 ^E OBJECTIF SCÉCIFIQUE - DÉFINIR LES CARACTÉRISTIQUES DE LA COLLABORATION	204
3.	3 ^E OBJECTIF SCÉCIFIQUE - DÉTERMINER LES MARQUEURS DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE	210
4.	4 ^E OBJECTIF SCÉCIFIQUE - DISTINGUER LES PARTICULARITÉS DE LA COMMUNAUTÉ APPRENANTE	216
	CONCLUSION	222
	BIBLIOGRAPHIE	230
	LISTES DES ANNEXES	246
	Annexe A: Questionnaire	247
	Annexe B: Guide d'entrevue 1 utilisé auprès du sous-échantillon 1 des cadres scolaires	253
	Annexe C: Guide d'entrevue 2 utilisé auprès du sous-échantillon 2 des enseignants	255
	Annexe D: Orientations diocésaines de Guadeloupe	264

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Nombre d'élèves au 1 ^{er} et 2 ^e degrés dans les établissements scolaires en Guadeloupe	21
Tableau 2	Nombre d'enseignants au 1 ^{er} et 2 ^e degrés d'enseignement en Guadeloupe en 2015	35
Tableau 3	Synthèse des particularités de différents types de communautés	97
Tableau 4	Grille de Schussler	102
Tableau 5	Indicateurs du concept de communauté apprenante par la coconstruction des apprentissages et la collaboration	117
Tableau 6	Indicateurs des construits de représentations cognitives et sociales	117
Tableau 7	Indicateurs des concepts d'efficacité personnelle et collective	117
Tableau 8	Présentation des deux sous-échantillons	126
Tableau 9	Description des renseignements sociodémographiques concernant le sous-échantillon 1 des cadres scolaires ayant participé à l'entrevue de groupe	127
Tableau 10	Description des renseignements sociodémographiques concernant le sous-échantillon 2 des personnels scolaires ayant répondu au questionnaire et participé à l'entrevue de groupe	128
Tableau 11	Répartition des sujets du sous-échantillon 1 ayant participé à l'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle	131
Tableau 12	Répartition des sujets du sous-échantillon 2 ayant participé à l'entrevue de groupe	132
Tableau 13	Niveau d'efficacité à l'égard des compétences professionnelles du <i>Référentiel</i>	144
Tableau 14	Occasions de prise en compte du <i>Référentiel</i>	146
Tableau 15	Raisons d'emploi du <i>Référentiel</i>	146
Tableau 16	Responsabilité du développement des compétences du <i>Référentiel</i>	147
Tableau 17	Ressources valorisées au regard du développement des compétences du <i>Référentiel</i>	147
Tableau 18	Collaboration suscitée par le chef d'établissement	148
Tableau 19	Explications concernant les rencontres de concertation et de collaboration sollicitées par le chef d'établissement	148
Tableau 20	Valorisation de la "salle des profs" comme espace d'apprentissage	149
Tableau 21	Explications sur l'usage de la "salle des profs" comme espace d'apprentissage entre collègues	149
Tableau 22	Formation continue et développement de la collaboration	150
Tableau 23	Explications sur la relation entre les formations continues suivies et le développement de la collaboration entre enseignants	150
Tableau 24	Relation entre les moments de concertation en équipe-classe et la mobilisation des enseignants	152
Tableau 25	Raisons sous-jacentes à la mobilisation lors des moments de concertation en équipe-classe	152
Tableau 26	Attitudes favorisant la collaboration entre collègues	153
Tableau 27	Apports du travail collaboratif	157
Tableau 28	Travail en équipe et sentiment d'efficacité collective	157
Tableau 29	Explications concernant la relation entre le travail en équipe et le sentiment d'efficacité collective	158
Tableau 30	Garantie du succès de la collaboration	158
Tableau 31	Tensions lors du travail en collaboration	159

Tableau 32	Formes de collaboration envisagées	160
Tableau 33	Caractéristiques d'une communauté apprenante	162
Tableau 34	Actions à poser dans l'établissement d'enseignement pour privilégier le sentiment d'efficacité personnelle et collective	164
Tableau 35	Facilitateurs favorisant le développement de compétences collaboratives	164
Tableau 36	Pratiques collaboratives à favoriser dans le cadre des formations continues	165
Tableau 37	Caractéristiques de la collaboration	168
Tableau 38	Raisons et formes de collaboration en milieu scolaire	170
Tableau 39	Avantages de la collaboration	172
Tableau 40	Difficultés de l'expérience collaborative	174
Tableau 41	Rôle des chefs d'établissement au regard de la collaboration	175
Tableau 42	Rôle et formes de collaboration	176
Tableau 43	Diverses formes de collaboration au regard des bénéfices pour les élèves	177
Tableau 44	Rôle de la coconstruction dans le développement personnel et social des enseignants ainsi que l'intégration des novices	180
Tableau 45	Coconstruction en équipe pédagogique comme espaces particuliers d'apprentissage pour les enseignants	181
Tableau 46	Caractéristiques d'une communauté dite éducative et apprenante	182
Tableau 47	Définition de la communauté apprenante et déterminants de la mobilisation comme source d'apprentissage	184
Tableau 48	Définition du développement professionnel	187
Tableau 49	Place de la collaboration dans le projet éducatif de l'établissement scolaire	188
Tableau 50	Rôle du <i>Référentiel</i> dans les pratiques professionnelles	189
Tableau 51	Rôle de la formation continue dans un projet professionnel et pouvoir d'agir des enseignants	190
Tableau 52	Place et apport de la collaboration ainsi que de la coconstruction des apprentissages dans la formation continue	192
Tableau 53	Relations entre pratiques collaboratives et sentiment d'efficacité personnelle et collective	193
Tableau 54	Attributs propre à la coconstruction des apprentissages	203
Tableau 55	Particularités de la communauté apprenante	220

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Cartographie des pôles de circonscription des établissements scolaires en Guadeloupe au 1 ^{er} degré d'enseignement	20
Figure 2	Cartographie des pôles de circonscription des établissements scolaires en Guadeloupe au 2 ^e degré d'enseignement	21
Figure 3	Compétence 11 du <i>Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante</i> en vigueur au Québec	41
Figure 4	Approche par les capacités adaptée de Bonvin et Farvaque (2007)	48
Figure 5	Processus componentiels gouvernant l'apprentissage par observation dans l'analyse par observation dans l'analyse de la théorie de l'apprentissage social	74
Figure 6	Niveau d'interdépendance selon le continuum de Little	78
Figure 7	Processus en jeu dans l'autorégulation du comportement par les conséquences autoproduites	81
Figure 8	Modèle de positionnement de Mitchel, Agle et Wood (1997)	84
Figure 9	Modèle de positionnement de Girard et Sobzack (2006)	85
Figure 10	Relation dialogique de la communauté d'apprentissage	87
Figure 11	Diverses formes de collaboration	93
Figure 12	Stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage	98
Figure 13	Mécanisme de l'équilibration dans le constructivisme piagétien	100
Figure 14	dynamiques relationnelles interreliant la communauté apprenante, les représentations et le sentiment d'efficacité	116
Figure 15	Organigramme de l' <i>Enseignement catholique</i> français en Guadeloupe	123
Figure 16	Organisation de la scolarité en France	125
Figure 17	Compétences du <i>Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation</i>	151
Figure 18	Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon sur les effets de l'expérience collaboratives entre les personnels scolaires	165
Figure 19	Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon au regard de la collaboration	179
Figure 20	Représentation communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon à l'égard de la communauté apprenante et la coconstruction	186
Figure 21	Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon par rapport au développement professionnel et au sentiment d'efficacité personnelle et collective	194
Figure 22	Caractéristiques valorisées de la collaboration	210
Figure 23	Représentation du sentiment d'efficacité personnelle et collective	215
Figure 24	Les dynamiques collaboratives favorisant l'apprentissage continu chez les personnels scolaires	226

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BEP	Brevet d'étude professionnel
BTS CGO	Brevet de technicien supérieur en comptabilité gestion des organisations
CA	Communauté d'apprentissage
CAP	Communauté d'apprentissage professionnel
CP	Communauté de pratique
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
Formiris	Fédération pour la formation et la promotion professionnelles dans l' <i>Enseignement catholique</i>
IFAGEC	Institut de Formation Antilles Guyane <i>Enseignement Catholique</i>
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
OA	Organisation apprenante
PAF	Plan académique de formation
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
STMG	Science et technique du management et de la gestion
UCO	Université catholique de l'Ouest
UdeS	Université de Sherbrooke
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

INTRODUCTION

L'organisation apprenante (OA) fait l'objet d'investigations afin de la définir, d'en préciser ses finalités et son rôle, mais aussi d'identifier ses applications dans la gestion des établissements scolaires sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) en France, et plus précisément dans les institutions de l'*Enseignement catholique*. Cette difficulté à circonscrire l'OA n'a rien de surprenant pour Mailis (2009) puisqu'il ne serait pas aisé de délimiter les contours de cette notion qui semble ne pas faire consensus auprès de la communauté scientifique.

D'après d'Anvers (2009), l'organisation est un « système social qui possède une structure hiérarchique complexe et qui opère dans un environnement, culturel, politique, légal, économique et technologique avec lequel il interagit continuellement » (p. 385). Selon Senge (1990), « une organisation apprenante est un lieu où les gens découvrent continuellement comment ils créent leur réalité et comment ils peuvent la changer » (p. 12). Si Cangelosi et Dill (1965) parlent d'apprentissage organisationnel, Beaujolin (2001) de transformation qualifiante par l'acquisition, la mémorisation et l'exploitation des savoirs, Martory (2008) avance l'idée « de projet d'apprentissage collectif » (p. 151). Pour leur part Ritschard, Berchtold, Duc et Zighed (1998) associent l'OA à l'apprentissage permanent tandis qu'Emery (2003) mentionne qu'il « est vrai qu'il y a une boucle d'apprentissage entre l'individu et l'organisation qui s'enrichissent mutuellement » (p. 203). Quant à Dillen (2012), il affirme qu'une « organisation apprenante ne cesse de s'améliorer et de changer dans le but d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixée » (p. 74). D'ailleurs Garvin (1993), précise cette vision en définissant l'OA comme « une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances » (p. 80). Ainsi, l'OA correspondrait à une « organisation humaine » au sein de laquelle sont instaurés des pratiques, des contextes d'apprentissage et des dispositifs de formation et d'accompagnement permettant à ses constituantes une adaptation permanente *in situ* dans un partage constant de connaissances communiquées à même l'écosystème qui la constitue. Dans une perspective élargie, d'après Pedler, Burgoyne et Boydel (1991), l'OA peut être entendue comme celle « qui facilite l'apprentissage de tous ses membres et se transforme de façon continue » (p. 1).

Si les études scientifiques semblent demeurer, à ce jour, parcellaires, et par moment faire état d'un discours polysémique, la *Fédération pour la formation et la promotion*

professionnelles dans l'Enseignement catholique (Formiris) contribue à la réflexion sur l'OA par son mandat social. Créé en 2005¹, *Formiris* est un organisme national de l'*Enseignement catholique*, responsable de la politique de formation initiale et de formation continue des enseignants² du premier et du second degré, ainsi que des propositions d'orientations de formation pour les personnels de droit privé. Les réformes curriculaires à l'égard de la formation initiale ont amené *Formiris* à entreprendre une réflexion sur ce qu'est un "établissement formateur" qui prend en compte le stagiaire par l'apprentissage continu en insertion professionnelle. À cet effet, l'alternance intégrative entre la formation et les stages en milieux d'enseignement fait appel à de multiples ressources mobilisant les acteurs de l'écosystème et impliquant des situations professionnelles significatives pour ces derniers. Si la recherche que nous avons menée n'avait pas pour finalité d'interroger la formation initiale et l'alternance, mais ciblait directement la formation continue, l'étude de Landry (1989), fait notamment ressortir que la coopération se limiterait à la sphère politique sans pour autant susciter des collaborations concrètes entre les formateurs et les apprenants. En somme, la majorité des expériences observées dans le cadre de cette étude montre que les formations en alternance seraient plutôt juxtapositives par rapport aux apprentissages.

Dans la foulée des refontes éducatives, Bouvier (2001) incita les établissements scolaires français à entrevoir l'OA comme un principe intéressant ayant mené à des formations destinées aux chefs d'établissements scolaires, mais aussi à la formation continue des enseignants où la collaboration est au centre des apprentissages et de l'agir professionnel. De plus, si la collaboration est au service de l'organisation perçue en tant que communauté éducative, selon la documentation scientifique, elle pourrait donner lieu à une communauté apprenante où celle-ci par la coconstruction des apprentissages valoriserait le développement professionnel et un sentiment d'efficacité collective au sein des institutions d'enseignement. L'actuelle recherche se veut une réflexion à cet effet en tant qu'objet d'étude.

Le premier chapitre correspond à la problématique de recherche. Dans un premier temps, le contexte de recherche démontre de la pertinence sociale de l'objet d'étude en traitant de l'institution scolaire et plus précisément de l'institution en général, dans son "combat"³

¹ *Formiris*. 13 mai 2015. *Présentation de Formiris. Objet social*. Site téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.formiris.org/index.php?WebZoneID=501>>.

² Dans le présent texte, le masculin est utilisé en tant que forme générique, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.

³ Juan, S. (2006). 1 juin 2015. Le combat de l'organisation et de l'institution. *SociologiesS, Théorie et recherche*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://sociologie.revues.org/582>>.

face à l'organisation. L'*Enseignement catholique* français est documenté comme instance au cœur de nos préoccupations. Par la suite, un regard est porté sur la formation continue des enseignants, notamment à travers les diverses publications de l'*Organisation de coopération et le développement économique* (OCDE) et celles de *Formiris* au regard du territoire "Antilles-Guyane" où la collaboration sera considérée en tant qu'activité professionnelle. En second lieu, la problématisation met en exergue la littérature scientifique à l'égard des recherches encourues sur les pratiques collaboratives et la manière dont la collectivité des enseignants se mobilise par l'entremise de la formation continue. De là, ressort la pertinence scientifique de l'objet d'étude. Dans un troisième temps, le problème de recherche est circonscrit et la question de recherche est énoncée. Quant au second chapitre, il fait état du cadre conceptuel constitué des construits et concepts suivants: l'apprentissage social et la coconstruction; la collaboration et la communauté apprenante; les représentations cognitives et les représentations sociales. L'opérationnalisation de cette recherche prend forme par l'identification de l'objectif général décliné par des objectifs spécifiques. La méthodologie constitue le troisième chapitre. Celui-ci relève les notions qui suivent: le type de recherche et les méthodes de recherche; la population, l'échantillon et l'échantillonnage; les instruments de collecte des données; les méthodes d'analyse des données; les considérations d'ordre éthique. Le quatrième chapitre met en exergue les résultats de recherche présentés systématiquement en fonction des deux instruments de collecte des informations. Pour sa part, le cinquième chapitre aborde la discussion scientifique de ces derniers par l'intermédiaire des objectifs spécifiques et des différentes thématiques retenues. Finalement, la conclusion apportera une modélisation de la communauté apprenante, vue à travers les représentations communes et partagées des personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* en Guadeloupe, mais présentera aussi les limites, les retombées et les pistes de réflexion au regard de l'actuelle recherche.

PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre fait état de la problématique de recherche. Celle-ci est subdivisée en quatre sous-chapitres, à savoir: le contexte au regard des communautés institutionnelles; le contexte par rapport à la collaboration au cœur de l'agir professionnel; la problématisation faisant état des recherches menées; le problème et la question de recherche à laquelle répond l'étude.

1. LES COMMUNAUTÉS INSTITUTIONNELLES

1.1 L'institution

L'institution fait état de caractéristiques issues d'une diversité disciplinaire qui mettent en exergue des définitions élargies de l'école, tenant compte tant des aspects institutionnels qu'organisationnels liés au système scolaire. Pour Dubet (2014), « l'école est une organisation combinant un ensemble de finalités et de principes opposés » (p. 74). Ainsi, dans cette même logique, selon Legrand (2014), il y aurait une « contradiction entre la volonté politique de développer les principes de la démocratie au sein de l'institution *Éducation nationale* et la réalité d'un fonctionnement de l'établissement et de la classe qui reste fortement marqué par le principe républicain d'autorité » (p. 50). Pour sa part, Levy (2010), affirme que

l'école comme institution est plus qu'un établissement, car une institution porte des valeurs, qui ne sont pas simplement des faits de circonstances. Elle n'est pas simplement non plus une organisation sociale pour atteindre un but, car elle suppose un horizon de sens et de valeurs aux actions humaines, qui n'est pas réductible à un but immédiat. (p. 15)

1.1.1 Un terme flou faisant débat

Une première définition d'usage courant du terme institution est celle qui désigne des « structures organisées ayant pour fonction de maintenir un état social » (Tournay, 2011, p. 3). Deux termes, structure et institution, qui pourtant s'opposent.

L'étymologie du terme *institutio*, fait appel aux sens suivants: placer dans; installer; établir; fonder; enseigner à. Ainsi, la définition de l'institution « renvoie à une idée de mouvement [...] qui tend vers un équilibre plutôt qu'à la consolidation durablement acquise d'un ensemble d'activités » (*Ibid.*). Pour leur part Oury et Vasquez (1967), parlent de

processus « d'institutionnalisation » (p. 82).

Selon Castoriadis (1975, *In* Boumard, 1996), cette forme symbolique dévolue à l'institution a pour effet qu'elle se présente comme « un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent, en proportions et en relations variables, une composante fonctionnelle et une composante imaginaire » (p. 158). Dans cette perspective, toute organisation qui poursuivrait un but, pourrait être considérée comme étant une institution si elle est dotée desdites composantes. D'après Bonny (2012),

l'institution trouve sa source première dans le processus par lequel le pouvoir structure, encadre et régule la vie sociale à travers des principes et des valeurs, des missions et des finalités, des domaines de compétences, des qualifications professionnelles, des mandats, des statuts et des rôles, des formes organisationnelles, des cadres matériels d'exercice, des référentiels et des paradigmes, des modes de régulations. (p. 12)

Pour sa part, Lourau (1970) établit une distinction entre institution, administration, organisation et établissement par le rapport dynamique entre institué et instituant lors de différents moments ou diverses dimensions de l'institution. Il précise que l'institution est « présente-absente », ne se confondant aucunement « avec les objets réels qu'elle désigne dans l'idéologie courante » (p. 143). D'ailleurs à cet effet Bonny, (2012) précise « qu'il n'en demeure pas moins souhaitable d'éviter de confondre l'institution et l'établissement » (p. 14). De là, l'intérêt de « penser l'institution tout autant au sens de l'action et de la capacité d'instituer ou d'institutionnaliser, et donc du potentiel de création et de transformation des pratiques sociales, qu'au sens d'un ensemble d'entités établies » (*Ibid.*). Ainsi, selon Bonny et Demailly (*Ibid.*), l'institution scolaire serait constituée des dimensions institutionnelles et organisationnelles.

1.1.2 L'Éducation nationale en France, une institution scolaire controversée

L'institution scolaire française est actuellement accessible à tous et est chapeauté par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). Toutefois, son histoire démontre que cette institution a été créée *a priori*, pour la formation de l'élite puisqu'il s'agissait, selon Vial (2009), de former des prédicateurs, des médecins et des officiers de justice et d'administration « utiles à la cité » (p. 25). Ce modèle est remis en cause, notamment avec Bourdieu et Passeron (1970, *In* Duru-Bellat et Van Zanten, 1992), qui montrent que non seulement des inégalités sociales ont pris place dans

l'institution, mais que l'école avait pour fonction de les reproduire.

Oury et Vasquez (1967) comparent l'école à une "école-caserne" où les maîtres sont voués à « l'impuissance, au caporalisme, à l'irresponsabilité et souvent aux troubles mentaux (p. 265). D'après Schaepelynck (2013), à l'image de la psychothérapie institutionnelle qui dénonçait la double aliénation sociale et psychique du sujet, la pédagogie institutionnelle révélerait la violence symbolique de la discipline scolaire exercée sur les élèves. Ainsi, la "maladie" dont souffrait l'institution scolaire pouvait être soignée par son "institutionnalisation", entre autre, par « des outils conceptuels et des institutions sociales capables de résoudre les conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux » (Oury et Vasquez, 1967, p. 245).

Dans cette perspective, l'identification des difficultés au sein même de l'organisation, fait que l'institution scolaire se présente comme « un lieu, ou plus exactement, un niveau pertinent d'analyse du champ social, un lieu pour étudier les phénomènes de pouvoir » (Boumard, 1996). Selon Mendel (1980, *In Ibid.*) il s'agit de

définir l'institution par le fait qu'elle fabrique un acte social global, des diplômes (établissement scolaire); [...] les classes institutionnelles se définissent par la division du travail comme étant des groupes de travailleurs concourant aux divers fragments décomposables de cet acte global. [...] Ainsi, l'unité de la classe institutionnelle lui est donnée par la division du travail, mais au sein de l'ensemble plus large qu'est l'Institution fabricante de l'acte professionnel global. (p. 156)

L'établissement scolaire est alors le lieu où se réunissent diverses personnes ayant des rôles prédéfinis, selon une organisation dont la finalité est de mener les élèves à l'obtention de leur diplôme. L'institution est donc mise à l'avant plan par l'unique projet institutionnel d'ordre politique, structurel et fonctionnel qui la guide, soit, la scolarisation de tous les jeunes de 6 à 16 ans pour leur réussite scolaire. Pour sa part, l'établissement d'enseignement permet la mise en œuvre des stratégies envisagées à travers différents projets d'établissements de nature variée qui institutionnalisent les processus de coordination garants de leur succès. Ainsi, cette idée de "mouvement" auquel réfère Tournay (2011) est apparente.

Si nous revenons à l'étymologie du terme *instituo*, "*statuo*" qui signifie établir, placer comme principe et organiser "quelque chose qui existe", cela nous renvoie à l'établissement scolaire en tant que structure, lieu où s'organisent les politiques éducatives. Ainsi, "la chose

instituée” va de pair avec l’établissement scolaire (école primaire, collège, lycée et université) comme fait social caractérisé par les normes et règles qu’elle s’est donnée. Dans cette optique, d’après Juan (2006)⁴, l’établissement scolaire correspond à une organisation sociale constituée de regroupements de catégories de professionnels et de matériels qui répondent aux formes sociales variées et tiennent compte des processus consécutifs de diversifications. Toutefois ces formes sociales qui visent l’éducation, l’instruction, la formation initiale, continue et professionnelle, participent des logiques institutionnelles dont elles dépendent, au regard de leur mission d’intérêt général, leur vocation, les valeurs qui les orientent ou qu’elles instaurent ainsi que la mémoire sociale qu’elles conservent (*Ibid.*). Ainsi, le rectorat de Guadeloupe, institution administrative créée en 1997⁵, soutient l’application des politiques pédagogiques, à travers les projets des établissements d’enseignement de Guadeloupe, dont ceux à l’enseignement à l’élémentaire, au collège et au lycée. La figure 1 suivante fait état de la cartographie des pôles de circonscription 2014-2015 où les services de l’Académie de Guadeloupe sont dispensés à l’enseignement élémentaire correspond au 1^{er} degré⁶.

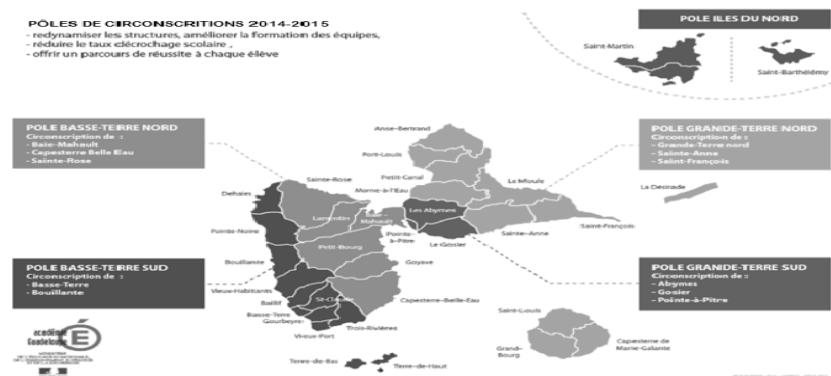


Figure 1: Cartographie des pôles de circonscription des établissements scolaires en Guadeloupe au 1^{er} degré d’enseignement

Au total, 124 écoles maternelles (123 de statut public; 1 de statut privé) et 194 écoles élémentaires (180 de statut public; 14 de statut privé) sont réparties dans 11 circonscriptions

⁴ *Ibid.*
⁵ République française. 19 mai 2016. *Académie Guadeloupe*. Site téléaccessible à l’adresse suivante: <<http://www.ac-guadeloupe.fr>>. L’Académie de Guadeloupe est constituée d’un rectorat et de structures rattachées à l’Éducation nationale, telles que: le *Centre régional de documentation pédagogique* (CRDP); l’*École supérieure du professorat et de l’éducation* (ESPE); le *Centre d’information et d’orientation* (CIO). Du fait de son statut monodépartemental, le recteur est directeur académique des Services de l’Éducation nationale. L’Académie de Guadeloupe étant une division géographique administrative du MENESR, tous les établissements scolaires du département, y compris les établissements privés de l’*Enseignement catholique*, ont signé un contrat d’association avec l’État.
⁶ République française. 19 mai 2016. *Les pôles de circonscriptions du 1^{er} degré*. Site téléaccessible à l’adresse suivante: <http://www.ac-guadeloupe.fr/ecoles_et_etablissements/poles_circonscriptions_1er_degre>.

regroupées dans les cinq pôles suivants: pôle de la Basse-Terre nord; pôle de la Basse-Terre sud; pôle de la Grande-Terre nord; pôle de la Grande-Terre sud; pôle des îles du nord regroupant les îles de Saint-Bathélemy et de Saint-Martin. La figure 2 qui suit présente la cartographie des pôles de circonscription 2014-2015 où les services de l'Académie de Guadeloupe sont offerts à l'enseignement au 2^e degré⁷.



Figure 2: Cartographie des pôles de circonscription des établissements scolaires en Guadeloupe au 2^e degré d'enseignement

Dans l'ensemble, 53 collèges (47 de statut public; 6 de statut privé) sont intégrés dans les six bassins qui suivent: bassin nord de la Basse-Terre; bassin sud de la Basse-Terre; bassin nord de la Grande-Terre incluant l'île de la Désirade; bassin sud de la Grande-Terre A et B; bassin Marie-Galante; bassin des îles du nord intégrant les îles de Saint-Barthélemy et de Saint-Martin.

Quant au nombre d'élèves fréquentant le 1^{er} et le 2^e degrés d'enseignement en Guadeloupe, le tableau 1 ci-après indique le nombre d'élèves répertorié en 2016 ce, en fonction des statuts des institutions scolaires.

Tableau 1
Nombre d'élèves au 1^{er} et 2^e degrés dans les établissements scolaires en Guadeloupe

Degrés d'enseignement	Statut public	Statut privé sous contrat	Ensemble
1^{er} degré			
Pré-élémentaire	16 721	1 662	18 383
Élémentaire	30 624	3 388	34 012

⁷ République française. 19 mai 2016. *Les pôles de circonscriptions du 1^{er} degré*. Site téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.ac-guadeloupe.fr/ecoles_et_etablissements/poles_circonscriptions_1er_degre>.

Enseignement spécialisé	488	16	504
Total 1 ^{er} degré	47 833	5 066	52 899
2^e degré			
1 ^{er} cycle	26 059	2 710	28 769
2 ^e cycle général	10 948	953	11 901
2 ^e cycle professionnel	6 702	1 046	7 748
Total 2 ^e degré	43 709	4 709	48 418

Ainsi 52 899 élèves sont inscrits au 1^{er} degré dont 47 833 fréquentent un établissement public et 5 066 un établissement privé comparativement à 48 418 élèves inscrits au 2^e degré dont 47 709 fréquentent un établissement public et 4 709 un établissement privé.

1.1.3 L'établissement scolaire, "école-institution"

Selon Lelièvre (2014) la centralisation de l'École française visait à « mettre en place non seulement une administration publique mais une corporation publique » (p. 459). La reprise même du terme université (*universitas* signifie corporation au Moyen âge) situe bien ce qui est en jeu soit, créer un corps dont l'esprit serait au service de l'État en place. Dans cet approche "top-down", « l'échec scolaire suivi d'une difficile insertion des jeunes dans le milieu du travail, le chômage et la crise économique française feront que l'État s'engagera dans un processus de "décentralisation" » (Durut-Bellat et Van-Zenten, 1992, p. 18). La décentralisation est le fait, pour une collectivité locale de disposer d'une autonomie relative (*Ibid.*). Ainsi, les compétences suivantes ont été attribuées aux collectivités: construction, reconstruction, extension et fonctionnement des établissements scolaires (*Ibid.*). Une répartition des compétences entre les collectivités, est à ce jour d'actualité en France. Dans cette mouvance, l'orchestration suivante est instituée: les communes, correspondant à une collectivité territoriale⁸, s'occupent des écoles; les départements en tant que divisions territoriales⁹ ont la charge des collèges; les régions se voulant à la fois des divisions administrative du territoire, une collectivité territoriale décentralisée dotée, une circonscription électorale et une circonscription administrative des services déconcentrés de l'État¹⁰ sont responsables des lycées et des établissements d'éducation spécialisée. Pour sa part, l'État français, qui dans son sens politique désigne l'ensemble des pouvoirs publics de

⁸ Wikipedia. 3 juin 2015. *Commune (France)*. Site Internet téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Commune_\(France\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Commune_(France))>.

⁹ Wikipedia. 3 juin 2015. *Départements français*. Site Internet téléaccessible à l'adresse suivante: <http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9partement_fran%C3%A7ais>.

¹⁰ Wikipedia. 3 juin 2015. *Région française*. Site Internet téléaccessible à l'adresse suivante: <http://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gion_fran%C3%A7aise>.

niveau national et au sens administratif réfère à la comptabilité publique¹¹, conserve la mainmise sur les universités.

Si la notion d'autonomie est renforcée, les établissements scolaires sont invités à se doter d'un projet d'établissement adopté par les conseils d'administration des établissements respectifs. Le projet, inscrit dans le cadre d'une politique éducative, devient alors la vitrine de l'établissement et sera conçu à l'image d'un "projet architectural scindé en deux temps": la conception et la réalisation (Boutinet, 2004). Dès lors, le projet d'établissement, reflétant la politique éducative que celui-ci retient afin de progresser, fera état d'un protocole d'aide aux établissements afin de conduire à bon escient leurs politiques éducatives et les outils d'autoévaluation envisagés. Ainsi pour Dupriez (2002, *In* Maroy, 2005), « le modèle d'établissement qui s'impose est celui de l'établissement mobilisé par un projet éducatif, dynamisé par un directeur qui est un véritable manager scolaire, autour d'une équipe enseignante, innovante et coopérative qui cherche à améliorer ses pratiques et à évaluer son action » (p. 10).

Pour Maroy (*Ibid.*), qualifiant le travail enseignant entre « permanences et changements » (p. 6), c'est un véritable bouleversement puisque le travail scolaire est aussi un travail morcelé, en ce sens qu'il est organisé en groupe, selon l'âge des apprenants et d'après des ratios d'élèves préétablis qui déterminent les groupes-classes. L'enseignant devient un exécutant dans sa classe, et pourtant il s'agit bien d'un métier relationnel et humain (*Ibid.*). Dans cette optique, l'autonomie de l'établissement équivaut à une mobilisation de l'équipe-école autour de la direction de celui-ci dans le but de favoriser une collaboration entre les membres dans l'élaboration et l'actualisation des projets collectifs. Selon Lévy (2010), il s'agirait d'une "école-institution" où la salle de classe est également une institution porteuse d'héritage et d'espoir. Dans une visée similaire, Merleau-Ponty (2003, *In Ibid.*) perçoit l'institution comme « ces événements d'une expérience qui la dotent de dimensions durables, [...] qui déposent en moi un sens [...] comme appel à une suite, exigence d'un avenir » (p. 9). D'après Levy (*Ibid.*) les critiques envers l'école sont issues de milieux économiques adeptes de l'idéologie néolibérale qui déclarent "inefficace et désuète" l'école-institution. Bihr (2011) précise que le néolibéralisme « procède d'une conception fondamentalement individualiste de l'individu, de ses rapports au monde, aux autres ainsi qu'à lui-même » (p. 46). En effet, les

¹¹ Wikipedia. 3 juin 2015. *État en France*. Site Internet téléaccessible à l'adresse suivante: http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tat_en_France.

discours laissent entendre des mots comme: organisation; compétences; services aux clients; satisfaction des besoins; évaluation; concurrence (Lévy, 2010). Autant de termes que l'on retrouve dans le discours managérial, telle: la gestion plus rationnelle, ayant un meilleur rapport qualité-prix; la société de la connaissance pour former une main d'œuvre aux exigences de l'économie (*Ibid.*). Si appliqués en éducation, ces derniers points n'iront-ils pas à contresens de la logique "missionnaire" de l'institution en valorisant l'accès à tous les enfants quelles que soient leur culture et leur origine sociale afin qu'ils développent leurs potentialités? Selon Maroy (2005), la forme scolaire aurait toutefois peu évolué. En effet « contrairement à d'autres unités de production ou de service, il en découle une profonde stabilité du travail de l'enseignant et le fait que leur travail est pour l'essentiel un travail individuel » (*Ibid.*, p. 7). Malgré tout, c'est un travail sur le relationnel qui définit l'école comme entité de « la transmission du devenir autonome du point de vue de la conscience » (Lévy, 2010, p. 9). Cependant, la "dualité" entre l'école institution et l'école établissement-organisation semble se perpétuer. Laval (2004) dénonce l'école prise aux pièges du néolibéralisme, en affirmant que celle-ci n'est pas une entreprise. Pour sa part, le concept de compétences est avancée, notamment au sein des établissements scolaires qui voient leur plan de formation s'articuler autour des compétences ou des "nouvelles compétences" à développer.

1.2 L'institution *Enseignement catholique* en France

1.2.1 Une histoire de longue date

L'éducation et l'enseignement ont été soumis à une somme considérable de conflits de nature politique et idéologique renouvelés entre l'État français et l'Église catholique. Conan (2015) identifie la laïcité, objet des conflits, comme une « solution française » (p. 5). Cette histoire tumultueuse de l'*Enseignement catholique* français, au cours des siècles, n'est pas sans conséquences sur son fonctionnement aujourd'hui.

Dès 1959, l'État "proclame et respecte la liberté de l'enseignement et en garantit l'exercice aux établissements privés régulièrement ouverts" par l'émission en 1959 de la Loi Debré¹². Selon Prost (1992), « un consensus réel entoure les principes républicains, et notre

¹² Legifrance. 23 juillet 2015. *Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420>>.

société est traversée, davantage par des conflits d'intérêt, des antagonismes de classe, que par des débats idéologiques » (p. 48). Pour leur part, Duru-Bellat et Van Zanten (1992) affirment que « l'enseignement privé se développe principalement dans les régions catholiques » (p.11). Selon Fontaine (1994), si des contraintes liées à l'augmentation massive des effectifs ayant des impacts sur l'investissement de l'État,

la Loi reflète une volonté de faire un pas en direction de la garantie concrète de la liberté de l'enseignement et de l'apaisement civil. Cette notion de liberté d'enseignement est complexe.

- Elle est le produit de l'histoire, comme la querelle de l'enseignement est un héritage du passé,
- Elle est l'aboutissement d'une double réflexion menée depuis deux siècles dans une conjoncture politique mouvementée portant à la fois sur la dialectique enseignement neutre et laïc/enseignement confessionnel et monopole de l'enseignement/pluralisme,
- Elle est enfin, comme toute liberté moderne, revendiquée non pas sur le seul plan formel, mais sur celui de l'exercice concret, pour des raisons d'égalité sociale évidentes. (p. 31)

C'est ainsi que l'institution scolaire privé, particulièrement l'enseignement privé catholique qui représentait 92% des établissements privés en 1959, s'est vue reconnaître (*Ibid.*). De fait, d'après Duru-Bellat et Van Zanten (1992) ces établissements ont mis à profit l'aide financière pour les raisons suivantes.

Elever le niveau de qualification des maîtres et s'aligner sur les structures et l'offre de formation de l'enseignement public. Parallèlement, une importante réorganisation politico-administrative a eu lieu, qui a permis aux évêques de conserver un pouvoir de contrôle, d'assurer la cohésion entre les diverses organisations collectives (hiérarchie catholique, associations des parents, syndicats des enseignants, etc.) et les divers types d'établissements et de promouvoir une image positive de l'enseignement privé. Cette image est celle d'une école dont la raison d'être n'est pas seulement, ni même principalement, de donner une éducation religieuse, mais de fournir des options philosophiques et pédagogiques différentes de celles du secteur public: excellence académique, mais aussi prise en charge éducative de l'élève, garantie de sérieux et d'une bonne tenue morale et, pour certains établissements, d'un recrutement social élevé (Ballion, 1982; Teese, 1986). Néanmoins, la spécificité catholique se maintient à travers la valorisation de certains traits – le dévouement et l'esprit de service des maîtres, l'appartenance à une communauté – qui constituent une version sécularisée de l'idéal religieux du service, de la charité et du respect de la hiérarchie (Bonvin, 1982). (*Ibid.*, p. 11)

1.2.2 Des statuts

Le *Statut de l'Enseignement catholique en France*¹³ précise, non sans avoir préalablement démontré le rôle public de l'école catholique, ce qu'est la réalisation de la mission éducative de l'école catholique. Le rôle public de l'école catholique s'inscrit dans une philosophie large de contribution au service éducatif de la nation correspondant à « une contribution originale et qualifiée » (Comité national de l'enseignement catholique, 2013, p. 12). Afin d'atteindre cette finalité, l'article 17 (*Ibid.*) stipule que « le caractère ecclésial de l'école est inscrit au cœur même de son identité d'institution scolaire » (*Ibid.*). Il est fait référence ici au « caractère propre » de ladite Loi où chaque école dispose d'un projet éducatif « porté par l'Évangile garant de l'unité de l'école, de la communauté qui la constitue et de sa mission » (*Ibid.*, p. 13). Il ne doit présenter aucune

séparation entre le temps d'apprentissage et les temps d'éducation, entre les temps de la connaissance et les temps de la sagesse. Les diverses disciplines ne présentent pas seulement des connaissances à acquérir mais des valeurs à assimiler et des vérités à découvrir. [...] Dans la perspective d'un tel projet éducatif chrétien, toutes les disciplines doivent collaborer, de leur savoir spécifique propre, à la construction de personnalités en possession de leur maturité. (*Ibid.*)

Toutefois, comment différencier la mission de service public et celle demandée à l'institution *Enseignement catholique* devant être « originale et qualifiée » ? C'est d'abord en précisant son rôle de contributeur au service éducatif de la nation que l'institution *Enseignement catholique* montre sa volonté d'être associé par contrat au service public.

L'école est un lieu privilégié d'éducation au service de la formation intégrale de la personne humaine lorsqu'elle forme des personnalités autonomes et responsables, capables de choix libres et conformes à la conscience. Dans ce but, elle développe les facultés intellectuelles, exerce le jugement, introduit au patrimoine culturel hérité des générations passées, promeut le sens des valeurs et prépare à la vie professionnelle. [...] Aux côtés des parents, l'école se présente comme une institution sociale qui répond aux besoins de formation et d'éducation de la personne [...] la responsabilité éducative revient en premier lieu aux parents, de manière irremplaçable. Ils sont les premiers et principaux éducateurs de leurs enfants ; ils ont à favoriser leur éducation personnelle et sociale. (*Ibid.*, p. 11)

¹³ Le statut de *l'Enseignement catholique* a été voté par le *Comité national de l'Enseignement catholique* le 15 février 2013, il a été adopté par l'*Assemblée plénière de la Conférence des évêques de France* le 18 avril 2013 et publié le 1^{er} juin 2013. Il peut être modifié. Au terme d'une période cinq ans, son application fait l'objet d'une évaluation par le *Comité national de l'Enseignement catholique* et le *Conseil épiscopal pour l'Enseignement catholique*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/abonnement/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>>.

C'est ensuite en mettant à profit la communauté éducative, au service de la mission, que l'école catholique prend tout sens, dans « une société éducative confiée à un chef d'établissement » (*Ibid.*, p. 14).

Chacun, au sein de l'école catholique, y participe par des apports multiples et complémentaires: élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires, parents, membres de la communauté professionnelle (enseignants et éducateurs, salariés et bénévoles, animateurs pastoraux, personnels d'administration et de service), qu'ils soient laïcs, consacrés ou ministres ordonnés. Tous prennent part à l'accomplissement de cette mission éducative de manière responsable selon les fonctions qu'ils remplissent. Tous participent à la même tâche éducative. Tous sont vrais protagonistes et sujets du processus éducatif. (*Ibid.*)

C'est ainsi que la mission du chef d'établissement revêt un caractère solennel, voire institutionnel. En effet, « la nomination d'un chef d'établissement est un envoi en mission [...] et relève de l'autorité de tutelle, avec l'accord de l'Évêque » (*Ibid.*, p. 27). La mission du chef d'établissement résume à elle seule, la confiance accordée par les autorités de tutelle, mais aussi l'autonomie qui lui est réservée à ce titre concernant la gestion des équipes enseignantes dans une communauté éducative. Cependant, les comptes rendus des actions menées doivent être soumis aux diverses autorités de tutelle académique, diocésaine ou congréganiste, et à l'organisme de gestion soutenant juridiquement l'établissement scolaire (OGEC). Plus spécifiquement, les articles 143 et 144 indiquent que la coopération est indispensable et que toutes les personnes contribuant à la réalisation du projet éducatif doivent jouir d'une égale reconnaissance au sein de la communauté éducative. C'est justement l'action de cette communauté éducative, et précisément la communauté professionnelle, qui retiennent notre attention dans le cadre du présent projet de recherche doctorale. Ainsi, si l'école catholique, en tant que structure ou organisation, est articulée dans une logique institutionnelle, n'est-elle pas également un service public influencé par la société française? De là, la réserve de Levy (2010) sur les idéologies néolibérales par rapport à l'école comme entreprise qui solliciterait les enseignants à développer davantage de compétences par l'entremise de formations continues.

1.3 La formation à l'enseignement et la formation continue

Actuellement en France, selon Éduscol, portail national des professionnels de l'éducation¹⁴, la formation aux métiers de l'éducation vise le développement des compétences

¹⁴ Éduscol, portail national des professionnels de l'éducation. 29 juin 2015. *Formation des enseignants*. Document téléaccessible à la page suivante: <<http://eduscol.education.fr/pid24295/formation-initiale.html>>.

indispensables à des pratiques adéquates. Selon le *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013) des compétences communes et spécifiques aux acteurs de l'enseignement et de l'éducation, il est nécessaire de « reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation dans leur contexte d'exercice » (p. 81). Si les compétences professionnelles attendues doivent être identifiées *a priori*, « celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience » (*Ibid.*). Ainsi l'apprentissage du métier d'enseignant se déroulerait spatiotemporellement entre formation initiale universitaire et formation continue en établissement scolaire.

De plus, d'après Lessard et Carpentier (2015), les politiques éducatives des pays occidentaux, dont la France, semblent faire face à une période de globalisation où les savoirs sont omniprésents ainsi qu'une forte intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans cette perspective, les politiques convergent pour déclarer que l'institution scolaire doit « produire des citoyens à même de contribuer à ce nouveau monde » (Lessard et Carpentier, 2015, p. 26). Ainsi le système éducatif, et plus précisément la formation des enseignants en France, s'est adaptée. Une réforme curriculaire a conduit à la mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) rattachés aux universités. L'une des priorités de la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (Gouvernement de la République française, 2013) était de former l'ensemble des enseignants de premier et second degré en un même lieu. La formation des personnels enseignants et d'éducation par alternance proposée dans les ESPE combine donc formation universitaire et mise en situation professionnelle par l'habilitation de ces dernières à délivrer un *Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF). La « professionnalisation » du métier se présente dès lors comme un objectif institutionnel. Elle se réalise aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Si la priorité à la formation initiale semble avoir été prise afin de « donner toute sa cohérence à l'ambition éducative du Gouvernement »¹⁵, la formation continue, elle, s'est intégrée, puisqu'il s'agissait, dans cette réforme de la formation, d'allier théories et pratiques professionnelles en un même parcours.

¹⁵ Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. 1^{er} juillet 2015. *Sauvons l'université*. Débat sur les ESPE au Sénat du 11 juin 2014. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article6889>>.

1.3.1 La formation à l'enseignement dans le système français: des regards croisés

1.3.1.1 La formation initiale

Dans le cadre de la réforme de la formation à l'enseignement, la formation initiale des enseignants, et l'entrée dans le métier, sont devenues d'intérêt par l'entremise des différents masters universitaires dédiés à l'enseignement et l'éducation. En intégrant l'alternance de formations disciplinaires et professionnelles au cursus, c'est un regard critique sur le métier enseignant qui est offert. Ce modèle de formation considèrerait les enseignants comme des professionnels aptes à analyser leurs actions afin d'en améliorer leurs pratiques (Jorro, 2013). Dans la foulée de la refonte curriculaire, ceux-ci seraient amenés à devenir des "praticiens réflexifs" dans une perspective de formation continue. D'après Schön, (1994), la pratique réflexive renvoie à l'étude « du phénomène de l'abstraction et des opérations de la pensée » (p. 11). Ainsi, celle-ci se veut une abstraction "réfléchissante" consistant à une réflexion "en cours" d'action ou de la réflexion "sur" l'action relevant d'un "praticien réflexif" à l'égard du savoir dans l'agir professionnel.

Pourtant les débats et rapports qui s'ensuivent autour de la formation des maîtres laissent apparaître un sentiment "d'inachevé". D'ailleurs, Boissinot (2010) nous interpelle sur l'ambiguïté en France d'une articulation entre processus de formation et procédure de recrutement. Selon lui, la réussite aux épreuves des concours du *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* (Capes)¹⁶ et d'Agrégation¹⁷, ce dernier permettant l'accès aux corps des professeurs des université dans différentes disciplines, est certes une reconnaissance du niveau de formation, mais aussi une procédure de recrutement. Or la "masterisation" viendrait déstabiliser la tradition de la fonction publique française. En effet, c'est désormais l'obtention d'un Master¹⁸, diplôme national et grade de 2^e cycle à l'enseignement supérieur, qui garantit le niveau de formation, à la fois théorique et pratique (*Ibid.*). Pour Altet (2014), la formation des enseignants, devenue professionnalisante, modifierait le modèle d'enseignant qui « passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques

¹⁶ Wikipédia. 23 juillet 2015. *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* (Capes). Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Certificat_d%27aptitude_au_professorat_de_l%27enseignement_du_second_d_egr%C3%A9>.

¹⁷ Wikipédia. 23 juillet 2015. *Les enseignants-chercheurs. Les concours nationaux d'agrégation*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22721/les-concours-nationaux-d-agregation.html>>.

¹⁸ Wikipédia. 23 juillet 2015. *Master (France)*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Master_\(France\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Master_(France))>.

à un professionnel du “savoir-enseigner”, expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l’organisation des conditions d’apprentissage » (p. 301). Toutefois, d’après Lenoir (2010), l’intégration du monde économique au monde de l’éducation dans une perspective de professionnalisation, nécessiterait « l’adoption d’une logique d’action propre aux finalités d’intervention des professions » (p. 46). Ainsi, l’évolution du métier d’enseignant se traduit par une transformation du rôle que ce dernier occupera désormais. Celui-ci est « un rôle de médiation de l’apprentissage plutôt que de transmission d’informations » (*Ibid.*). De la sorte, l’approche par compétences apparaît comme un « mode de réponse à ces exigences nouvelles » (*Ibid.*) dans le métier ou la profession enseignante. Les limites du modèle apparaissent dès lors selon Perrenoud (*In Ibid.*), qui nous invite à ne pas « réduire l’enseignant à un système de livraison et imposer une vision techno-instrumentale à l’acte professionnel » (p. 47).

1.3.1.2 La formation continue

Les rapports sur la formation continue des enseignants effectués par Fourgous (2012), l’OCDE (2014) et Migaud (2015) présument de l’urgence de la situation.

Pour sa part, la Mission parlementaire Fourgous (2012) relève le caractère facultatif, et très peu suivi, de la formation continue en France contrairement à d’autres pays, tels la Finlande, le Royaume-Uni, l’Allemagne, l’Autriche où elle constituerait une obligation professionnelle pour les enseignants. Selon Fourgous (*Ibid.*),

certaines enseignants ont encore trop rarement la possibilité de participer à des programmes de perfectionnement professionnel continu, tandis qu’un nombre élevé de ceux à qui ces possibilités sont offertes ont le sentiment que ces programmes ne répondent pas toujours suffisamment à leurs besoins individuels et aux défis auxquels ils sont confrontés. (p. 209)

Quant à l’OCDE (2014), celle-ci met en évidence que

la mesure dans laquelle les adultes ont accès à des activités formelles de formation pour combler leurs besoins de formation varie entre les pays. En moyenne, dans les pays à l’étude, 10 % des adultes âgés de 25 à 64 ans participent à des activités formelles de formation. Ce pourcentage est compris entre 17 % en Australie et 2 % au Japon. Au Canada, dans tous les pays anglo-saxons (à savoir en Angleterre/Irlande du Nord [RU], en Australie, aux États-Unis et en Irlande) et dans tous les pays nordiques (à savoir au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède), le pourcentage d’adultes en formation dans le cadre institutionnel est supérieur à la moyenne. À part ces pays, seuls l’Espagne et les Pays-Bas affichent des taux de participation supérieurs à la moyenne. Par contraste, moins de 5 % des adultes suivent une

formation formelle en Corée, en France et au Japon. (p. 421)

Selon Migaud (2015), « les enseignants de l'*Éducation nationale* ne sont pas dans une situation aussi favorable qu'elle pourrait le paraître en matière de formation continue » (p. 2). Si la formation des enseignants français est d'une durée de quatre jours, celle de leurs homologues de tiers pays s'échelonne sur huit jours. De même il est mentionné « un scepticisme très majoritaire parmi les enseignants, sur l'aide que leur apportent ces formations dans leur travail quotidien » (*Ibid.*). Dans cette optique, le *Rapport de la Cour des comptes* (*Ibid.*) formule les trois recommandations suivantes.

- Établir un lien plus étroit entre le parcours de formation des enseignants et les caractéristiques de leurs postes d'affectation et, à cet effet, améliorer le suivi statistique et individuel du parcours de formation des enseignants.
- Comme prévu dans les programmes budgétaires du MENESR, veiller à ce que l'offre de formation continue des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) soit effective, et qu'elle soit adossée à la recherche universitaire et construite en lien étroit avec les besoins concertés exprimés par les enseignants et les corps d'inspection.
- Respecter la réglementation en vigueur sur les frais de déplacement des enseignants participant à la formation continue, en dégagant si nécessaire les crédits par redéploiement. (*Ibid.*, p. 3)

Ainsi, l'institution se pencherait sur la formation continue afin d'articuler celle-ci avec la formation initiale. Dès lors, et dans le cadre de la refonte de l'école les orientations de la formation initiale à l'enseignement, prennent en compte, de manière plus élargie, l'accompagnement du développement des compétences professionnelles des enseignants.

De plus, lors des débats parlementaires au Sénat¹⁹ ayant eu lieu en juin 2014, l'exemple que doivent donner les enseignants en "démontrant leur capacité à travailler en collaboration" a été souligné. Dans cette perspective, le MENESR souhaitait, dans le cadre de la refonte de l'école au sein des ESPE, que soit renforcé le principe d'une pluralité d'acteurs (*Ibid.*). De même que la rénovation des contenus de formation permet les enseignements transversaux directement liés à la pratique professionnelle. En fonction de ces orientations, « l'apport des chercheurs, des universitaires, des professionnels de la médiation scientifique et des animateurs et éducateurs du monde associatif est incontournable » (*Ibid.*). Les débats ont largement évoqué le travail en équipe, voulu par la *Loi d'orientation et de programmation*

¹⁹ Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.. 23 juillet 2015. *ESPE au Sénat du 11 juillet 2014*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article6889>>.

*pour la refonte de l'école de la République*²⁰ et l'importance de la professionnalisation favorisée par la réforme de la formation initiale correspondant à deux notions clés d'une organisation apprenante. Concernant le travail en équipe, si Senge (1990) parle d'une "vision partagée", Baumeister (2013), précise que « les personnes qui travaillent sur un même projet ont tout intérêt à définir une vision commune et à faire en sorte qu'elle soit claire et partagée par l'ensemble de l'équipe » (p. 29). Il ajoute qu'individuellement, « notre vision correspond à la perception idéale de ce que nous voulons accomplir » (p. 31) et que « notre mission correspond à ce que nous sommes prêts à mettre en œuvre pour réaliser notre vision » (*Ibid.*). De là, l'intérêt de la professionnalisation au sein des personnels de l'éducation facilitant l'actualisation de la mission de ceux-ci. Pour Demazière, Roquet et Wittorski, (2012) « la professionnalisation est installée dans le champ de la formation dont elle pointe des dimensions d'importance: articulation des formations et des emplois, objectifs des cursus formatifs, explicitation des requis à l'exercice d'un métier, définition des savoirs, etc. » (p. 6). Ceux-ci ajoutent qu'en ce sens, « le renforcement des prescriptions institutionnelles (aux plans national et européen) concernant le rapprochement entre formation et travail, est révélateur de questions récurrentes portant sur le rôle des dispositifs de formation dans la préparation à un exercice professionnel » (*Ibid.*, p. 7). Cette dernière impliquerait « *ipso facto* une interrogation sur le changement, puisqu'elle désigne un mouvement dynamique » (*Ibid.*, p. 10). Quant à Grangeat (2011), la professionnalisation est empreinte d'un travail collectif qui peut être « déterminé uniquement par l'existence d'une mission ou d'un projet commun, voire par la seule nécessité de partager des connaissances ou des ressources » (p. 114). Ainsi, la professionnalisation impliquerait un collectif dont les trois fonctions qui suivent: « adjoindre des individus qui ont des compétences semblables [...]; combiner les compétences d'individus qui se complètent les uns les autres [...]; faire débattre des individus aux idées plus ou moins divergentes » (*Ibid.*, p. 132).

Selon Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery et Giauque (2000), si « l'organisation apprenante est toute puissante et détermine en grande partie les individus qui y travaillent » (p. 87), cette dernière est « capable d'apprentissage, donc d'un développement, caractéristiques qui expliquent pourquoi les organisations sont capables de s'adapter en permanence aux impératifs technologiques, sociaux et économiques » (p. 88). Ces derniers

²⁰ Legifrance. 23 juillet 2013. *Loi d'orientation et de programmation pour la refonte de l'école de la République. Loi n° 2013-595*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>>.

(*Ibid.*) précisent les trois niveaux de “profondeur” suivant dont l’organisation apprenante (OA) serait vectrice.

Un premier niveau, en simple boucle, où les erreurs sont comprises et que l’organisation y remédie sans remettre en cause ni ces stratégies d’action ni même les valeurs sous-jacentes à celles-ci. Un deuxième niveau est constitué par l’apprentissage organisationnel en double boucle qui exprime la capacité des organisations à remettre en cause le *statu quo* (le consensus social) sur lequel elle fonctionne pour travailler. Un troisième niveau d’apprentissage est présent quand les individus et les organisations sont capables de comprendre quels sont les mécanismes d’apprentissage au fondement de l’agir collectif et de les adapter pour “apprendre à apprendre”. (*Ibid.*, p. 90)

D’après Argyris et Schön (1996), pour être apprenante, une organisation doit être apte à réaliser à long terme un apprentissage en double boucle. Dans cette visée, la formation continue devrait privilégier le travail en équipe par la professionnalisation des personnels en éducation de manière à instaurer au sein des organisations qui diffusent celle-ci, des principes qui fonderont les stratégies d’action d’une organisation que l’on pourra qualifier d’apprenante. Selon Amherdt *et al.* (2000), les indicateurs de l’OA seraient les suivants:

- l’organisation apprenante se construit et se définit par l’apprentissage, qu’elle organise de manière volontaire;
- ce faisant, une telle vision du fonctionnement organisationnel s’articule sur un axe temporel de long, voire très long terme;
- elle ménage donc des espaces aux acteurs pour qu’eux-mêmes soient en mesure d’apprendre de façon permanente;
- elle apprend de ses erreurs et des erreurs des acteurs qui la composent;
- elle est auto-adaptative puisqu’elle est capable de remettre en question les fondements de ses actions, à savoir ses valeurs et ses idées directrices;
- elle incorpore les connaissances des acteurs dans des routines (dynamiques) qui constituent sa mémoire collective. (p. 91)

1.3.2 Les orientations en formation continue

Garry (2007) définit comme suit les trois niveaux de conception de la formation continue en France dans l’enseignement public: le national, selon ses orientations ministérielles; le niveau académique, pour les enseignants du second degré; le niveau départemental pour les enseignants du primaire. Les orientations sous-jacentes aux dits niveaux se traduisent annuellement le plus souvent dans les circulaires de rentrée académiques. Ainsi en 2013 et 2014, l’accent était mis sur le rôle des ESPE comme “opérateur privilégié” de la formation continue et notamment dans celle à l’égard du numérique. Il était également attendu que les ESPE « construisent une offre pertinente dans le paysage préexistant de la formation continue, en les incitant à adopter un positionnement à

égale distance des universités et du monde enseignant » (Migaud, 2015, p. 3).

Selon Rojat et Szymankiewicz (2013), les orientations nationales françaises, déclinées dans un plan national de formation (PNF), « associent trois types d'actions: des animations de réseaux de cadres, des actions d'accompagnement des réformes à destination des formateurs académiques, des rendez-vous culturels » (p. 25). Ces actions se concrétiseraient par l'intermédiaire d'activités de trois types (*Ibid.*), à savoir: les journées d'information organisées par le MENESR (réunion régies par les inspecteurs territoriaux de l'Éducation nationale traitant des examens, des programmes, des approches pédagogiques, etc.); des actions visant la professionnalisation des acteurs (explication et accompagnement dans le cadre des réformes curriculaires); les rendez-vous du MENESR (colloques comme animation culturelle ayant ou non des visées disciplinaires).

En revanche, « rien ne permet de mesurer précisément la diffusion de l'information issue du PNF » (*Ibid.* p. 26). Pour sa part, le *Plan académique de formation* (PAF) réalisé par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), désormais chapeautés par les ESPE, assure « à la fois la définition du plan et la formation elle-même » (*Ibid.*, p. 17). Plus spécifiquement concernant l'Académie de Guadeloupe, population qui nous interpelle dans le cadre de la présente recherche, le PAF vise pour l'année 2014-2015 des objectifs d'efficacité pédagogique et de professionnalisation. Concernant l'efficacité pédagogique, il s'agit de développer l'expertise pédagogique et didactique des enseignants (connaissances scientifiques des domaines disciplinaires abordés, mais aussi la réflexion sur les pratiques) ainsi que de favoriser le travail en équipe (*Ibid.*). Par rapport à la professionnalisation, il est demandé de savoir travailler en équipe et groupes de réflexion et l'accompagnement aux changements relativement aux réformes y est aussi mentionné (*Ibid.*).

C'est ainsi, que *Formiris*, qui s'emploie à la formation des enseignants du secteur privé, a identifié ses orientations²¹ selon les quatre axes de formation qui suivent: fédérer les équipes autour de projets; accompagner l'évolution professionnelle des personnels de l'*Enseignement catholique*; aider à maîtriser son métier; optimiser le système de formation. Ils se présentent comme un "carnet-de-bord" pour la formation continue des enseignants. En effet, puisant leurs sources des projets de formation conçus par les 13 associations territoriales de *Formiris*, lesdites orientations répondent à l'exigence nationale d'une formation "tout au

²¹ *Formiris*. 23 juillet 2015. *Orientations de formation pour la période 2012-2018*. Document téléaccessible à l'adresse suivante:<<http://orientations.formiris.org/>>.

long de la vie”, mais aussi à l’intention de promouvoir, auprès des salariés, une « véritable culture de la formation » (Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans l’*Enseignement catholique*, 2011, p. 3). L’ingénierie déployée par les acteurs de *Formiris*, mise sur une prise de conscience au sein des établissements scolaires afin que cette culture s’instaure et perdure. Par ingénierie nous entendons, les dispositifs conçus et mis en œuvre permettant « d’acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire) et de s’entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence » (Le Boterf, p. 295). Pour sa part, l’institution qu’est l’*Enseignement catholique* promeut des acteurs se voulant responsables, à travers ces référents, au regard de l’ensemble des thématiques qui la concernent plus directement, du fait de son mandat institutionnel concernant l’animation. Ainsi selon Eduscol²², nous trouvons des enseignants, nommés “référents”, tant dans l’enseignement public que l’enseignement privé, qui oeuvrent sur les thématiques qui suivent: le développement durable; le fait religieux; l’adaptation scolaire; la laïcité. Ces personnes se déploient dans les services diocésains de l’*Enseignement catholique*, mais aussi au sein même des établissements scolaires, voire des académies. Ils travaillent en lien avec *Formiris* par l’entremise d’une coopération étroite dans le but de former les personnels enseignants (formation initiale et continue). Plus spécifiquement, à l’égard du nombre d’enseignants en Guadeloupe, le tableau 2 suivant, précise les effectifs en fonction des degrés d’enseignement²³.

Tableau 2

Nombre d’enseignants au 1^{er} et 2^e degrés d’enseignement en Guadeloupe en 2015

Niveaux	Statut public	Statut privé
1 ^{er} degré	2 889	248
2 ^e degré	3 988	459
Total	6 877	707

Si dans l’ensemble, 3 137 enseignants oeuvrent au 1^{er} degré (2 889 de statut public; 238 de statut privé), au 2^e degré, 4 447 enseignent (3 988 de statut public; 459 de statut privé) pour un total de 7 584 personnels enseignants (6 877 de statut public; 707 de statut privé).

Pourtant, les conclusions de *L’actualisation du bilan de la formation continue des*

²² Les référents peuvent intervenir dans plusieurs domaines aussi bien dans les établissements qu’au cours de la formation initiale et continue des personnels. Ils peuvent être sollicités par l’équipe de direction, pour réfléchir avec les équipes pédagogiques aux modes d’appropriation de la Charte de la laïcité à l’École par les élèves. Ils peuvent également répondre à des demandes pratiques de personnels confrontés à une difficulté pédagogique liée à l’application ou au respect du principe de laïcité. Document téléaccessible à l’adresse suivante: <<http://eduscol.education.fr/cid81817/liste-des-referents-laicite.html>>.

²³ Données 2015 de la direction et de la prospective et de l’Académie de Guadeloupe.

enseignants (Rojat et Szymankiewicz, 2013) semblent être révélateur d'un système qui gagnerait à être repensé globalement.

Pour que la formation continue contribue effectivement et de manière mesurable à l'amélioration des performances du système éducatif elle doit poursuivre quatre objectifs:

- améliorer la qualité des enseignements;
- accompagner et traduire dans les pratiques professionnelles des enseignants les progrès scientifiques et les évolutions didactiques et pédagogiques;
- accompagner et traduire dans les pratiques professionnelles des enseignants les évolutions du système éducatif (lois, programmes, cursus);
- Favoriser l'adaptation aux contextes professionnels divers, notamment les plus difficiles. (*Ibid.*, 2013, p. 45)

Ainsi, la formation continue, dans l'espace d'ingénierie qui la caractérise, a un rôle à jouer dans la professionnalisation des acteurs et le développement de leurs compétences. L'analyse des situations de travail, des activités éducatives en groupe classe, des relations avec les parents d'élèves, l'élaboration de son propre projet de formation sont autant d'expériences qui font justement de l'enseignant et de son agir professionnel, un praticien « capable d'agir dans des situations professionnelles mais aussi capable d'explicitier, parmi différents scénarios envisageables, pourquoi il choisit un plutôt que d'autres » (Dupriez, 2015, p. 157). Les compétences individuelles ne suffiraient pas, car un travail collectif, qui implique une coopération entre les enseignants, serait nécessaire dans une visée d'OA. Cette compétence est d'ailleurs l'une de celles mises de l'avant dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013).

Selon Gather-Thurler (2006), « l'évolution du métier, et les réformes successives de la formation à l'enseignement, doivent permettre de convaincre les enseignants de « s'arracher des routines bienfaites et rassurantes » (p. 23), en adoptant des pratiques variées qui tiendront compte dans l'application d'approches didactiques centrées sur les situations-problèmes ainsi que de tierces approches pédagogiques engageant entre-autre la collaboration. Dans cette optique, si les prescriptions ministérielles privilégient la collaboration au sein des établissements en tant qu'organisations apprenantes, Giddens (1987) parle de "dualité du structurel" où structure et action ne s'opposent pas, car l'action produisant elle-même les ressources qui la permettent et les règles qui la structurent. Ainsi, le structurel « n'est pas que contrainte, il est à la fois contraignant et habilitant. [II] n'a pas d'existence indépendante du savoir qu'ont les agents de ce qu'ils font dans les activités de tous les jours » (*Ibid.*, p. 75). De

là, l'intérêt d'examiner l'agir professionnel des enseignants dans leur communauté de pratique, à travers la collaboration, susceptible d'approcher les interactions professionnelles dans un processus engageant leur pouvoir d'agir.

2. LA COLLABORATION AU CŒUR DE L'AGIR PROFESSIONNEL

L'agir enseignant est souvent abordé au regard de la relation maître-élève lors de situations d'enseignement-apprentissage. Cependant, qu'en est-il des compétences collaboratives devant être développées entre les personnels scolaires afin de « contribuer à la mission d'éducation » (Comité National de l'*Enseignement Catholique*, 2013, p. 26). D'après le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013), les futurs enseignants au primaire, au collège et au lycée doivent développer certaines compétences afin d'être des membres actifs dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet éducatif instauré au sein de chaque école. D'ailleurs, lesdites compétences seront sollicitées tout au long de leur carrière d'enseignant nécessitant ainsi, leur développement continu. D'ores et déjà, l'on comprend qu'au-delà du travail effectué en équipe pédagogique c'est la notion même de collaboration qui est ici interpellée. Dans cette perspective, le *Statut de l'Enseignement catholique en France* (Comité national de l'*Enseignement catholique*, 2013) qui détermine « les règles et principes qui s'appliquent aux écoles appartenant à l'*Enseignement catholique* en France et aux instances et institutions dont ces écoles sont dotées pour gérer de façon harmonieuse leurs relations et intérêts » (p. 11), inscrit la collaboration au cœur des pratiques enseignantes. En effet, selon l'article 44, les membres de la communauté éducative, « se font un devoir de conscience de collaborer en toute responsabilité à la réalisation du projet éducatif commun, chacun selon son rôle et ses compétences » (*Ibid.*, p. 16).

Ainsi, les orientations du MENESR (Gouvernement de la République française, 2013), inscrivant la collaboration au cœur des pratiques enseignantes, les institutions scolaires doivent inciter les communautés éducatives à coconstruire leurs apprentissages dans une visée d'ajustement des pratiques (Couture, Dionne et Savoie-Zajc, 2012). Celle-ci convoque la notion de « boucles d'apprentissage » (Schön et Argyris, 2002), tant pour l'individu que pour le collectif. Dans cette perspective le développement professionnel y est largement associé dans une optique de formation "tout au long de la vie". Dès lors, les diverses formes collectives du travail (coopération, concertation, partenariat, travail en dyade ou en équipe,

coordination, etc.) qui sous-tendent la collaboration favorisent le développement d'une dynamique apprenante dans les établissements d'enseignement.

Selon Leclerc (2012), la collaboration « repose sur un langage harmonisé ainsi que sur le déploiement d'une représentation commune des actions à accomplir en fonction d'un but précis » (p. 84). Ainsi, en fonction de ce dernier, les formes collaboratives, les lieux, les raisons et les acteurs de la collaboration sont multiples. Si Bouchard (1998) indique que la concertation est « un premier pas » vers celle-ci, d'après Farouk (2007), la collaboration en milieu scolaire se définit comme un élément essentiel à l'établissement d'un climat qui encourage les personnels scolaires à œuvrer ensemble dans l'école s'ils désirent parvenir à des finalités communes en accentuant les chances de succès. Pour Roberts et Pruitt (2010), cette dernière « cimente les communautés d'apprentissage » (p. 190). Au sein de celles-ci plusieurs formes de collaboration sont repérées, du mentorat à l'accompagnement en passant par l'étude collaborative de travaux d'élèves et la participation des parents (*Ibid.*, p. 175). Quant à Giddens (1987), il décrit l'action engagée dans les collaborations comme fondamentalement liée au pouvoir. « Être capable d'agir autrement, signifie de pouvoir intervenir dans l'univers, ou de s'abstenir d'une telle intervention pour influencer le cours d'un procès concret » (*Ibid.*, p. 81). Dans cette optique, les activités des « acteurs compétents » se situent dans un espace-temps qui favoriserait l'interaction entre ceux-ci où la dualité du structurel se définit comme étant l'ensemble des règles et des ressources qui sous-tendent une certaine récursivité entre l'action et la structure (*Ibid.*). Pour Lenoir, Kalubi et Lenoir-Achdjian (2006), la communauté d'apprentissage est interactions dans un contexte environnemental ou elle résulte « d'un processus de production toujours en évolution qui se détermine en établissant de l'interne des frontières, celles-ci se trouvant conséquemment renforcées par une reconnaissance venant de l'extérieur » (p. 23). Ainsi, selon Orellana (2005), la communauté d'apprentissage « se fonde sur l'une des caractéristiques essentielles de l'être humain: sa nature fondamentalement sociale » (p. 2) engageant interactions et collaboration qui se situent dans un continuum relationnel où le dialogue demeure central au bon fonctionnement (Markova, 2007). « Apprendre est alors conçu comme un acte social, collectif, interactif, qui fait appel à des processus médiateurs cognitifs et sociaux » (Lenoir, Larose et Lessard, 2005, p. 22). Ainsi, l'école devient un lieu de « partage des connaissances et ces connaissances sont traduites en actions » (Leclerc, 2012, p. 8).

La collaboration, dans ce cadre professionnel, est vue selon une approche

constructiviste. Cette dernière propose l'étude des mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets. Ainsi, l'apprentissage résulte de constructions mentales chez l'apprenant. En effet les hypothèses fondatrices des épistémologies constructivistes ont comme primat absolu celui du « sujet connaissant capable d'attacher quelque valeur à la connaissance qu'il constitue: la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui » (Le Moigne, 2012, p. 68).

Conséquemment, ce sujet

n'est pas tenu de postuler (ou d'exclure) l'existence ou la non-existence d'un réel connaissable qui lui serait étranger, et l'inconnu n'est pour lui qu'un connaissable potentiel en instance d'actualisation. La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel. [...] Cette connaissance de l'expérience du sujet cogitant, qu'elle soit tangible ou physiquement sensible, ou intangible ou cognitivement perçue, est connaissance s'il lui attribue quelque valeur propre. (*Ibid.*)

Dans cette perspective, les interactions entre les enseignants au sein de la communauté éducative d'appartenance demandent à ceux-ci réflexivité et prise en charge de leurs compétences cognitives afin de comprendre le réel de l'action, dans une visée de coconstruction des apprentissages liés aux divers savoirs professionnels et au développement de différentes compétences. La réflexivité, est ici prise dans le sens de Giddens (2012) comme la « façon spécifiquement humaine de contrôler le flot continu de la vie sociale » (p. 51). Elle « s'ancre dans le contrôle continu de l'action qu'exerce chaque être humain qui, en retour, attend des autres qu'ils exercent aussi un contrôle semblable » (*Ibid.*).

Le contrôle réflexif est un trait caractéristique de toute action; il porte à la fois sur la conduite de celui ou celle qui exerce ce contrôle et sur celle d'autres acteurs. En effet, les agents ne se contentent pas de suivre de près le flot de leurs activités et d'attendre des autres qu'ils fassent de même, ils contrôlent aussi, de façon routinière, les dimensions sociales et physiques des contextes dans lesquels ils agissent. (*Ibid.*, p. 53)

2.1 Des stratégies de coconstruction de l'apprentissage

Cependant que les réformes curriculaires et l'autonomisation des établissements scolaires ont pour conséquence qu'il n'est plus envisageable de ne pas travailler ensemble, la constitution d'équipes éducatives, d'après Périsset-Bagnoud (2010), se réalise de manière conjoncturelle, selon un idéal pédagogique, en fonction d'une volonté d'engagement. Pour cette dernière, « le travail collectif, instrumentalisé par les prescriptions hiérarchiques, est parfois stimulant, parfois irritant, parfois indifférent » (p. 10). Dans cette perspective, le

travail en équipe peut être vu en se référant à la sociologie, dans le cadre de l'organisation du travail scolaire qui est avant tout « une construction sociale contingente issue des activités d'un grand nombre d'acteurs individuels et collectifs poursuivant des intérêts propres à eux mais qui sont amenés, pour toutes sortes de raisons, à collaborer dans une même organisation » (Tardif et Lessard, 2004). Dès lors, la coconstruction du savoir enseignant s'apparente au « savoir agir stratégique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005) tant individuel que collectif. Ainsi, la coconstruction du savoir est définie par l'interactivité entre le sujet et son environnement au cours de laquelle ce dernier devient sujet actif de son apprentissage dans un « engagement individuel et collectif » (Gouvernement de la République française, 2013). Cet engagement renvoie à la compétence 14 du *Référentiel de compétences (Ibid.)* correspondant à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » dont les composantes de compétences de celle-ci sont les suivantes.

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. (p. 84)

La politique française s'inscrit dans une dimension internationale des politiques éducatives, et plus singulièrement en matière de formation à l'enseignement. Au Québec, par exemple, le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001) vise à développer chez les futurs enseignants douze compétences dont la 11^e compétence cible cet « engagement individuel et collectif » (p. 157) par l'entremise des composantes de compétences qui la constitue dont la figure 3 suivante fait état.

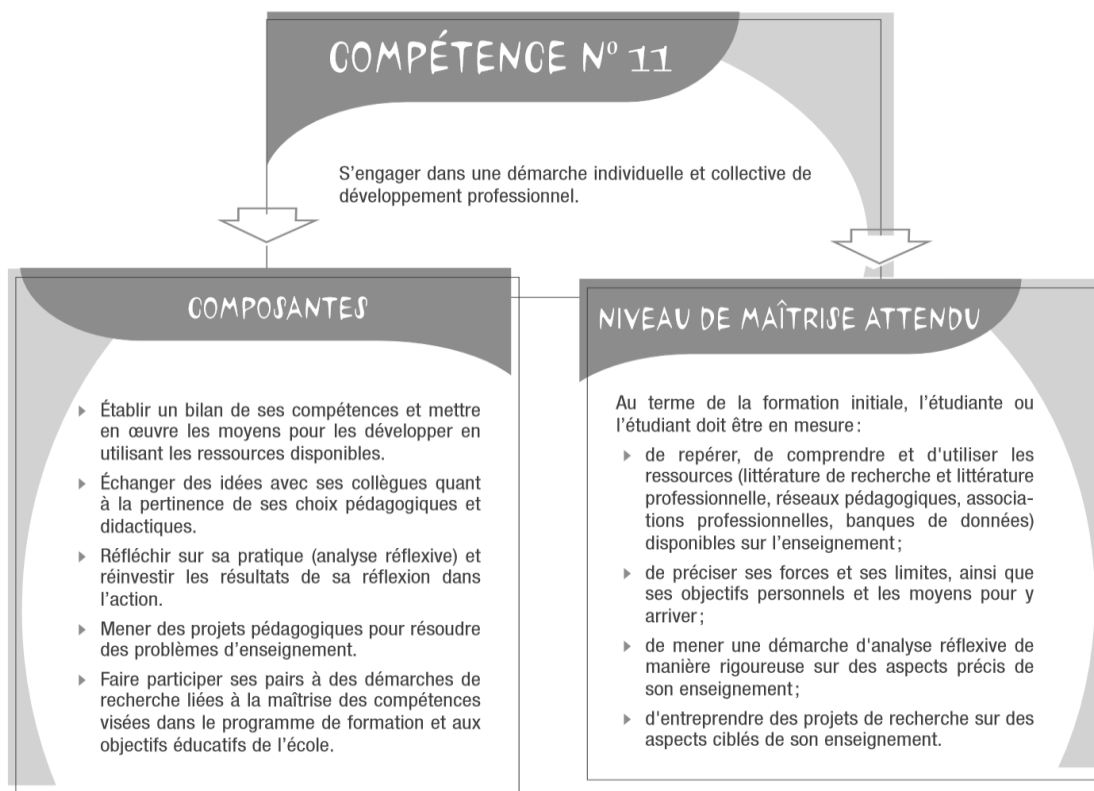


Figure 3: Compétence 11 du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* en vigueur au Québec

La compétence “s’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel” articule cinq composantes de compétences desquelles découlent diverses actions ciblant certes la personne enseignante, mais aussi la communauté que forment les personnels scolaires. Ainsi, sont mis à contribution: les ressources disponibles, dont les autres enseignants; l’échange d’idées avec les collègues; la mise en œuvre de projets pédagogiques engageant l’ensemble des personnels scolaires; la participation des pairs afin d’atteindre les objectifs éducatifs de l’école.

Pour Proulx (2005), la formation professionnelle « est d’abord une responsabilité personnelle » (p. 163).

Selon Friend et Cook (2010) la notion de collaboration, qui caractérise le travail en équipe, « is a style fort direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal » (p. 7). Deux expériences pilotes menées par Karsenti (2005) auprès de futurs enseignants et de stagiaires visaient à développer une culture collaborative en milieu scolaire par le biais des technologies

de l'information et de la communication (TIC). Les résultats de ces dernières montrent que si les TIC peuvent favoriser le développement de la collaboration chez les enseignants, il est nécessaire de rester prudent car « ces collaborations s'apparentent plus à ce que Hargreaves (1994) identifie comme la collégialité contrainte et non comme une véritable culture de la collaboration » (*Ibid.*, p. 86). Dans une même visée, les thématiques de collaboration relevées par les travaux de Landry-Cuerrier (2007) et ceux de Slater (2004) concernent le partage des pratiques pédagogiques, la coordination des ressources, ainsi que la planification et l'organisation d'activités spéciales. Pour Dupriez (2010) « tout porte à croire que la collaboration entre enseignants relève d'une alchimie complexe, fondée notamment sur une confiance suffisante envers ses collègues, sur un sentiment de compétence élevé et la préoccupation d'une amélioration de son travail pédagogique » (p. 8).

Ainsi les modalités du travail enseignant réfèrent aux pratiques de collaboration au sein des communautés éducatives, dont les interactions professionnelles développent des connaissances et des apprentissages ce, même implicites. Dans cette optique, d'après la théorie du développement de Piaget (1924), selon laquelle si le développement cognitif procède de l'organisation, les individus introduisent dans leurs interactions avec le monde des objets et des personnes que la collaboration se présente, au travers des notions de partenariat, de coopération, de coordination et de différentes façons de réguler l'activité au travail, comme un construit qui participe de la dynamique relationnelle convergente. C'est ainsi que la littérature en psychologie (Clot, 2010), voire en sociologique (Bergier, 2014), investit la thématique d'apprendre ou d'agir ensemble en mobilisant les ressources disponibles afin de créer des relations convergentes.

Dans cette visée de coconstruction des apprentissages professionnels, les interactions se précisent dans l'agir ensemble. Celui-ci renvoie aux actes réalisés en collaboration telle que définie précédemment, « dans ses manifestations de l'agir social en vue d'un développement des compétences professionnelles » (Cros, 2007, p. 7). Dans cette perspective c'est tout l'intérêt du développement des apprentissages professionnels entendus dans le sens d'Habermas (1987) comme participant de « la signification des actes [qui] ne peut être comprise que parce que celle-ci est impliquée dans un contexte d'agir orienté vers la formation ou la transformation d'un ou de plusieurs individus » (p. 131). Ainsi, pour Wenger (1998), il s'agit d'inscrire le "répertoire partagé" (routines, mots, dossiers, procédures, histoires, symboles et concepts) comme l'un des outils de l'agir ensemble. Ces

questionnements, sur les manières d'appréhender et de résoudre des problèmes liés à la pratique, concourent à l'élaboration de savoirs professionnels (Dewey, 2010; Schön, 1994). Dès lors, les processus d'apprentissage s'expliquent, dans la coconstruction des savoirs professionnels.

Ainsi, selon Roberts et Pruitt (2010), « l'apprentissage est plus efficace quand les compétences et les concepts nouveaux sont associés à des situations réelles » (p. 75). Cependant, ce dernier n'est pas qu'intentionnel, il peut aussi être informel (ou implicite) car non conscientisé par l'apprenant. Dans ce cadre, celui-ci serait davantage guidé par des émotions ou des besoins liés à des circonstances particulières qu'à des objectifs d'apprentissage précis (Hoeskstra, 2009).

Dans cette perspective, l'apprentissage s'apparente à une analyse collective des pratiques en situation de travail dans la coconstruction des savoirs professionnels "imbriquée" dans le développement professionnel continu des enseignants.

2.2 La collaboration dans une visée de développement professionnel

Deux grandes approches participent de l'intelligibilité sur le développement professionnel. L'approche développementale « mettant de l'avant une vision linéaire axée sur le parcours de stades chronologiques [et] la perspective axée sur la professionnalisation de l'enseignement, mettant de l'avant l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels par différents moyens » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 134).

Selon Grangeat (2011) qui s'appuie sur des études mettant en évidence le développement des compétences professionnelles celui-ci « résulte des efforts des acteurs pour surmonter les contradictions à propos de ce que les connaissances théoriques leur permettent d'attendre, de ce que les commandes institutionnelles leur prescrivent et de ce à quoi ils doivent faire face dans la réalité » (p. 85). D'après Wittorski et Briquet-Duhazé (2010), le développement professionnel est « ce qui relève de la dynamique de "transformation" d'un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre » (p. 213). Selon l'approche développementale piagétienne, différents stades de développement, se voulant progressifs, privilégient l'acquisition de connaissances chez l'enfant. Le stade sensorimoteur, s'échelonnant de zéro à deux ans, est équivalent au développement de l'intelligence pratique. Le deuxième stade, s'effectuant entre l'âge de deux

à sept ans, est la période préopératoire correspondant à l'intelligence représentative. Le troisième stade, se réalisant entre sept et onze ans, relève des opérations concrètes lors duquel l'enfant est capable de coordonner des opérations dans le sens de la réversibilité ainsi que d'une certaine logique nécessitant encore un support concret (Piaget, 1936). Pour sa part, le dernier stade, ayant lieu entre 11-12 ans dont l'équilibre est envisageable entre 14-15 ans, concerne les opérations formelles où la connaissance atteint une logique formelle et la pensée procède de façon hypothético-déductive. Enfin, d'après Piaget (*Ibid.*), les connaissances acquises dans un stade inférieur deviennent davantage complexes au stade supérieur.

D'après Lefevre, Garcia et Namolovan (2009), la perspective développementale propose des modèles généraux de l'évolution professionnelle servant de repères afin de comprendre et d'expliquer les processus de socialisation professionnelle qui toutefois présente des limites soit, qu'elle « tient peu compte de l'évolution singulière et particulière des acteurs [et] les phases de développement du modèle ne s'appliquant pas à tous » (p. 278). Pour Fessler et Christensen (1992, *In Lefevre et al.* 2009), le développement professionnel est « le produit d'une interdépendance entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution » (*Ibid.*).

Dans une perspective professionnalisante le développement professionnel relève d'un processus d'apprentissage résultant des conditions d'activités mises en œuvre (*Ibid.*). Pour Uwamariya et Mukamurera (2005) deux orientations complémentaires définissent le développement professionnel comme suit.

- Un processus d'apprentissage dans lequel les enseignants s'engagent librement dans une visée d'acquérir graduellement des connaissances.
- Une démarche intellectuelle, par la recherche ou la réflexion, amenant l'individu « à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences » (*Ibid.* p. 142).

Ainsi le développement professionnel, qui permet cette acquisition de savoirs dont les enseignants ont besoin, « n'est possible que lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective au sein de l'établissement » (Clement et Vandenberghe, 1999, *In Ibid.*). En effet, le développement professionnel, étudié à travers la dimension collective, nous éclaire sur l'influence de « l'évolution des ressources cognitives et affectives des professionnels [par] les modalités d'action mise en œuvre durant le déroulement de la tâche, que Rabardel (2005) nomme l'activité constructive » (Lefevre *et al.*, 2009, p. 286). De même, les structures

relativement stables des institutions, telles le MENESR, l'EC et les établissements scolaires, influencent aussi le champ d'action des professionnels au regard "des possibles, inconciliables ou infaisables". D'où l'intérêt pour ces derniers de se constituer en tant que communauté d'apprentissage professionnel (CAP), correspondant à un groupe ayant des intérêts communs. Celle-ci constitue un dispositif permettant « des rencontres formelles, et une solide structure, exprimée par un ordre du jour, des comptes rendus, une gestion du temps rigoureuse, les rendant efficaces » (Leclerc, 2012). Lave et Wenger (1991) définissent la communauté comme un « système de relations entre des personnes, des activités et le monde, se développant dans le temps, et en relation avec d'autres communautés de pratique tangentiels et chevauchants » (p. 98). Dans ce cadre précis, il serait d'intérêt de documenter les relations et activités dans le temps qu'est celui de l'activité professionnelle au sein d'une communauté éducative, afin de cerner les conditions d'apprentissage et de développement d'un collectif organisé par la collaboration.

2.3 La collaboration au service de l'organisation

Les pratiques collaboratives du travail enseignant envisagées dans les politiques éducatives, en Europe comme en Amérique du Nord, sont avancées comme étant porteuses d'amélioration des pratiques pédagogiques, mais aussi de transfert de compétences au sein de l'établissement scolaire (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007). Ainsi l'apprentissage, « effectué par un ou des individus, au nom de l'organisation, s'inscrit dans des dispositifs, procédures, objets, et perdurent au-delà de la mobilité des personnes qui la composent à un moment donné » (Bonami, Letor et Garant, 2010, p. 51). Dès lors, la coconstruction, qui participe de cette mise en œuvre d'objets cités, s'avère le résultat de la collaboration au sein de l'organisation. Autant dire que cette dernière est l'un des éléments moteurs dans la coconstruction des apprentissages, tant de ses membres que pour son fonctionnement propre. Ainsi, elle est « perçue comme contexte environnemental plus ou moins favorable à l'émergence des différents apprentissages des individus » (*Ibid.*, p. 48). Concernant les apprentissages organisationnels, ceux-ci doivent faire l'objet d'une

mise en place intentionnelle, par une autorité institutionnelle reconnue, de dispositifs de régulation qui permettent 1° de mobiliser des ressources pour rendre possible le développement d'une action collective réflexive, 2° de constituer une mémoire active des savoirs et savoir-faire accumulés et de favoriser leur diffusion au sein de l'ensemble de l'organisation. (*Ibid.*, p. 49)

Pour Lessard, Kamenzi et Larochelle (2009), le “travailler ensemble” qui engagerait des remises en question dans le but d’améliorer les pratiques, relèverait de la construction d’une « organisation démocratique de cogestion de l’école » (p. 62). Dans cette perspective, les apprentissages issus de l’organisation, qui surviennent dans le travail collectif, sont partagés dans un cadre réflexif collaboratif. Dans cette optique, l’établissement scolaire, « s’appuyant de plus en plus sur un personnel professionnel, celui-ci lui apporte le prestige du professionnalisme et, grâce à l’autonomie reconnue, permet à l’ensemble de l’organisation d’accroître la sienne propre » (Tardif et Lessard, 2004, p. 107). L’apprentissage organisationnel est alors l’une des composantes de l’organisation apprenante. Pour les spécialistes de la gestion, une organisation (voire un établissement) « est reconnue apprenante lorsque les membres de son personnel apprennent individuellement et collectivement à travers les actions et projets réalisés et arrivent ainsi à faire face, dans les délais rapides, aux défis auxquels est confrontée cette organisation » (Paquay, 2005, p. 112). Dans le cadre d’un établissement scolaire, celui-ci sera dit organisation apprenante, si « la dynamique de réalisation de ses buts (de service, d’éducation [...]) est assurée au mieux par un personnel engagé dans une dynamique de projet et d’apprentissage qui lui permet de se renouveler continuellement pour répondre aux défis des changements » (*Ibid.*). De même, la valeur formative des situations de travail en collaboration, est par ailleurs suspendue à la structuration et l’animation d’espaces de discussion coconstruits (Delay et Duclos, 2014). Pour Argyris et Schön (2002), « l’organisation apprend quand ses membres apprennent pour elle » (p. 33). De là l’intérêt de promouvoir une culture de la formation au sein des établissements scolaires. La culture de la formation est ce qui promeut l’apprentissage “tout au long de la vie”. Ces apprentissages ont pour vocation de servir tant l’individu apprenant que l’organisation apprenante. Ainsi, selon Portlance, Borges et Pharand, (2011), la collaboration, dans sa visée d'apprentissage organisationnel, pourrait être liée au projet pédagogique de l’établissement scolaire, lequel contribuera à faire de celui-ci un environnement propice au développement de compétences, voire de dynamiques organisationnelles.

De même, l’apprentissage organisationnel, révèle de nouvelles capacités collectives issues du processus au travers duquel se construit, s'approprie et s'évalue le changement conduit (Cazal et Dietrich, 2003). Le processus serait mis en œuvre à travers une communauté d’apprentissage, dont l’importance revêt un caractère primordial. L’expérience des réseaux apprenants, par exemple au sein de la société nationale des chemins de fer français (SNCF), a

mis de l'avant l'importance de la coopération. En effet, d'après Autissier, Hureau, Raynard et Vandangeon-Derumez (2013), si dans un « premier temps la coopération est l'une des règles de la posture apprenante, dans un second temps, le réseau apprenant produit lui-même de la coopération: ce qui était alors une règle devient un état d'esprit permanent et spontané » (p. 181). Dès lors, l'intérêt étant de privilégier l'avancement d'une culture collaborative, laquelle servira de *leitmotiv* à l'établissement scolaire en tant qu'organisation qui à son tour se présentera comme le creuset de savoirs réifiés. Dans cette perspective, de par les interactions entre ses membres et les apprentissages des uns et des autres, selon Bandura (2003), un sentiment d'efficacité ressenti participe de ce processus engagé au bien-être de tout un chacun au sein de l'organisation.

Pour autant, la logique gestionnaire de l'organisation, si elle nous oriente davantage vers l'approche managériale, rejoint sur certains points les partisans de l'école-institution. En effet, l'établissement scolaire comme institution, pourrait offrir d'après Autissier *et al.* (2013), un environnement "capacitant" « où se développent le pouvoir d'agir et l'autonomisation » (p. 182) des enseignants. Ce dernier répondrait alors à la demande du *Rapport Fourgous* (Fourgous, 2013) de faire de la gestion des enseignants, une gestion des ressources humaines.

L'environnement capacitant étend le pouvoir d'agir des individus et leurs dispositions à apprendre. Il leur permet de développer de nouvelles compétences et connaissances. Ce pouvoir d'agir, proche des "capabilités", se situe à l'intersection entre la capacité d'agir (potentialité, ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et les conditions d'actions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés. Elles consistent à faire quelque chose, tandis que la "capacité" relève uniquement d'un savoir-faire. Mettre en œuvre une capacité ne dépend donc pas uniquement de sa disponibilité, mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques ou encore sociales, qui lui permettent de devenir capabilités. (Autissier *et al.*, 2013, p. 182)

Plus spécifiquement, les capabilités définiraient le champ des possibles tant pour l'individu que pour l'organisation où l'un en est porteur et l'autre, le bénéficiaire. Bonvin et Farvaque (2007), repris par Ferganu-Oudet (2012), expliquent dans la figure 4 suivante, qu'il s'agit d'un ensemble de ressources mobilisables en interne comme en externe qui sous l'influence de facteurs de conversions mettent en exergue les capabilités menant aux accomplissements et réalisations des individus et de l'organisation au sein de laquelle ils évoluent.

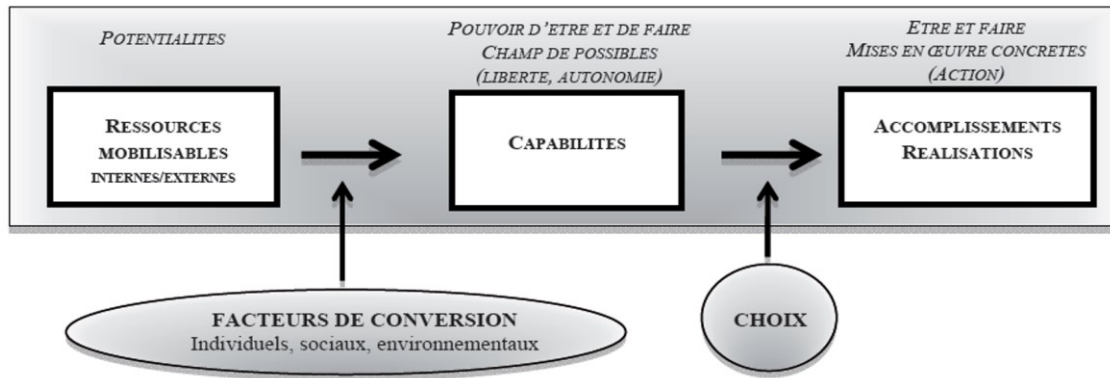


Figure 4: Approche par les capacités adaptée de Bonvin et Farvaque (2007)

Ainsi, selon les auteurs (*Ibid.*), les ressources mobilisables en interne et externe équivalant aux potentialités seraient mis de l'avant par l'entremise de divers facteurs de conversion individuels, sociaux et environnementaux. Celles-ci permettraient aux personnes agissant au sein de l'organisation d'actualiser leurs pouvoirs "d'être et de faire" soit, d'agir en "toute liberté et autonomie" référant aux capacités. Ainsi, c'est par les choix qu'ils feront que "être et faire" valoriseront des mises en œuvre concrètes dans l'action permettant des accomplissements et des réalisations pour chacun des individus et l'organisation en tant qu'entité globale. Pour Sen (2003), il s'agirait d'accomplissement ou de fonctionnement. Cette conjecture permet de distinguer les capacités, qui relèvent d'un "savoir-faire quelque chose", des capacités qui émergent quant à elles du fait d'être en mesure de "faire quelque chose".

Sous cet angle, la collaboration pourrait trouver sa place dans cet environnement "capacitant" des communautés apprenantes. En effet, la forte injonction au travail collectif, ou à la collaboration, est, selon Lessard (2005), « un appel pressant au dépassement de l'individualisme dominant au profit d'une responsabilisation collective des enseignants par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves » (p. 435). Cette perspective de l'apprentissage du travail, et des savoirs professionnels est intéressante. D'après Gather-Thurler (2012), la posture apprenante des établissements scolaires est un incontournable si l'on souhaite que les élèves apprennent.

Les caractéristiques d'un établissement scolaire apprenant sont très proches de celles d'une organisation apprenante [...]. Elles s'en différencient en même temps, dans la mesure où le monde scolaire et le monde de l'entreprise ne sont pas fondés sur les mêmes postulats de base et ne visent par conséquent pas les mêmes objectifs. (*Ibid.*, p. 53)

Dans la perspective du capitalisme cognitif qui nous préoccupe, selon Cristol et Mellet (2013), une organisation portée essentiellement par sa finalité économique « butte sur une perte d'efficacité globale » (p. 26). Les trois arguments qui suivent expliqueraient ce phénomène:

un mode de services où l'évènement et l'ajustement continue priment et requièrent des prises de décision décentralisées et immédiates, [...] des effets environnementaux trop lourds pour ne pas en tenir compte dans les prises de décision, [...] un développement du réseau informationnel qui met en difficulté une hiérarchie traditionnelle. (*Ibid.*, p. 27)

D'où l'intérêt de concevoir les établissements scolaires non plus comme des organisations, mais davantage comme des communautés. D'ailleurs à ce propos, ces derniers sont présentés comme des communautés éducatives. Au sein de celles-ci, l'apprentissage professionnel y a une place prédominante du fait des collaborations engagées entre ses membres, les rendant alors davantage communautés apprenantes, car agissant au-delà des échanges usuels d'une communauté qualifiée d'éducative. Toutefois, si la communauté apprenante est lieu d'apprentissage dans un agir ensemble, il en va de même pour l'organisation apprenante en sachant que la première puise ses fondements dans la seconde.

3. PROBLÉMATISATION

Ce sous-chapitre met en exergue la littérature scientifique, relative aux recherches effectuées en milieu scolaire quant au travail collectif des enseignants.

Si certains chercheurs ont abordé les injonctions au travail d'équipe à travers les dimensions de professionnalisation (Demazière, Roquet, Wittorski 2012; Maubant, Clénet et Poisson, 2011), du collectif (De la Garza et Weill-Fassina, 2000; Grangeat, 2011), du développement professionnel (Karsenti, 2005) ou de l'ajustement et de l'analyse des pratiques (Couture, Dionne, Savoie-Zajc et Aurousseau, 2012), d'autres recherches ont davantage porté la réflexion sur ce qui constitue le collectif, à savoir: la collaboration (Dionne, 2003; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Marcel *et al.*, 2007); la coopération (Marsac et Jelen, 2010); le partenariat (Berthet et Kus, 2013); les communautés de pratiques (Wenger, 2008), d'apprentissage ou d'apprentissage professionnel (Leclerc et Labelle, 2013; Robert et Pruitt, 2010); la coconstruction des apprentissages (Dejean-Thircuir, 2009). L'idée étant d'explorer les enjeux de cette mise en œuvre. Si pour Sembel (2014), les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants, du fait de sa dimension informelle, sont

récurrentes, nous avons répertorié les recherches sur la dimension collective du travail d'enseignement, puis sur la collaboration entre enseignants et au sein des communautés apprenantes. L'intérêt étant de cerner les enjeux du collectif de travail en milieu scolaire, notamment, par rapport aux apprentissages qui s'y construisent.

3.1 La dimension collective du travail enseignant

Selon Champy-Remoussenard (2014) « les dimensions collectives sont des dimensions génériques du travail humain » (p. 2). L'auteure s'appuie sur les résultats d'études analysées en 2014 dans une note consacrée au travail collectif des enseignants. Ce dernier étant qualifié de complexe du fait de son « évolution du rapport au collectif dans les activités » (p. 6). Pour elle, les dimensions collectives peuvent être définies comme « participant d'une transformation des métiers de la relation humaine, notamment des activités de ceux qui éduquent, forment, enseignent, accompagnent » (p. 13). C'est ainsi qu'elle examine l'approche psychologique de Clot (1999) qui prend en compte le collectif dans son rapport au "genre". Ainsi, « le genre définit le rapport au collectif et oriente l'activité singulière. [...] C'est un instrument d'action, et une condition de l'anticipation de l'activité de l'autre et donc de l'échange social » (p. 98). De même, le genre mobilisera les acteurs entre eux, notamment à travers la compétence qui pour Clot (*Ibid.*) est constitutive de la culture professionnelle collective. Pour Champy-Remoussenard (2014) c'est « un élément fondamental du processus de construction des compétences » (p. 5). De plus, celle-ci identifie dans le "travail partagé", qui suppose un partage des activités avec un objectif commun, les nouvelles formes de travail collectif comme ayant un « impact sur le sentiment d'enfermement et d'isolement, le déficit de reconnaissance, les velléités réaffirmées de "sanctuarisation" de l'école » (p. 10). Cette dernière s'appuie sur le témoignage d'enseignants agissant comme référents de "mini-entreprises" (ME), ayant participé à une enquête effectuée auprès de plus d'une centaine d'entre eux suite au *Concours régional de l'académie de Lille* en 2012-2013. Lors de la remise des prix visant à récompenser les meilleures mini-entreprises, plusieurs témoignages allaient dans le sens suivant, à savoir, « si j'avais une image à montrer, ce serait cette communauté d'engagement, cette communauté de bonheur » (*Ibid.*, p. 10).

Dans le même ordre d'idée, des recherches menées au regard de la formation auprès de communautés scolaires engagées dans des collaborations témoignent toutes de cette communauté de "bonheur" au sein de laquelle chacun semble être acteur de son propre

développement professionnel.

Selon Dupriez (2010) « dans une redéfinition plus large de ce qui est attendu des établissements » (p. 4), soit leur autonomie pour la réussite du plus grand nombre, les recherches en éducation portent souvent sur les interactions à l'égard des connaissances, le sens ou les fondements conceptuels sous-jacents, mais aussi sur le développement professionnel, voire cognitif et sociocognitif, notamment à travers le travail collectif.

Dans cette optique, Dupriez (*Ibid.*) aborde le travail collectif des enseignants à travers une double enquête réalisée en 1999 par le *Groupe interdisciplinaire de la recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation* (GIRSEF) de l'Université de Louvain en Belgique. Les données collectées lors de la diffusion d'un questionnaire complété par 125 chefs d'établissement et 3 600 enseignants d'écoles secondaires à *l'Enseignement catholique* « mettent en évidence la faiblesse du travail collectif et la difficulté à construire de manière concertée un projet pédagogique » (*Ibid.*, p. 6). En effet, si d'un côté, les chefs d'établissement affirment l'importance des échanges entre les enseignants, afin que ceux-ci définissent un projet de travail commun, de l'autre, ces derniers disent être enclins à « agir ensemble davantage autour d'activités conviviales que pour des motifs de travail » (*Ibid.*, p. 5). A ce propos, ceux-ci identifient à 4 % le temps de travail collectif (réunions pédagogiques et conseils de classe). De même les personnels scolaires considèrent qu'il n'y a pas suffisamment de suivi concernant le travail enseignant. À ce titre, « l'animation pédagogique apparaît pour sa part en 7^e position, par ordre de priorité, sur une liste de 11 propositions » (*Ibid.*, p. 5). Dupriez (*Ibid.*) relate l'environnement institutionnel favorable des écoles catholiques en Belgique, de par leurs unités décentralisées qui valorisent une autonomie « dans la gestion du personnel, dans le choix des méthodes et des supports pédagogiques et dans la construction des épreuves d'évaluation » (p. 6). De plus, il constate une « certaine tradition d'engagement des enseignants et de mobilisation collective au service de l'établissement » (*Ibid.*). Pourtant, la faiblesse relevée par rapport au travail collectif est récurrente, mais également les résultats de la recherche « font ainsi apparaître les limites des discours prescriptifs et exigent un approfondissement de la réflexion pour tenter de mieux comprendre les ressorts de l'action coordonnée dans les établissements scolaires » (*Ibid.*).

L'enquête de Dupriez (*Ibid.*) fait ressortir les établissements scolaires à *l'Enseignement catholique* français en Belgique comme étant des environnements sollicitant le travail collectif chez les enseignants en tant que professionnels au service de ceux-ci.

D'après Bernatchez (2010), « l'administration du travail d'équipe fait maintenant partie de la finalité de la gestion moderne, laquelle évolue dans un contexte de vive compétition internationale » (p. 87). Toutefois, les établissements scolaires n'ont pas des objectifs similaires aux entreprises de production, car ils ont à gérer les phénomènes induits, tel que « l'éclatement du savoir, qui est lui-même lié à une mutation technologique marquée » (*Ibid.*). De ce fait, le travail en équipe semble être un levier d'action, agissant comme « sortie de secours » (*Ibid.*) face au constant changement de l'extérieur, qui entraîne les enseignants vers un processus d'adaptation continue à travailler ensemble.

Armi et Pagnossin (2012) ont mené une enquête durant l'année 2009-2010, portant sur les représentations des pratiques collaboratives de 5 721 enseignants oeuvrant dans des écoles secondaires en Suisse romande. D'après les auteurs, les 1 726 enseignants de 9^e année en exercice ayant répondu à un questionnaire, font état de représentations positives au regard du travail en équipe.

Presque la totalité des répondants (98,2 %) sont au moins plutôt d'accord avec l'affirmation que le travail en équipe favorise l'échange d'idées, d'expériences, de matériel et qu'il permet de transmettre des compétences, des modes de travail, d'autres systèmes pédagogiques et didactiques (93,6 %). [...] Le travail en équipe se caractérise par différents degrés d'implication ou d'engagement (91,3 %), et même s'il nécessite des compromis (90,6 %) et si parfois il est difficile à réaliser (76,3 %), il ne crée pas forcément de tensions (63,7 %). (*Ibid.*, p. 7)

Si « se rassembler » ne semble pas représenter une perte de temps pour ces derniers, les activités suivantes seraient réalisées en équipe en raison des proportions indiquées: « échanger des documents (78 %); produire des documents de cours (55,4 %); concevoir des documents d'évaluation (55 %); échanger des opinions (74,4 %) » (*Ibid.*, p. 7). En revanche la préparation de séquences pédagogiques en équipe ne se pratiquerait que peu souvent.

Les éléments les plus contraignants semblent être le manque de conditions favorables pour réaliser le travail en collaboration, c'est-à-dire le manque de temps, une trop grande charge de travail, un nombre trop élevé d'élèves par classe et de groupes d'élèves par enseignant. (*Ibid.*, p. 11)

Malgré tout, si les auteurs identifient une part d'individualisme au travail enseignant, ils précisent que le travail en équipe est présent. « Il faut le considérer comme un processus et non comme un événement » (*Ibid.*, p. 12). Cette conclusion des auteurs laisse croire que le travail en équipe, à travers une collaboration entretenue, aurait une certaine pérennité.

Selon Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009), qui ont effectué une enquête par questionnaire en 2006 auprès des 4 569 personnels scolaires, dont 1 332 enseignants, agissant au sein d'écoles primaires et secondaires situées dans différentes provinces du Canada, « la collaboration [et] plusieurs éléments de l'organisation s'influencent mutuellement, [car] c'est l'organisation qui agit sur elle et non l'inverse » (p. 75). Pour sa part, la variable dépendante, à savoir « la collaboration enseignante », a pu être mesurée par des questions formulées comme suit: « à quelle fréquence entretenez-vous les types de rapports suivants avec vos collègues » (*Ibid.*, p. 67)? Quant aux variables indépendantes, elles étaient regroupées selon les trois catégories suivantes: sentiments de compétence professionnelle; préoccupations pédagogiques; organisation de l'établissement. Ainsi, l'analyse des données collectées met en lumière les résultats qui suivent par rapport à la collaboration au sein des enseignants.

En tant que chefs, les directeurs doivent avoir les capacités de faire fructifier les connaissances et habiletés des enseignants et de développer une communauté de professionnels dont le sentiment de compétence est renforcé par la collaboration et l'exercice collectif du pouvoir. En ce sens, la collaboration devient un acte de pouvoir. [...]

Les enseignants ont besoin d'être formés sur l'intérêt et la manière de collaborer entre eux pour améliorer leurs modes de transmission des savoirs, d'évaluation et de formation des élèves. [...] Plus les enseignants ont le sentiment d'être compétents, plus ils ont tendance à intensifier leur collaboration. [...]

Les enseignants intensifient la collaboration lorsqu'ils partagent certaines préoccupations pédagogiques suffisamment importantes à leurs yeux pour justifier des échanges entre eux sur leurs solutions. (p. 76)

L'étude de Lessard *et al.* met en exergue que l'agir professionnel, à travers la collaboration, est l'affaire d'un collectif. Dans cette perspective, le rôle du chef d'établissement scolaire revêt une importance, notamment, en agissant comme modérateur entre les membres de la communauté éducative.

Dejean-Thircuir (2009) a réalisé une recherche en 2007 auprès d'étudiants inscrits en *Master 2 professionnel en français langue étrangère* à l'Université de Grenoble, au regard du processus de coconstruction des connaissances lors d'une activité collaboratrice liée aux contenus notionnels d'un cours en ligne. Selon les résultats obtenus, « l'usage récurrent de la modalité interrogative et les reprises du discours de l'autre dans le cadre d'échanges ou de séquences portant sur les notions du cours, constituent deux indices de la coconstruction du discours, révélateurs d'une certaine forme de coconstruction des connaissances » (*Ibid.*, p. 10). C'est en vérifiant si des traces de coconstruction des connaissances liées à des notions

étaient observables dans les échanges entre les étudiants à travers un forum de discussion, que l'auteur « relève davantage d'une analyse de contenu et d'une analyse de discours, dans la mesure où ce dernier reflète l'activité cognitive qui s'effectue au fil d'une conversation » (p. 4). Dans les faits, Dejean-Thircuir (*Ibid.*) s'est intéressée à la notion "d'interaction épistémique" de Baker (2004, *In Ibid.*) afin de rendre compte des phénomènes observés. « Dans une interaction à fort caractère épistémique, les apprenants ne se contentent pas d'énoncer des solutions pour un problème à résoudre, ils travaillent conjointement sur le sens du problème et de ses solutions, ils s'expliquent, justifient et argumentent sur ce plan » (*Ibid.*, p. 4). Si la recherche n'avait aucunement pour objet la résolution de problèmes, Dejean-Thircuir (2009) s'attendait toutefois à ce que « des échanges (et non des interactions) de nature épistémique aient lieu pendant la réalisation de la tâche » (p. 4). En effet, les notions devant être abordées par les étudiants n'étant ni stables ni circonscrites, laissaient davantage de place aux croyances et aux représentations pouvant sous-tendre des désaccords entre ces derniers. Cependant, au-delà de ces désaccords, il s'agissait de comprendre comment le conflit, « considéré comme déclencheur de formes d'interactions » (*Ibid.*, p. 5), était propice au développement de l'apprentissage, et était observable. Si ces deux phénomènes discursifs ont été observés, Dejean-Thircuir (*Ibid.*) rapporte qu'auprès de deux équipes sur trois « l'analyse des échanges a révélé que les activités cognitives repérables à travers le discours des étudiants étaient essentiellement liées à un effort de compréhension et de clarification d'un dispositif d'apprentissage » (p. 10). Ainsi la coconstruction des connaissances, si l'on tient compte de ce cas précis, pourrait être possible dans une tâche de clarification et d'explication d'un processus de coconstruction.

De même, lors d'une étude menée par Germier (2013), portant sur les représentations professionnelles d'enseignants de lycées agricoles en France, une enquête par questionnaire sur les pratiques collectives d'appropriation de la prescription du dispositif d'accompagnement personnalisé et de sa mise en œuvre a été réalisée auprès de 267 enseignants. Les résultats font état de ce qui suit.

C'est la tâche à réaliser et sa prescription qui justifient l'existence du collectif. Les représentations de ce dernier sont donc, de fait, influencées par les autres représentations professionnelles en place et par la manière dont elles interagissent avec elles. [...] Bien que le travail collectif ne soit pas la forme de travail majoritairement mise en œuvre et que la perception de la mise en place du dispositif prescrit soit globalement négative, les réponses au questionnaire traduisent des perceptions et des prises de position plus nuancées vis-à-vis du collectif susceptible de se charger du dispositif. (*Ibid.*, p. 7)

D'après Germier (*Ibid.*) les déclarations sur les pratiques et l'appréciation des enseignants sur le dispositif d'accompagnement personnalisé « reflètent un ensemble de croyances, plus que de connaissances construites dans et par la pratique, sur le collectif. Quand bien même verraient-ils fonctionner des collectifs dans l'établissement, leurs représentations ne seraient fondées que sur l'interprétation d'un réel perçu » (*Ibid.*). Dès lors l'auteur propose une caractérisation des collectifs qui permet de « repérer un certain nombre de critères dans les représentations des enseignants, mais aussi un certain nombre de tensions qui agissent comme des organisateurs de ces représentations » (*Ibid.*, p. 10). En effet, les discours et attitudes semblent être influencés par ces tensions. Cependant, « elles leurs permettent de les décrire, d'en (re)construire une représentation et d'en extraire des éléments communicable (ancrage) et d'agir (objectivation) » (*Ibid.*).

Le cadre de lecture proposé par Germier (*Ibid.*) prend en compte l'efficacité pédagogique et didactique par rapport à l'efficacité organisationnelle. Ainsi les représentations qui suivent sont identifiées.

- Les représentations concernant l'appauvrissement du système éducatif qui pèsent fortement sur celles du collectif en termes d'efficacité.
- L'image d'un collectif enseignant efficace, qui négocient avec l'encadrement de façon à obtenir les moyens pour la réussite.

Si d'après Germier (*Ibid.*) ces représentations relèveraient davantage des croyances, il devient d'intérêt de croiser représentations et attitudes des enseignants.

Une étude de type recherche-formation-intervention ciblant le travail en équipe-cycle, a été menée par Lafortune (2004) auprès d'enseignants de neuf écoles primaires provenant de six commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches au Québec. Cette recherche, intitulée *Approche socioconstructiviste et travail en équipe-cycle*, a été réalisée en 2001 lors de la formation à l'accompagnement d'équipes constituées de deux ou trois personnels scolaires par école. L'ensemble des interventions-formations a permis de brosser un portrait de la perception du travail en équipe-cycle auprès des personnes participantes réalisée à l'aide de questionnaire, d'entretiens d'accompagnement, de journaux de bord et électroniques ou complété en version manuscrite. Les résultats encourus démontrent que « ce qui distingue l'équipe-cycle d'un groupe ordinaire est l'engagement émotif que suppose le travail en équipe-cycle. [...] Les membres d'une équipe-cycle

s'investissent dans le travail de l'équipe » (*Ibid.*, p. 26). Selon Lafortune (*Ibid.*), cet investissement serait dû à « l'engagement émotif exigé par une tâche plus reliée à la vie professionnelle et personnelle de chacun » (*Ibid.*). Si l'auteure (*Ibid.*) emploie le construit de "communauté d'interformation" ce dernier serait un « des moyens de susciter l'émergence des idées des membres d'une équipe-cycle » (*Ibid.*, p. 28). En effet, les membres se formeraient entre eux, en fonction de la maîtrise des compétences de chacun. « L'avantage d'une telle interformation est qu'elle est habituellement contextualisée par la personne qui rapporte l'information et par les personnes qui interviennent puisqu'on tient compte des problématiques importantes pour l'équipe dans la présentation et la discussion » (*Ibid.*). L'intérêt dans cette approche correspond à l'échange d'idées qui permet de connaître le point de vue des uns et des autres. Ainsi, il s'agit de viser « une amélioration de la communauté du sort commun » (*Ibid.*).

La formation des membres d'une équipe-cycle devrait se faire sur un mode d'interformation (former les membres de l'équipe) ou de coformation (se former ensemble pour développer des compétences qui font défaut à l'équipe) où chacun des membres transmet aux autres membres les connaissances, habiletés et compétences qui pourraient aider l'équipe à réaliser certaines tâches ou enrichir la "culture pédagogique" des membres. (*Ibid.*, p. 88)

Plusieurs autres avantages liés au travail en équipe-cycle sont identifiés à travers les activités proposées ce, tant pour les élèves que pour les enseignants eux-mêmes. Ainsi, « dans la réalisation d'outils d'évaluation en coconstruction, la discussion entre les membres de l'équipe-cycle favorise l'interformation. C'est-à-dire permet l'apprentissage par les pairs et aussi l'amélioration des « capacités de porter des jugements sur les élèves » (*Ibid.*, p. 79). De plus, la coconstruction privilégierait la réalisation de projets davantage ambitieux (*Ibid.*). Toutefois, les difficultés suivantes résident au sein du travail en équipe.

Le temps requis pour faire fonctionner l'équipe ainsi que l'intégration de personnes que le travail d'équipe rebute. Ces difficultés peuvent être reliées au fait que les personnels scolaires ne se sentent pas assez formés pour travailler en équipe de façon efficace. De plus, certaines actions peuvent être introduites trop rapidement sans que l'équipe-cycle ait eût le temps de les choisir, de les comprendre et de discuter des résultats d'expériences extérieures. (*Ibid.*, p. 81)

De plus, il ressort des entrevues menées, que des qualités personnelles sont requises afin de travailler en équipe-cycle. « La principale est d'être respectueux des autres et de leur faire confiance. Ils doivent aussi avoir suffisamment d'assurance personnelle pour participer à des débats et à des expériences qui peuvent susciter des remises en question » (*Ibid.*, p. 90).

Ainsi donc, le travail collectif peut être considéré comme “source de bonheur” pour ceux qui le pratiquent, il serait aussi vecteur d’apprentissages au sein des communautés éducatives.

3.2 La collaboration comme mode d’apprentissage cognitif et sociocognitif

Si le travail collectif favorise les apprentissages, ceux-ci peuvent être formels ou non formels, de nature cognitive, sociocognitive ou sociale, mais aussi spécifiquement d’ordre professionnel. Selon Friend et Cook (2010) « *interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal* » (p. 7).

Pour leur part, Beaumont, Lavoie et Couture (2010), ont rédigé un document intitulé *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Ce dernier est issu des discussions ayant engagé « plusieurs personnes issues des milieux scolaires de la région de l’Estrie, de la Faculté d’éducation de l’Université de Sherbrooke et du ministère de l’Éducation, du Loisir et Sport » (*Ibid*, p. 3). Les auteurs (*Ibid.*) identifient les retombées positives des pratiques collaboratives dont l’entraide en moment de doute. Celle-ci, de par sa nature collaborative, permettrait de se sentir rassuré afin de mener des interventions efficaces. Elle favoriserait aussi le rehaussement du sentiment d’efficacité chez les enseignants. De plus, le développement professionnel, ainsi que les pratiques collaboratives, seraient considérés en tant que première ressource en privilégiant des apprentissages chez les enseignants lors des échanges liés à la complexité du travail (*Ibid.*). Enfin, les élèves, enclins à respecter un climat collaboratif au sein de l’école, développeraient des attitudes davantage positives envers celle-ci en obtenant un rendement académique à la hausse (*Ibid.*). Également, ils entretiendraient de meilleures relations avec les enseignants.

Toutefois, une faible propension au travail de collaboration professionnelle est observée (*Ibid.*). D’après Beaumont *et al.* (*Ibid.*), les conditions suivantes influenceraient le recours aux pratiques collaboratives en milieu scolaire.

Les conditions liées à l’organisation et aux ressources des facteurs ralliant temps, agenda et disponibilité; les conditions au regard d’un travail commun par l’entremise d’une vision partagée des buts à atteindre et des missions valorisées; les conditions concernant la qualité des contextes soit, la stabilité du personnel, l’implication et l’affinité entre membres. (*Ibid.*, p. 13)

Ainsi d'après Beaumont *et al.* (*Ibid.*), la collaboration au sein des personnels scolaires est sujette à un ensemble de conditions qui influent sur celle-ci.

Une recherche effectuée par Letor (2007), a documenté « le travail de collaboration entre enseignants développé au sein d'établissements de l'enseignement primaire appartenant aux principaux réseaux d'enseignement en Belgique francophone » (p. 4) réputés pour leurs pratiques collaboratives. Tout d'abord, 16 équipes d'enseignants ont participé à une entrevue (N=37 entrevues), mais aussi à des observations. En second lieu, un questionnaire a été administré auprès d'un échantillon composé de 191 enseignants et de 13 directions d'école provenant de quatorze établissements sélectionnés pour leur intérêt au diagnostic sur les pratiques de collaboration.

Les résultats au regard de l'amélioration des pratiques démontrent dans un premier temps une grande diversité de celles-ci. Dans un deuxième temps, l'analyse révèle que « lorsque les enseignants travaillent ensemble, ce travail est centré sur ce qui constitue le cœur du métier, leurs élèves et la classe dans leurs aspects pédagogiques concrets et quotidiens » (*Ibid.*, p. 10). De même, selon Letor (*Ibid.*) « les objets traités en collaboration ne touchent qu'indirectement le travail de l'enseignant dans sa classe » (p. 11). Ceux-ci sont identifiés comme étant les projets mis en œuvre par les équipes, les modalités d'évaluation, le fonctionnement de ces dernières, les difficultés rencontrées auprès des élèves, des parents et des collègues, mais aussi les événements quotidiens scolaires ou personnels. Plus spécifiquement, par rapport aux objets examinés en collaboration, ce sont ceux d'intérêt personnel et de la vie quotidienne qui ressortent davantage (*Ibid.*). Cependant, concernant les objets qui devraient être traités en collaboration, tant les enseignants que les directions indiquent en premier les projets à caractère pédagogique, les difficultés rencontrées avec certains élèves, leurs pratiques en classe, l'échange d'information pédagogique et des projets concrets menés avec leur classe (*Ibid.*).

Ces deux réponses laissent entrevoir une contradiction entre “le dire et le faire”. Enfin, l'auteur conclue que le travail de collaboration est vu davantage comme répondant « à une dynamique collective qu'organisationnelle » (*Ibid.*, p. 11). En effet ce sont les équipes elles-mêmes qui semblent fixer les buts à atteindre en lien avec les missions éducatives.

Quant à Roussel (2015), il considère le transfert des apprentissages adaptatifs, afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel puisque « lorsque les

apprentissages réalisés ne sont pas transférés en situation de travail, et qu'ils ne parviennent pas à produire un impact positif sur la compétence ou la performance de l'individu, c'est comme si la formation n'avait pas sa raison d'être » (*Ibid.*, p. 36). En effet, souvent perçue comme une reproduction identique de ce qui a été appris, cette conception erronée du transfert, par l'acquisition d'habiletés isolées, ne doit pas nous étonner sur le fait que les « connaissances acquises deviennent assez rapidement obsolètes dans des contextes organisationnels où règnent le changement et l'incertitude » (*Ibid.*, p. 39). Roussel (2007) s'appuie sur sa thèse dont l'expérimentation a été effectuée dans une grande entreprise d'imprimerie québécoise. Cette recherche appliquée de type évaluatif portait sur le caractère adaptatif du transfert des apprentissages en se centrant sur la démarche d'apprentissage des apprenants constituant l'échantillon (N=41 sujets). Les résultats obtenus par l'entremise d'une méthode mixte permettent à Roussel (*Ibid.*) « d'associer positivement l'acquisition d'habiletés métacognitives au transfert des apprentissages » (p. 47). Toutefois, le développement de la métacognition chez l'individu est largement favorisé par la mise en œuvre des pratiques pédagogiques valorisées par le formateur qui faisaient appel aux quatre étapes clés qui suivent: le modelage; la pratique guidée; la pratique coopérative; la pratique autonome. Pour l'auteur ces étapes sont en lien avec celles développées par Zimmerman (2000, *In Ibid.*) « sur l'autorégulation, l'apprentissage par observation, par émulation, autocontrôlé et autorégulé » (p. 47). À l'inverse, concernant la dimension collaborative de l'apprentissage, ce dernier précise que « le processus d'autorégulation peut être réalisé en groupe. Ainsi, la corégulation, ou encore la régulation partagée, constitue une piste de recherche émergente qui pourrait s'avérer prometteuse en situation d'apprentissage collaboratif » (*Ibid.*, p. 48).

Dès lors, d'après les résultats encourus dans le cadre de cette recherche, c'est en groupe, voire en communauté, que l'adaptation peut être réalisée, laissant entrevoir une coconstruction de la part de ses membres, de même qu'une valorisation du transfert adaptatif.

Pour leur part, Hamel, Turcotte et Laferrière (2013) ont mené une étude sur l'accompagnement d'enseignants oeuvrant au sein d'une école primaire et d'une école secondaire lors de l'implantation de l'*École éloignée en réseau*²⁴ (ÉÉR) au Québec en 2002-

²⁴ CEFRIO. 10 octobre 2016. *L'École en réseau, numérique et éducation*. Site téléaccessible à l'adresse suivante:

<<http://www.cefrio.qc.ca/projets-recherches-enquetes/numerique-education/projet-lecole-en-reseau/>>.

L'ÉÉR en réseau propose aux petites écoles du Québec un mode de fonctionnement fondé sur la collaboration en réseau entre enseignants et élèves d'écoles et de classes distantes prenant appui sur un dispositif technologique léger en classe (quelques ordinateurs et logiciels) et sur un travail de collaboration.

2003. Dix ans après cette recherche expérimentale, un regard ethnographique a été jeté sur les 170 situations en réseau vécues par l'entremise du corpus des fiches ethnographiques virtuelles selon une analyse thématique des unités de sens (Krippendorf, 2004). Selon Hamel *et al.* (2013), les résultats ont permis de constater, qu'au-delà de soutenir la communauté d'apprentissage dans la mise en œuvre de l'ÉÉR, c'est aussi la formation continue des membres, dans le contexte québécois de réforme curriculaire, qui a pu être mise de l'avant. Les cinq caractéristiques suivantes ressortent: le leadership mutuel est source d'appui; des valeurs similaires et une vision partagée; un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs dans l'apprentissage; des conditions facilitantes; la mise en commun des pratiques personnelles (*Ibid.*). Plus spécifiquement, l'apprentissage serait au cœur de la communauté puisqu'il se voulait « authentique et ancrée dans la réalité des enseignants » (*Ibid.*, p. 95). D'ailleurs, ces derniers ont affirmé une grande satisfaction par rapport aux apprentissages effectués, notamment, ceux technologiques, car pouvant réutiliser rapidement les compétences développées par l'intermédiaire du suivi qui permettait une guidance durant l'appropriation. L'interaction virtuelle avec les membres de l'équipe de recherche a également été hautement appréciée, car celle-ci était constructive et permettaient de discuter des pratiques encourues, mais aussi d'améliorer ces dernières. Pour Hamel *et al.* (*Ibid.*) « l'accompagnement en réseau a permis d'élargir l'expertise disponible pour les participants, mais surtout d'offrir, du lieu même de l'université, une formation continue juste-à-temps ancrée dans la réalité de l'école rurale » (p. 99).

En somme, la formation “juste-à-temps” se distingue de celle “juste-au-cas”. Si la première vise à accompagner les enseignants lorsque ceux-ci réinvestissent leurs apprentissages dans leurs pratiques, la seconde donne accès à de nouvelles idées et à diverses notions sans pour autant qu'il y ait un accompagnement durant le réinvestissement.

Dans le cadre du colloque intitulé *Enjeux internationaux pour les professionnels de l'éducation, mieux connaître pour mieux agir* ayant eu lieu en 2012 à Strasbourg, De Ketele (2012) a défini et problématisé « le concept d'apprentissage à travers toute la chaîne du système éducatif » (p. 29) dont auprès des enseignants. Selon ce dernier, la question qui se pose est “qu'apprennent-ils”?

Ceci implique de placer la formation et la recherche sur la formation vers l'intérieur de la profession: comment [...] enseigner dans un contexte où se sont multipliées les professions connexes au sein et autour de l'établissement et où coexistent dans une communauté professionnelle une grande diversité de profils? (*Ibid.*, p. 30)

Si l'un des ateliers du colloque documentait le travail enseignant dans une logique de formation "tout au long de la vie". Pour De Ketele (2012), synthétisant des études de cas menées antérieurement (*Ibid.*, 2010), les établissements évoluent en strates en se superposant les unes aux autres. La première des strates est celle de l'informel au cours de laquelle les pratiques se transforment dans une visée d'amélioration. Les autres strates émergent en fonction de l'évolution de l'individu. Ainsi, la culture de l'apprentissage est au cœur de la posture professionnelle afin de « transformer nos évidences en vérités partielles » (*Ibid.*, p. 33).

Dans cette optique, les apprentissages prennent place au sein même de la communauté de travail, mais surtout à l'intérieur de la profession.

De même, dans leur réflexion sur l'agir novateur, Barthassat, Capitanescu et Gather Thurler (2007, *In Cros*, 2007) présentent les "marges d'autonomie" dont disposent les enseignants comme étant un espace collectif pour la "création professionnalisante". Les auteures (*Ibid.*) s'appuient sur une recherche exploratoire effectuée en 2004 auprès de 27 enseignants travaillant dans quatre écoles primaires genevoises reconnues comme écoles en innovation. Les résultats des entretiens démontrent que la solution aux difficultés d'apprentissage des élèves se trouve dans « la manière dont les enseignants réussissent à se les approprier, à les contextualiser, à les intégrer dans leur tâtonnement collectif » (*Ibid.*, p. 89).

En société, les sujets agissent, se lient à d'autres sujets en produisant cette sorte de rupture inaugurale qu'est la décision, en élaborant la continuation non-préméditée ni déductible d'une suite à mesure corrigée d'intentions, de projets et d'actes, en formulant ainsi des normes nouvelles, en un mot en créant des objets, des effets, des valeurs. Engagée dans des situations, l'action n'est jamais déterminée par elles; poursuivant des buts et des valeurs, elle n'est pas présumée par eux; échappant aux logiques préformées, elle déploie son propre logos. (Joas, 1999, *In Ibid.*, p. 81)

Ainsi cette dimension créative de l'agir humain dans son activité professionnelle, ici le travail enseignant réalisé individuellement et celui mené collectivement, pourrait s'adosser au concept d'apprentissage. Selon Barthassat *et al.* (*Ibid.*), ce dernier correspondrait à « une trajectoire singulière d'actions créant des normes propres qui, à la fois, typicalise l'expérience ici et maintenant, et actualise une expérience préalablement typicalisée » (p. 79). Cependant, cette posture comprendrait des risques liés à "l'expérience quotidienne" qui relève d'une

« compétence - individuelle et collective - qui varie en fonction des repères culturels, des valeurs et des conceptions du monde des acteurs concernés » (*Ibid.*). D'où l'importance de développer les habiletés collaboratives et maintenir une culture de l'apprentissage tout au long de la carrière.

Les conclusions de cette recherche situent la coconstruction en tant que catalyseur de la créativité de laquelle découlent des apprentissages au sein du collectif implanté.

Biémar, Dejean et Donnay (2008) ont analysé des dispositifs de formation fondés sur une démarche de coconstruction des savoirs entre praticiens en enseignement et chercheurs desquels ressortent un processus d'enrôlement dans une perspective de « soutien à la démarche de coconstruction de savoirs » (p. 78). L'enrôlement étant défini par Callon (1986) comme étant un « mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multi-latérales, des coups de force ou de ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir » (p. 190). Pour sa part, l'intéressement est un concept dérivé de la sociologie de la traduction. Selon Roux et Rémy (2009) « traduire, à la différence d'une conception foucauldienne du pouvoir, consiste moins à agir sur les actions des autres en contrôlant leur mouvement, qu'à définir leur problème, porter leur projet, parler en leur nom, et s'autoriser à dire nous pour les représenter » (p. 3). La recherche menée a permis de confronter théorie et pratiques d'enseignants oeuvrant dans des établissements scolaires belges au primaire et au secondaire. C'est par l'entremise des dispositifs de professionnalisation, conçus à cet effet, que les thématiques suivantes ont été documentées: le décrochage scolaire; l'enseignant en tant que personne relationnelle; la différenciation. Les groupes étaient composés de 10 à 15 personnes correspondant à des enseignants, des chercheurs, des conseillers pédagogiques ainsi que des professeurs des Hautes écoles. Ces derniers s'inscrivaient de manière volontaire afin de participer annuellement à six à huit rencontres d'une durée de cinq heures. Si les participants questionnaient leur pratique, en même temps qu'ils la partageaient, un journal des savoirs a été rédigé par les chercheurs. Ce dernier permettait

une trace des pratiques partagées et expérimentées (les questionnements, les schémas intégrateurs construits par les chercheurs-formateurs, les formalisations de pratiques et d'activités échangées entre les participants, les cartes conceptuelles). Il constitue un support pour poursuivre des échanges entre les séances et pour susciter de nouveaux questionnements. Bien plus qu'une simple trace, ce journal des savoirs est la mémoire des savoirs repérés et construits au travers des échanges entre chercheurs et praticiens. Ces savoirs constituent les balises à partir desquelles le groupe poursuit la construction de

savoirs dans la séance ultérieure. (*Ibid.*, p. 77)

Les résultats de cette recherche ont privilégié, l'identification de trois étapes au processus d'enrôlement qui déterminent les dispositifs de professionnalisation. La première étape consiste en « l'intéressement à travers l'explicitation des intérêts singuliers » (*Ibid.*, p. 78). En effet, les acteurs s'engagent de manière volontaire dans le dispositif de développement professionnel en fonction de « buts personnels qui donneront sens à leur démarche » (*Ibid.*). La deuxième étape participe de l'identification d'une « problématique à travers la construction négociée d'un bien commun » (*Ibid.*). Ce dernier a été documenté, tant auprès des praticiens que chez les chercheurs, par l'intermédiaire de la question suivante: « comment garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves » (*Ibid.*, p. 79). Si des enjeux distincts apparaissent, ceux-ci laissent place à une alliance profitable à chacun autour du bien commun. Enfin la troisième étape est celle du « maintien de l'enrôlement: des objectifs de travail qui légitiment l'engagement à la formation » (*Ibid.*, p. 80). Ici, l'objectif de diffusion du savoir construit lors des séances de travail fait état de postures relationnelles (partenariat, interdépendance et reconnaissance), mais également de valeurs sous-jacentes au respect mutuel et à la confiance à travers un engagement omniprésent dans le « développement progressif d'une dynamique collaborative » (*Ibid.*, p. 81). Les chercheurs concluent en mentionnant que « le processus d'enrôlement initié dans nos dispositifs semble avoir eu des effets de transformation identitaire tant chez les praticiens que chez les chercheurs » (*Ibid.*, p. 82) en précisant que les phénomènes ont été observés: une certaine légitimité à une réflexion personnelle et professionnelle; l'adoption d'une dynamique de développement professionnel continu. De plus, Biémar *et al.* (*Ibid.*) soulignent que la pérennité des dispositifs est possible entre-autre à travers les réseaux qui se développent et perdurent au fil du temps.

Cette recherche permet de mettre en lumière certaines “conditions gagnantes” dont, notamment, celle de tenir compte des rôles de chacun dans la communauté afin de réaliser la mission d'enseignement-apprentissage en toute connaissance des visions complémentaires. Également, devant la complexité de la tâche, pouvoir se référer aux représentations, toujours renouvelées des acteurs, semble un incontournable. De là, l'importance d'effectuer régulièrement des entrevues auprès des membres de la communauté qui nous interpelle.

3.3 Les communautés apprenantes, une condition pour collaborer

Les recherches consacrées aux communautés font état de qualificatifs différents, c'est

à dire: communauté de pratique (Wenger, 1998); communauté d'apprentissage (Dionne, 2010; Peters et Savoie-Zajc, 2013) communauté d'apprentissage professionnelle (Roberts et Pruitt, 2010; Leclerc, 2012). Autant d'appellations ayant certes leurs spécificités, mais aussi leurs similitudes dont démontrent les recherches relevées ci-après.

Granger, Debeurme et Kalubi, (2013) ont mené une recherche-action de type exploratoire qui s'est déroulée dans un établissement d'enseignement de niveau secondaire en Montérégie au Québec auprès d'un échantillon constitué de neuf enseignants spécialisés dans différentes disciplines et oeuvrant depuis six à dix ans dans la profession. L'étude visait à documenter les effets de la participation des personnels scolaires à un dispositif d'accompagnement réflexif de ces derniers à travers des cercles d'apprentissage et d'inclusion ciblant la transformation de leurs pratiques professionnelles. Situé dans un milieu rural socioéconomique faible²⁵, l'établissement disposait de peu de ressources et de soutien afin de mobiliser l'équipe enseignante dans une réflexion au regard de leurs pratiques lors d'une formation continue. Durant l'expérimentation, les enseignants ont participé à des entrevues semi-dirigées et des groupes de réflexion, dont l'analyse des verbatim était partagée avec ces derniers, de manière à ce qu'ils s'approprient les savoirs qui s'en dégagent et qu'ils puissent se repositionner par rapport à leur réalité en bonifiant leurs pratiques professionnelles. Les résultats de la recherche ressortent des idées dominantes quant à l'expérience vécue et montrent que « la participation des enseignants aux cercles d'apprentissage et d'inclusion a contribué significativement aux visées de formation continue » (*Ibid.*, p. 241).

Dans cette perspective, le regroupement en communauté d'apprentissage professionnelle a mobilisé les enseignants autour d'objectifs communs, à savoir, la transformation des pratiques en milieu socioéconomique faible pour la réussite des élèves.

Dans le même ordre d'idée, Peters et Savoie-Zajc (2013) ont mené deux études distinctes, mais complémentaires, en Outaouais au Québec effectuées auprès de personnels scolaires du primaire qui ont été invités à remplir un questionnaire-bilan portant sur leur participation à une communauté d'apprentissages professionnels (CAP) et qui intégrait la

²⁵ Au Québec, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) calcule annuellement deux indices de défavorisation pour les commissions scolaires et leurs écoles soit, l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>>.

grille de Schussler (2003, *In Ibid.*) pour les dimensions affectives et cognitives. Tout d'abord, le questionnaire a été élaboré par les chercheurs et une équipe de 13 conseillers pédagogiques en formation continue constituant la communauté d'apprentissage initiale. Dans le cadre de la première recherche-action d'une durée de 18 mois, ces derniers avaient pour mandat d'accompagner 45 enseignants répartis dans neuf écoles primaires afin de constituer des communautés d'apprentissage. Pour sa part, la seconde recherche étalée sur cinq mois consistait à un projet de mentorat réciproque qui associait des enseignants en fonction et des futurs enseignants en stage dans le but de créer des situations d'apprentissage et d'évaluation. L'échantillon enseignant rassemblait 56 répondants volontaires ayant en moyenne 13,9 années d'expériences en enseignement. Les résultats mettent en évidence, la « contribution favorable de la CAP au développement professionnel des enseignants, dans la mesure où elle outille pour réfléchir et analyser leur pratique » (*Ibid.*, p. 115). D'ailleurs, selon les personnels scolaires interrogés, « les forces de la CAP se situent au niveau des liens affectifs qui se créent entre les membres, de même que des apprentissages de divers ordres qui se font. Les participants reconnaissent aussi les rôles et les responsabilités qu'ils se doivent d'assumer en tant que membres d'une CAP » (*Ibid.*). Dans les faits, ces rôles et ces responsabilités sont déclinés par les attendus des membres qui s'engagent sous de différentes manières au sein du CAP, soit « l'échange, la participation, le soutien des collègues, l'écoute active, le respect et les attitudes d'ouverture » (*Ibid.*).

En somme, les CAP privilégient la collaboration sous diverses formes allant des échanges ponctuels à des projets communs véhiculant des apprentissages individuels et collectifs.

Prost (2013) a réalisé une recherche en 2011 mettant en place deux forums de discussion. L'un d'eux engageait des professionnels du secteur social et médico-social. Le second réunissait des professionnels du secteur de l'éducation. Cette dernière visait à comprendre les effets d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur le bien-être des participants ainsi que l'amélioration de leurs connaissances et compétences. Au total, 322 messages issus des deux forums découlant de 13 discussions et neuf entrevues d'explicitation ont fait état d'une analyse de contenu tandis qu'un questionnaire d'enquête a été rempli électroniquement par 110 participants. Il s'agissait de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, à savoir « alimenter la connaissance du terrain d'étude » (*Ibid.*, p. 65) à travers un panorama de thèmes discutés. Pour sa part, le deuxième objectif spécifique

correspondait à « identifier la nature des échanges et le type d'interactions au sein des communautés professionnelles en ligne en postulant l'interaction de soutien psychologique et d'élaboration de connaissances » (*Ibid.*). Enfin, le troisième objectif spécifique était « d'étudier le vécu subjectif des participants aux forums de professionnels afin d'avoir accès à leurs attentes, évaluations et ressentis des interactions » (*Ibid.*, p. 66). Plus précisément, ce dernier cherchait à observer les décalages entre les émotions manifestées et les émotions vécues, mais aussi à vérifier la correspondance entre les attentes vécues et les attentes affichées. L'analyse des messages entre initiateurs et réactants révèle que le forum se précise comme étant un moyen d'adaptation qui « s'inscrit dans une démarche volontaire et stratégique de l'individu qui va chercher du soutien auprès de ses pairs pour pallier ses difficultés et réduire son état de tension émotionnelle » (*Ibid.*, p. 205). De manière concordante, les réponses aux entretiens et au questionnaire démontrent que le « partage des expériences professionnelles, en lien avec le référentiel commun, prend le pas sur la proximité relationnelle » (*Ibid.*, p. 204). En effet, si l'étude fait état d'un manque d'entraide entre collègues au niveau de la pratique », les répondants à l'entretien disent se sentir « isolés au niveau de leur travail » (*Ibid.*). D'après Prost (2013), un forum de discussion agit comme dispositif palliatif au manque d'entraide et moyen de prévention contre l'isolement professionnel. De même, celui-ci permet l'élaboration de sens et de recherche de solutions concrètes.

La dynamique d'élaboration de sens favorise la réévaluation de la situation (ou changement de perspective) qui renvoie au coping centré émotion. Le changement de perspective peut entraîner dans certains cas, lorsque le problème est axé sur une pratique d'enseignement, la mise en place d'une nouvelle pratique d'enseignement et ainsi participer à l'amélioration de la pratique. La dynamique de recherche de solutions concrètes peut favoriser la mise en place d'une action concrète (démissionner, se mettre en arrêt maladie). Cette dynamique peut également se matérialiser par la construction collective d'un document de travail [qui] fait référence au coping centré problème. (*Ibid.*, p. 205)

Selon Prost (2013) l'un des apports de cette recherche est l'influence observée sur la dynamique de soutien social en tant que « dynamique interactionnelle composée (à *minima*) du partage social d'une expérience émotionnelle associé ou non à une demande spécifique, des comportements de soutien manifestés par l'auditeur et de l'évaluation par la personne en demande de la qualité du soutien apporté » (p. 206). Si Prost (*Ibid.*) identifie dans les messages des demandes de soutien informationnel, et un certain « dévoilement de soi » (*Ibid.*), dans les entretiens, « les participants interrogés masquent systématiquement leurs

besoins de décharge et de soutien émotionnel dans leur message et le transforme en demande de conseils » (p. 207). En fait, l'explication à cette censure semble se trouver dans la voie de la communication implicite pour exprimer leur besoin de soutien émotionnel (*Ibid.*).

En conclusion, l'auteur s'interroge sur « la place qu'occupe ces espaces de solidarité "anonymes" qui visent à pallier le manque d'entraide dans les espaces de travail réel » (*Ibid.*, p. 220). Dans cette optique, il serait intéressant de cerner les conditions qui valorisent explicitement l'entraide entre collègues dans le cadre des communautés d'apprentissage professionnel.

Une autre étude menée par Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) corroborent l'importance de la fonction affective au sein d'une communauté. Au total, 47 ouvrages qui traitaient de la communauté d'apprentissage, dont huit retenus à des fins d'analyse de contenu, ont permis d'élaborer une définition englobante de ce concept. Utilisant une grille d'analyse élaborée à partir du modèle théorique de Schussler (2003, *In Ibid.*) qui prend en compte les dimensions cognitive, affective et idéologique, Dionne *et al.* (*Ibid.*) ont cherché à « approfondir la compréhension de communautés d'enseignants créées pour favoriser le développement professionnel de ces derniers » (p. 31). Le processus d'analyse par segments de définition ou de caractéristiques, au regard des trois dimensions de la grille, ont privilégié le regroupement des données en fonction de l'auteur et du sens octroyé à la communauté d'apprentissage, de manière à former des regroupements et des recoupements. Concernant la dimension cognitive, la construction d'un savoir individuel et collectif est identifiée. Pour la dimension affective, deux éléments ressortent de l'analyse soit, le partage et le soutien entre pairs. Quant à la dimension idéologique sont dégagés les trois idées principales suivantes: l'ouverture des enseignants à la communauté; les personnels scolaires comme producteurs de savoirs; une meilleure cohésion dans l'école. Ainsi, les résultats font état d'une « vision plus claire des potentialités qu'offre une communauté d'apprentissage associée au développement professionnel chez l'enseignant, et une meilleure compréhension de la façon dont elle s'articule » (*Ibid.*, p. 36) qui met en évidence l'importance de la dimension affective au sein de la communauté d'apprentissage.

Le partage pédagogique étant valorisé, c'est le savoir produit par l'enseignant qui se trouve du même coup reconnu. Comme lieu de soutien, la communauté d'apprentissage permet aux éducateurs de se sentir valorisés dans la mesure où ils peuvent témoigner de leur expertise auprès de leurs collègues et d'une personne-ressource, souvent représentée par un chercheur universitaire. Ainsi, un dispositif qui ne procure pas aux enseignants le soutien, le respect et le

partage escomptés, risque de devenir contre-productif. La dimension affective de la communauté d'apprentissage, c'est-à-dire la façon dont seront définis les objectifs de partage et de soutien, ou la façon dont seront mises en place les stratégies d'accompagnement, doit être soigneusement planifiée et faire l'objet d'une évaluation constante. (*Ibid.*, p. 37)

Cette recherche montre l'intérêt de considérer l'ajustement continu des pratiques pédagogiques comme source de développement professionnel chez les enseignants par l'entremise d'une communauté d'apprentissage soutenue par une personne-ressource.

Dans une étude effectuée par Ferganu-Oudet (2009) à l'égard du *Réseau réciproque d'échanges des savoirs* (RERS) instauré au sein de l'entreprise "la Poste" en France, ce dernier est défini comme « un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités » (p. 8). Le RERS a été mis en place afin de contribuer à la « professionnalisation des salariés et par retour de l'organisation » (*Ibid.*, p. 13). L'objectif visé par son implantation était « le partage et l'échange des savoirs, des savoir-faire et des expériences liées aux activités professionnelles quotidiennes selon les principes d'une RERS classique: réciprocité, volontariat, confiance, confidentialité et égalité » (*Ibid.*, p. 15). Ce dispositif, géré par un animateur, facilitait le repérage des savoirs dont sont porteurs les usagers, en même temps qu'il les aidait à « découvrir et exprimer leurs besoins de savoirs » (*Ibid.*, p. 14). D'abord expérimenté à la *Direction opérationnelle territoriale du courrier 94* en septembre 2006, celui-ci s'est étendu aux tierces directions opérationnelles. Après trois ans, suite à un pré-bilan des 490 évaluations, les constats qui suivent sont annoncés: « amélioration du professionnalisme, développement de comportements collaboratifs, de l'estime de soi et de la motivation » (*Ibid.*, p. 15). Tenant compte des résultats encourus, l'entreprise "la Poste", a confié le mandat à des chercheurs de l'Université Paris Ouest Nanterre d'effectuer une recherche en 2009 et 2010 selon quatre phases. Durant la seconde phase correspondant à l'approfondissement, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des 34 cadres du RERS dans la région de l'Île-de-France et le Rhône.

Les notions documentées étaient les suivantes: la motivation; le déroulement des échanges; les enjeux; les effets et conditions de développement du RERS. D'après Ferganu-Oudet (*Ibid.*), les résultats mettent en évidence que celui-ci est considéré par les usagers comme un outil d'intégration et de socialisation professionnelle, un moyen d'apprendre autrement et une source de dynamisation des ressources individuelles. De plus, les quatre fonctions qui suivent lui sont attribué en tant que dispositif: d'intégration; de socialisation

professionnelle; d'apprentissage; de diversification pédagogique. Selon Ferganu-Oudet (*Ibid.*), « la recherche a permis de montrer qu'un environnement "capacitant" est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre » (p. 24).

En somme, l'étude démontre que l'environnement est à appréhender dans sa globalité, entre autre par rapport à son caractère "capacitant" qui réunit management, agir professionnel et ressources.

4. LE PROBLÈME ET LA QUESTION DE RECHERCHE

En éducation, les politiques gouvernementales de la République française misent, notamment, sur la qualification des personnels scolaires. À cet égard la collaboration est inscrite au cœur des pratiques professionnelles. Dès lors, les institutions que sont le MENESR et l'EC incitent les communautés éducatives à coconstruire leurs apprentissages dans une visée d'ajustement des pratiques (Couture, Dionne et Savoie-Zjac, 2012), voire de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Selon Migaud (2015), la situation peu favorable des enseignants en matière de formation continue provoque une mise à jour du système éducatif qui, d'après Rojat et Szymankiewicz (2013) gagnerait à être repensé. *A priori*, le développement des compétences est complexe et il est parfois difficile de cerner les besoins précis des apprenants et même, d'en discuter librement avec ceux-ci. Cette difficulté semble découler, entre-autre, d'un sentiment d'efficacité (Bandura 2007) mis à mal et, parallèlement, d'un manque d'écoute au regard des besoins des personnels enseignants. De plus, nous en savons peu sur les dispositifs pouvant être instaurés qui valoriseraient la collaboration dans une coconstruction continue des apprentissages au sein des communautés éducatives que forment les enseignants oeuvrant dans les écoles francophones.

C'est pourquoi, la pertinence sociale de l'objet d'étude de la présente recherche relève de l'intérêt d'identifier les représentations des enseignants au regard des dynamiques collaboratives privilégiant la coconstruction des apprentissages au sein de leur communauté éducative devenant communauté apprenante tant lors des formations qu'en milieu de pratique.

Pour leur part, les recherches en Europe, en Amérique du Nord et plus singulièrement

en France, ont contribué à une certaine connaissance sur le développement professionnel. Cependant, celles-ci ciblent, en partie, la formation initiale et les communautés professionnelles qui se sont déjà inscrites dans cette dynamique de développement “tout au long de la vie”. Les routines dans lesquelles les enseignants se sont installées (Gather-Thurler, 2006), permettent peu une adaptation du métier qui est en constante évolution. De même, la formation continue se consacre très rarement au transfert des apprentissages en situation de travail. Dans cette optique, il devient nécessaire pour les enseignants de se mobiliser autour d’objectifs d’apprentissages similaires afin de développer des compétences adaptées et communes qui répondent aux exigences actuelles de la pratique. Selon Roussel (2015), pour ce faire, il est incontournable que ces derniers définissent eux-mêmes celles-ci en tant qu’acteur premier en coconstruisant ces compétences par l’intermédiaire de la collaboration. Par conséquent, la “timidité” des recherches encourues par rapport aux relations entre la coconstruction instaurée dans des dynamiques collaboratives et l’émergence d’une communauté apprenante, s’instaurant au sein des communautés éducatives que sont les personnels des écoles, nous amène à considérer la pertinence scientifique de l’objet d’étude de l’actuelle recherche, mais aussi sa pertinence pour les milieux de pratique.

Ainsi, celle-ci interpelle la question de recherche qui suit: Dans une perspective d’apprentissage sociale, quelles sont les dynamiques relationnelles entre coconstruction, collaboration, communauté apprenante et représentations?

Afin d’y répondre, le cadre conceptuel fait état des concepts et construits suivants qui sont étroitement interreliés de par leurs fondements théoriques, à savoir: l’apprentissage social et la coconstruction; la collaboration et la communauté apprenante; les représentations cognitives et les représentations sociales. Ces concepts et construits sont articulés et modélisés dans le second chapitre correspondant au cadre conceptuel.

DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL

Notre réflexion, basée sur la coconstruction des apprentissages professionnels susceptible de promouvoir la collaboration, nécessite la prise en compte de concepts et de construits qui se veulent les ancrages théoriques qui permettent de répondre scientifiquement à la question de recherche. En tant qu'acteur premier de ses apprentissages, l'enseignant est à même de définir les modalités d'apprentissage qui privilégieront l'adaptation de ses agir professionnels au sein de la communauté apprenante où collaboration et coconstruction des apprentissages sont mobilisées. Dans cette perspective, le deuxième chapitre articule les construits et concepts qui suivent: l'apprentissage social et la coconstruction des apprentissages; la collaboration et la communauté apprenante; les représentations cognitives et les représentations sociales. Par la suite, dans une visée d'opérationnalisation, l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques sont mentionnés.

1. L'APPRENTISSAGE SOCIAL ET LA COCONSTRUCTION

Traiter de coconstruction des apprentissages qui promeut les interactions sociales peut paraître paradoxal dans notre société postmoderne, qualifiée par Lipovetsky (1983) d'hypermoderne, où l'individualisme donnerait maintenant lieu à l'hyperindividualisme (Lipovetsky et Charles, 2004). Si différents courants épistémologiques ont donné lieux au fil des décennies à diverses théories de l'apprentissage, dans un premier temps, nous avons défini succinctement celles qui ont marqué l'éducation. Par la suite, notre regard s'est attardé à la théorie de l'apprentissage social, courant essentiellement behavioriste au sein de l'univers de la psychologie sociale, incluant toutefois une perspective développementale qui se distingue du "béhaviorisme" dit méthodologique ou des premières et secondes générations de celui-ci. Enfin, nous nous sommes arrêtés plus particulièrement au modèle préconisé par Bandura (1976) certes issu du behaviorisme, mais catégorisé de troisième génération, terme rapidement remplacé par "cognitivisme".

Selon Skinner (1969), la théorie béhavioriste de l'apprentissage postule des formes de conditionnement externes ayant pour finalité d'entraîner des modifications comportementales, à savoir: les renforcements positifs encouragés par des récompenses; les renforcements négatifs stimulés par des punitions. Dans cette optique, les renforcements, qui se fondent sur les conséquences des comportements, deviennent but et préalable cognitif faisant de

l'apprentissage une accumulation de réflexes conditionnés.

Pour sa part, Piaget (1936) a énoncé la théorie constructiviste de l'apprentissage (épistémologie génétique) qui met de l'avant le développement cognitif basé sur les interactions entre l'individu et son environnement. Ainsi, c'est par le biais des stades développementaux qui suivent que l'enfant construit des savoirs par l'entremise des mécanismes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration où le développement précède l'apprentissage: sensorimoteur (naissance à 2 ans); préopératoire (2 à 6 ans); opératoire concret (7 à 11 ans); opératoire formel (12 ans à l'âge adulte).

D'après Vygotski (1997), l'apprentissage précède le développement, car il est un fait social qui découle d'un processus d'appropriation "d'outils psychologiques" accessibles dans l'environnement dont le langage permet l'intériorisation d'activités mentales complexes. En effet, l'héritage à la fois marxiste et sociolinguistique conséquent de Vygotsky, l'amène à postuler que le langage est socialement déterminé et qu'en conséquence, lors de sa construction "sociale" au sein de la famille, il est déjà porteur et produit de représentations particulières propres aux différentes classes sociales, distinguent aussi le langage et sa structure conceptuelle. La théorie socioconstructiviste de l'apprentissage considère la "zone proximale de développement" en tant qu'espace de "potentiel réaliste" favorisant l'apprentissage lors des interactions sociales multiples. Dans cette perspective, l'aspect culturel des savoirs est pris en compte où "le social vient vers l'individuel".

Selon ses précurseurs Miller et Dollard (1941), la théorie de l'apprentissage social considère l'observation et l'imitation comme principaux facteurs d'influence des comportements humains.

Repris par Bandura (1976), celui-ci définit le comportement humain en termes « d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux » (p. 8) où les individus et leurs environnements s'influenceraient mutuellement.

L'extraordinaire capacité des êtres humains dans l'utilisation des symboles leur permet de représenter les événements, d'analyser leurs expériences conscientes, de communiquer avec autrui à quelque distance que ce soit dans le temps et dans l'espace, de créer, d'imaginer et de prévoir les actions futures. Une nouvelle accentuation de l'importance de la pensée symbolique a permis d'étendre l'éventail des techniques disponibles pour l'analyse de la pensée et des mécanismes de régulation de l'action. [...] Nous ne nous contentons pas

simplement de réagir aux influences extérieures. Nous sélectionnons, organisons et transformons les stimuli qui nous atteignent. Nous pouvons influencer notre propre comportement par le biais des motivations et des conséquences que nous créons. De ce fait, toute action comporte parmi ses déterminants les influences produites par le sujet lui-même. [...] les individus eux-mêmes agissent comme les principaux agents de leur propre changement. (*Ibid.*)

Dès lors, nous comprenons que dans le modèle développé par Bandura (2003) l'interaction réciproque entre les personnes valorisant l'observation d'autrui est gage d'apprentissage dans une construction mutuelle par l'intermédiaire de laquelle l'apprentissage se coconstruit. Cette conception de l'apprentissage qualifié de social cherche, selon Rondal²⁶ (*Ibid.*, 1976) à « élucider les relations complexes et réciproques entre les comportements observables et les significations, les processus symboliques, et le savoir social qui fonde l'organisation mentale humaine » (p. 5). Ainsi, les interactions (comportement, personne et environnement) agiraient comme « processus de déterminismes réciproques » (*Ibid.*, p. 18) où la « réciprocité » serait « action mutuelle des événements les uns sur les autres » (*Ibid.*, p. 177). Chacun de ces facteurs personnels, environnementaux et comportementaux, interdépendants, s'influençant mutuellement, semble alors à l'opposé de l'individualisme avancé.

1.1 Le construit d'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social renvoie à la façon dont une personne en observera une autre dans le but de reproduire, ou mettre à profit, son comportement. D'après Bandura, (2002) « *social cognitive theory is well suited to elucidate human personal development, adaptation, and change in diverse cultural milieus* » (p. 272). Ainsi, vu sous cet angle, l'être humain dispose d'un potentiel qui peut être « façonné par l'expérience directe et indirecte en une variété de formes à l'intérieur des limites biologiques » (*Ibid.*, *In Ibid.*). L'apprentissage se réalise selon les deux configurations suivantes: 1) l'apprentissage dans l'expérience directe soit, par les conséquences des réponses; 2) l'apprentissage par observation soit, le modelage.

1) *L'expérience directe et l'apprentissage par les conséquences des réponses*

L'expérience directe est un apprentissage par renforcement correspondant au processus par lequel les formes efficaces de comportement sont retenues et celles inefficaces sont éliminées du fait de l'automatisme des réponses. Les trois fonctions qui suivent lui sont

²⁶ Rondal est le traducteur de l'édition francophone du livre intitulé *L'apprentissage social* publié en 1976 aux Éditions Mardaga. Il en écrit la préface.

attribuées.

- Informative, car en observant les autres, on enregistre aussi les résultats de leurs actions qui dès lors servent de guide pour les actions futures.
- Motivante puisque dans la perspective d'une action réussie, l'individu est motivé pour agir.
- Renforçante par les régulations qu'elles permettent.

Cependant, Bandura (1976) précise que le renforcement, tel que présenté, reste inefficace comme moyen de créer des comportements si l'individu ou le collectif ne peut montrer un gain en termes de performance dite correcte.

2) L'apprentissage par observation et le modelage

Pour Bandura (*Ibid.*) « les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement » (p. 29). Si l'observation est un moyen visant à acquérir des savoirs en regardant l'autre agir en tant que "modèle", le modelage réfère à l'ensemble des processus qui mènent à l'imitation par le développement d'un savoir-faire et savoir être. Autrement dit, face à une situation qui requière une conduite nouvelle, la personne fait appel à son expérience sociale en faisant siens les comportements observés chez autrui. Dans ce cadre, Bandura (*Ibid.*) identifie quatre processus du modelage de nature sociale dont la figure 5 suivante fait état par l'entremise d'une analyse componentielle: processus attentionnels; processus de rétention; processus de reproduction motrice; processus motivationnels.

É V É N E M E N T S	Processus attentionnels	Processus de rétention	Processus de reproduction motrice	Processus motivationnels	P E R F O R M A N C E
	Stimuli modelant - Distinctivité - Valeur affective - Complexité - Prévalence - Valeur fonctionnelle Caractéristiques de l'observateur - Capacité sensorielle - Niveau d'éveil - Attente perceptuelle - "Renforcements antérieurs"	- Code symbolique - Organisation cognitive - Rappel symbolique - Rappel moteur	- Capacité physique - Disponibilité des composantes des réponses - Auto-observation des reproductions - Précision et correction du feedback	- Renforcement extérieur - Renforcement vicariant - Autoreinforcement	

Figure 5: Analyse componentielle des processus de modelage (*Ibid.*, p. 30)

Chacun de ces processus constituent autant d'événements pouvant être "modélés"

contribuant à la performance de l'individu. Celle-ci correspond aux comportements instaurés dans cet apprentissage vicariant découlant de l'observation et du modelage que l'analyse componentielle exprime en traits sémantiques ou schèmes relationnels. Les processus attentionnels déterminent ce qui sera observé et extrait de l'observation. Le choix de porter son attention sur un comportement donné dépendra des caractéristiques de l'observateur, de celles du modèle, de la nature de son comportement et du rapport observateur-modèle. D'après Chance (2003), les modèles qui permettraient d'apprendre le mieux correspondent aux gens considérés compétents, prestigieux et aimables. En effet, selon Bandura (2003) « les personnes identiques ou ayant des aptitudes légèrement supérieures fournissent l'information comparative la plus utile pour évaluer ses propres capacités » (p. 148). Pour leur part, les processus de rétention correspondent au codage symbolique en mémoire du comportement du modèle observé, c'est-à-dire à l'élaboration d'un modèle interne entériné par la capacité à retenir les informations observées. Certes, l'individu peut reproduire de manière identique le comportement observé, mais il peut aussi construire des représentations associatives à la situation précédente afin de développer des conduites davantage élaborées que celles observées. Quant aux processus de reproduction motrice ils renvoient à l'action guidée par les représentations symboliques. Enfin, les processus motivationnels réfèrent aux diverses formes de renforcement que reçoit la personne.

Dans cette optique, Bandura (1976) affirme que « les individus doivent entreprendre des expériences d'apprentissage correctif » (p. 77). Dès lors, les succès rencontrés dans ces dernières augmenteraient les attentes d'efficacité d'un individu qui automatiserait les comportements renforcés par autrui à de tierces situations semblables. Cependant, l'apprentissage vicariant de l'attente, c'est-à-dire l'apprentissage qui peut être fait en marge de toute expérience, est tout autant efficace dès que les observateurs sont « mis en présence de l'expression affective des autres » (*Ibid.*, p. 65). Conséquemment, les succès ou les erreurs du modèle observé profite aussi à l'apprenant. Pour Bandura (*Ibid.*) « l'affect modelé produit un éveil vicariant par un processus d'auto-éveil dans lequel le sujet imagine que les conséquences observées se produisent également pour lui dans une situation similaire » (p. 66). Ainsi, le regard des autres sur les gestes que l'on pose agirait comme renforteur des comportements jugés adéquats en privilégiant une motivation intrinsèque. Triplett (1898), Zajonc (1965) ainsi que Weiss et Miller (1971) parlent de “facilitation sociale” en tant que phénomène social où la présence d'autrui aurait des effets bénéfiques sur la performance d'un individu dans des situations de coaction.

En privilégiant la performance comme but de l'apprentissage, Benoît et Vanlede (2004) soutiennent que les expériences vicariantes, seraient l'une des « sources d'influence du sentiment d'efficacité [car] observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche » (p. 100). De même, pour Lecomte (2004)

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance. Enfin, elles abordent les menaces ou les stressseurs potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression. (p. 60)

Dès lors, selon Pourtois et Demonty (2004)

l'action communautaire vise précisément l'accroissement de la responsabilisation des personnes concernées et la prise en charge active de l'action.[...] Elle privilégie la prise de décision et l'exercice du pouvoir par la collectivité. Le sentiment d'efficacité, personnelle et collective, est essentiel dans cette perspective de capacitation (empowerment). La capacitation peut se définir comme une dynamique d'acquisition de pouvoir en vue d'atteindre un objectif précis (Dufort, 2001). Elle suppose l'acquisition de compétences spécifiques et la prise de conscience de ressources personnelles et collectives. Mais elle suppose aussi la croyance en l'efficacité à actualiser les ressources ou à acquérir et utiliser les compétences. Findley et Cooper (1983) ont recensé près d'une centaine d'études portant sur les croyances de contrôle. La plupart des recherches montrent le lien étroit entre performances et croyances de contrôlabilité. Pour Bandura, un fonctionnement efficace repose sur deux bases: la possession d'aptitudes et les croyances d'efficacité à bien utiliser celles-ci. Redonner du pouvoir social aux individus implique donc que le travail porte non seulement sur le développement de stratégies, mais aussi sur les croyances d'efficacité personnelle et collective. (p. 151)

L'attente d'efficacité, développée par Bandura (2003) est l'une des compétences fortes d'autoréflexion sur son propre fonctionnement. Cet aspect est central à la théorie de l'apprentissage social où le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur interne à l'individu. Il a une valeur prédictive sur les comportements humains puisque les croyances de ce dernier au regard de ses capacités à réussir une ou plusieurs tâches agiraient comme mécanismes régulateurs des comportements (*Ibid.*, 1976). Le sentiment d'efficacité

personnelle renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (*Ibid.*, 1986, p. 23), mais également aux croyances par rapport à leurs capacités à mobiliser motivation, ressources cognitives et comportements nécessaires afin d'exercer un contrôle sur les situations vécues (Bandura et Wood, 1989). Ainsi, d'après Bandura (1995), les individus ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle seraient *a priori* défaitistes devant les tâches envisagées comme difficiles et auraient un faible niveau d'aspiration ainsi que d'implication au lieu de percevoir celles-ci comme des opportunités d'accomplissement et des défis atteignables. À l'opposé, un sentiment d'efficacité personnelle élevé augmenterait les accomplissements en maximisant leur intérêt à la tâche et leur implication dans le cadre de cette dernière perçue comme un défi réalisable.

Bandura (1986) mentionne que les gens possèderaient aussi « un sens de l'efficacité collective leur permettant de résoudre leurs problèmes et d'améliorer leur vie grâce à l'effort commun » (p. 449). L'efficacité collective perçue concerne « la capacité de performance d'une organisation sociale considérée comme un tout » (*Ibid.*, 2003, p. 694). Elle est une croyance partagée par les membres d'un groupe dans leur capacité à collaborer afin d'organiser et d'exécuter les actions requises pour atteindre le résultat désiré. Selon Bandura (*Ibid.*), celle-ci « affecte le sentiment de mission et de projet d'une organisation, l'intensité de l'implication collective dans ce qui est nécessaire pour réussir, le niveau de qualité du travail en commun pour produire les résultats, et la résilience du groupe face aux difficultés » (*Ibid.*). L'efficacité collective perçue contribue aussi à la performance des communautés.

Les croyances des enseignants en leur efficacité collective contribuent significativement à la qualité de performance des écoles après avoir contrôlé la composition socio-économique et ethnique des élèves, le niveau d'expérience des enseignants et le niveau antérieur de réussite scolaire. Les écoles où les membres du personnel ont un solide sentiment d'efficacité collective obtiennent de bons résultats. Les écoles où les membres du personnel doutent de leur efficacité collective obtiennent peu de progrès ou déclinent. [...] Little et Madigan (1994) montrent que l'efficacité collective perçue influe sur la qualité de travail des équipes autogérées. Il y a des différences entre équipes de travail, mais un consensus au sein des équipes sur leur capacité perçue à bien réaliser leur activité de production. Plus le sentiment d'efficacité collective est élevé, meilleure est la performance d'équipe. Comme c'est le cas au niveau individuel, l'efficacité perçue d'équipe n'est pas une caractéristique statique de groupe. Elle s'élève et s'abaisse en fonction des fluctuations de relations entre les membres et des variations de réalités et pressions externes. (*Ibid.*)

Les équipes autogérées renvoient aux activités réalisées de manière interdépendante

dans une interaction entre tous les membres du groupe lors desquelles elles ont à gérer les aspects « pédagogiques, motivationnels, interpersonnels et opérationnels de leur travail » (*Ibid.*). Little (1990, *In* Beaumont *et al.*, 2010) décrit la notion d'interdépendance à travers quatre niveaux établis dans un continuum allant de l'indépendance à l'interdépendance présenté dans la figure 6 ci-après.

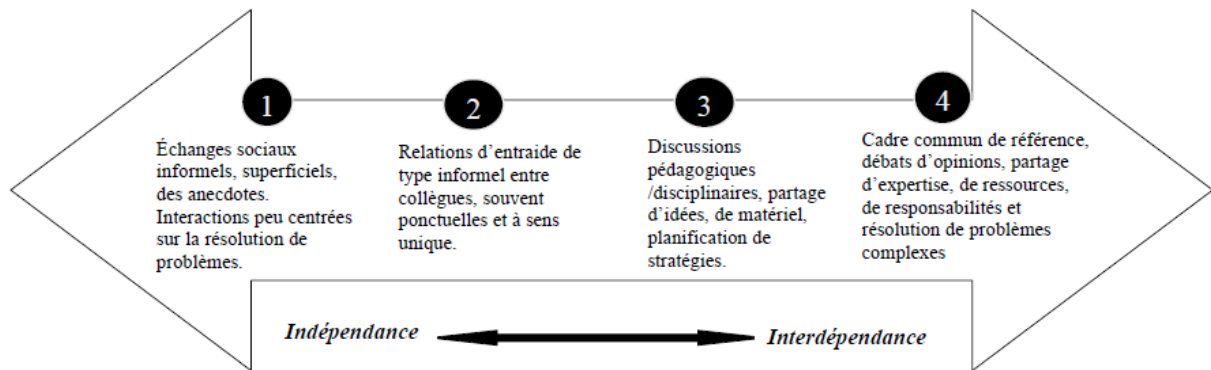


Figure 6: Niveaux d'interdépendance selon le continuum de Little (*Ibid.*)

Ainsi, lorsqu'il y a échanges informels entre des individus, aussi simples soient-ils, ceux-ci sont voués à évoluer à travers des relations de plus en plus hiérarchisées en vue de s'inscrire dans un cadre davantage formel. A ce propos, d'après Beaumont *et al.* (*Ibid.*),

à un niveau moindre d'interdépendance, les relations seraient avant tout de nature sociale entre les collègues, plutôt informelles et superficielles et se limiteraient à l'échange d'anecdotes, peu axées sur la résolution de problèmes. Au second degré, à un niveau plus élevé d'interdépendance, se retrouvent les relations d'entraide. Cette forme de collaboration renverrait à des offres et demandes d'aide entre collègues, dans un contexte plutôt informel, souvent à sens unique. Les discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent davantage le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement se situerait au troisième niveau du continuum de Little. (p. 10)

Enfin, le quatrième niveau permet un cadre commun de référence, les débats d'opinions, le partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et la résolution de problèmes complexes (Little, 1990, *In* *Ibid.*).

En résumé le développement de compétences, se réalise sous influence vicariante. L'apprentissage vicariant découlant du modelage est considéré comme étant le résultat d'une observation directe dite active. En observant, l'individu, loin d'être passif, extrait les règles sous-tendues par le comportement observé dans une visée de construction de ses propres modalités comportementales, qui peuvent aller au-delà du modèle observé. L'observation est donc bénéfique pour tout un chacun. D'après Bandura (1976) « les gens qui ont été renforcés

à la fois directement et de façon vicariante persévèrent plus longtemps dans leur comportement, même s'ils ne sont pas récompensés, que ceux qui ont fait seulement l'expérience du renforcement direct » (p. 116). Pour leur part, les deux dimensions du sentiment d'efficacité personnel (croyances et attentes) font état de différence, mais aussi de complémentarité. En effet, les croyances (vraies ou fausses) correspondent à ce qui porte à faire croire à l'individu que sa capacité à atteindre un objectif fixé est bien réelle. Quant à l'efficacité personnelle, elle désigne le fait d'atteindre réellement un objectif poursuivi. De même, l'efficacité collective participerait de ce pouvoir d'agir des personnels scolaires au sein des différentes instances mises en œuvre à des fins de collaboration par l'interdépendance qui se crée entre les membres de la communauté apprenante où chacun apprend de l'autre lors des multiples échanges de natures variés.

En somme, selon Bandura (*Ibid.*), les individus seraient à la fois producteurs et produits de la société. Au modelage et au sentiment d'efficacité personnelle s'ajoutent la symbolisation et l'autorégulation que nous définissons dans les sous-sections subséquentes.

1.1.1 La symbolisation

La symbolisation est le résultat de la pensée. D'après Bandura (*Ibid.*), « penser dépend largement de l'utilisation des symboles linguistiques. [...] Les symboles étant infiniment plus faciles à manipuler que leur contrepartie physique, augmentent grandement la flexibilité et le pouvoir de résolution mentale des problèmes » (p. 159). Pour Roussillon (1999) la symbolisation est un travail psychique de transformation de la trace mnésique en représentation, mais aussi un travail de transformation du sujet au regard de la trace mnésique des expériences antérieures.

Selon Winnicott (1971), ce processus de symbolisation permet une mise à distance, dans un espace entre la réalité interne et externe, qu'il intitule l'espace "transitionnel". Dans cette optique, Bandura (1976) précise que la mémoire représentationnelle est constituée de ces « expériences transitoires qui peuvent avoir des effets durables lorsqu'elles sont codées et stockées sous une forme symbolique » (p. 158).

Dans cette perspective, la symbolisation devient un enjeu extraordinaire pour tous, nous permettant de comprendre les autres et la réalité au quotidien. C'est aussi, grâce à cette pensée symbolique, que les gens peuvent disposer d'une large gamme de ressources

techniques afin de réguler leurs actions.

La capacité d'utiliser des symboles fournit aux humains un moyen puissant pour manipuler leur environnement. Grâce aux symboles verbaux et imaginaires, les individus analysent et préservent leurs expériences sous une forme représentationnelle qui sert de guidance pour le comportement futur. La capacité d'agir intentionnellement prend ses racines dans l'activité symbolique. Les images d'états futurs et désirés servent de support pour les actions visant des objectifs éloignés. Les gens peuvent résoudre leurs problèmes par le médium des symboles sans avoir à accomplir réellement les diverses solutions possibles. Ils peuvent donc prévoir les conséquences probables des diverses actions possibles et modifier leur comportement en conséquence. (*Ibid.*, p. 20)

Le pouvoir symbolique dont dispose l'individu est donc essentiel tant pour la capacité réflexive qu'évaluative.

1.1.2 L'autorégulation

L'apprentissage social met aussi de l'avant la conduite autorégulée qui d'après Cosnefroy et Jézégou (2013), est une « conduite dirigée par un but » (p. 2). Bandura (1976) mentionne que « la régulation des pensées n'est pas restreinte seulement aux effets indirects des réponses. Les pensées peuvent être observées par la personne qui pense et être directement influencées par l'autorenforcement » (p. 173). Ce dernier étant la capacité, pour les individus, de réagir à eux-mêmes. Pour Jézégou (2015), l'autorégulation renvoie « au contrôle que la personne exerce sur ses propres démarches cognitives, c'est-à-dire à la manière dont elle anticipe et élabore des stratégies, les évalue et les ajuste » (p. 6). Selon Bandura (*Ibid.*) « cette capacité les rend capable d'exercer un certain contrôle sur leurs propres sentiments, pensées et actions » (p. 121). L'autorégulation a dès lors une fonction créatrice, en ce sens que chacun crée lui-même ses propres pensées. Cependant ces dernières, même si elles sont influencées de l'extérieur, en les intégrant à son système de pensée, permettent d'appivoiser celles-ci, par une auto-influence qui détermine l'action accomplie. Dans ce cadre, par l'autorenforcement, les individus possèdent une « panoplie » de références personnelles afin de déterminer si un travail ou une tâche est acceptable. D'ailleurs, le processus de construction d'une activité, est directement en lien avec ces références initiales, qui successivement, sont revues jusqu'à la satisfaction du produit final. De là le principe sous-jacent de Bandura (*Ibid.*) « plus les standards personnels sont exigeants et plus les améliorations correctives sont importantes » (*Ibid.*). Pour cette raison, les capacités symboliques et autoréactives des humains font que ceux-ci dépendent moins des influences

extérieures immédiates. Le renforcement autocontrôlé

accroît la performance principalement par sa fonction motivationnelle. C'est en rendant l'autorécompense contingente à l'atteinte d'un certain niveau de performance que les individus créent pour eux-mêmes des facteurs de motivation. Ils persistent alors dans leurs efforts jusqu'à ce que leurs performances correspondent aux standards qu'ils se sont donnés. (*Ibid.*, p. 122)

L'atteinte d'un certain niveau de performance renvoie ainsi aux buts fixés préalablement définis. Toutefois, le niveau d'automotivation pourrait varier selon le type et la valeur des facteurs motivationnels liés à la nature des critères de performance, aux références qui supportent le jugement ainsi qu'aux réactions qui découlent de l'auto-réponse (*Ibid.*). La figure 7 suivante en fait état.

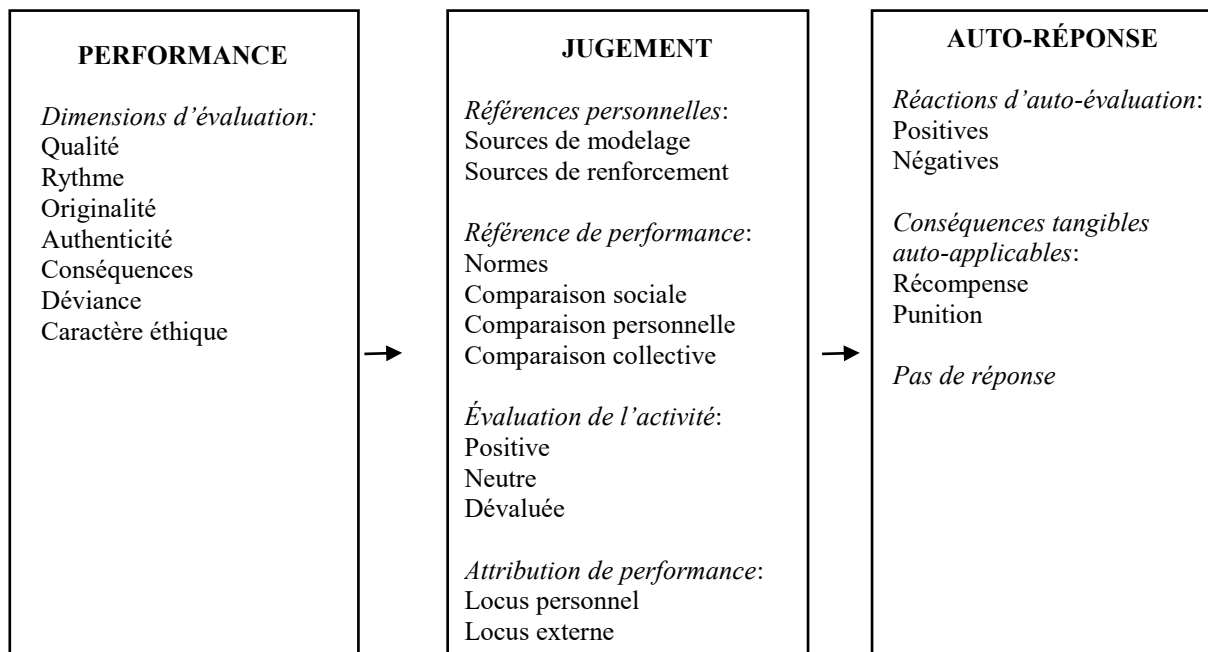


Figure 7: Autorégulation du comportement par les conséquences autoproduites

Dans cette optique, la performance, qui se manifeste selon des critères d'évaluation (qualité, originalité, etc.) et de jugement (par comparaison collective, etc.) semble être un facteur de motivation pour les uns et les autres dans leur développement professionnel et personnel. D'ailleurs, les réponses adéquatement formulées participent de cette auto-évaluation, mais aussi de la poursuite d'événements positifs. De plus, les dimensions évaluatives varieraient en fonction de l'activité. À titre d'exemple, Bandura (*Ibid.*) affirme que « les activités qui sont orientées vers l'accomplissement de certaines choses sont évaluées sur la base de la qualité, de la quantité ou de l'originalité » (p. 122). De même l'auto-évaluation se réaliserait en fonction de sa contribution aux objectifs communs et aux

réalisations d'un groupe. C'est ainsi que selon Bandura (*Ibid.*), les effets du modelage multiple sur l'apprentissage social « sont discutés, le plus souvent dans le contexte des influences conflictuelles des adultes et des pairs » (p. 127). Conséquemment, les standards d'évaluation, qui interfèrent dans le cadre de conflits seraient davantage stimulants que ceux qui interviennent dans un cadre d'isolement.

Selon Cosnefroy et Jézégou (2013), « l'impact positif des désaccords dépend de la façon dont ils sont réglés » (p. 4).

Le désaccord suscite une double incertitude, sur le contenu (quel est l'argument le plus convaincant?) et sur la compétence (qui est le plus compétent?), d'où découlent les deux modes de régulation: une régulation dite épistémique, centrée sur la compréhension du problème, et une régulation relationnelle, ou compétitive, dont le but est défensif. Celle-ci vise à protéger d'une menace sur les compétences qui pourrait se développer si l'un des membres du groupe, à la faveur d'un désaccord, exprimait des doutes sur les compétences d'un autre. (*Ibid.*)

De là, l'intérêt des échanges "actifs" entre collègues qui sont porteurs de progrès cognitifs même si ceux-ci donnent lieu à des conflits, car la résultante de ces derniers dans l'interaction finalisent un objet coconstruit.

Par ailleurs, outre l'autorégulation, Gilly, Fraisse et Roux (1988) ainsi que Johnson et Johnson (2002) parlent de régulations liées aux interactions entre apprenants lors d'activités visant la co-élaboration de connaissances. D'après Grossen, Liegme Bessire et Perret-Clermont (1997), les interactions constituent une source de régulation entre les activités effectuées en groupe et la dynamique interactive instaurée par les participants durant ces dernières. Ainsi, les interactions collectives donneraient lieu à l'émergence d'une microculture, notamment à travers la négociation des significations des normes et des pratiques (Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain et Whitenack, 1997). Dans cette perspective, le processus de régulation relevant des interactions sociales constituerait une interface reliant les conduites individuelles d'autorégulation et les structures de régulation au sein d'une communauté apprenante en tant qu'espace de coconstruction des apprentissages.

Cependant, qu'en est-il plus spécifiquement du concept de coconstruction que nous abordons, dans la sous-section subséquente.

1.2 Le concept de coconstruction

La dynamique interactive entre personnels scolaires, et qui est à considérer sur le terrain, peut être vu sous l'angle de la collaboration institutionnelle (lors des rencontres pédagogiques déterminées par l'institution) mais aussi dans la coconstruction du "répertoire partagé" des membres de la communauté apprenante.

Le préfixe "co" est souvent utilisé au sein des communautés apprenantes. Ainsi, Girault (2005) considère, que l'environnement de co-apprentissage, basé sur « un "besoin de savoir et de partager", semble fondateur d'une communauté d'apprentissage » (p. 6) dans lequel sont mobilisés les principes de « coconstruction de connaissances et de coconstruction de l'expérience personnelle des participants » (*Ibid.*). Pour Vacher (2015), les organisations collectives d'échange permettraient d'accéder à de réelles phases de coconstruction validant les processus sociaux qui participent « à l'amélioration des capacités d'analyse (dépassement de la mutualisation par la coconstruction), au développement des capacités à travailler en équipe (écoute, prise de parole et respect) et contribuent au développement du mieux-être (sécurisation et motivation) » (p. 189). Cette coconstruction s'apparenterait à l'environnement "capacitant" où le rapport au savoir, variant d'un individu à l'autre, interpelle des dynamiques collaboratives.

D'après Foudriat (2016) le concept de coconstruction, serait utilisé de manière inflationniste suite à la problématique du pouvoir d'agir des usagers et à son inscription dans celle de la participation. Ainsi, dans le cadre de la présente étude nous avons considéré son empreinte en éducation dans son interrelation avec la collaboration. Selon Rifkin (2011) « la perspective distribuée et coopérative part d'un postulat fondamental: apprendre est toujours une expérience sociale » (p. 344).

La connaissance est alors « un construit social, un consensus parmi les membres d'une communauté apprenante » (*Ibid.*, p. 349). L'auteur met l'accent sur cette force créatrice entre des personnes qui partagent leurs expériences. Dans cette perspective, la coconstruction est privilégiée en tant qu'expérience collective favorable au développement de la connaissance en référant au « rôle actif des acteurs parties prenantes » (Foudriat, 2016, p. 69). Ainsi, l'acquisition personnelle de connaissances serait influencée par le fait que les apprentissages se produisent dans un contexte social, à l'intérieur duquel l'individu est en interaction avec autrui dans une coconstruction simultanée des apprentissages.

Outre la nature individualiste de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignant seul face à ses élèves dans sa salle de classe, son caractère collectif est aujourd'hui mis de l'avant, et cela de manière accrue. Selon Doise (2002), la réalité des liens entre l'individuel et le social nécessite le recours à des modèles ternaires, faisant intervenir autrui dans la construction de la réalité devenant coconstruction au sein d'un collectif. À titre d'exemple, l'approche par projet effectuée en groupe est de plus en plus prégnante en milieu scolaire. D'après Proulx (2004), les types de projets y seraient différents et variés en fonction de divers facteurs dont leur dimension plus ou moins politique ou stratégique tels des projets d'établissement, éducatifs, pédagogiques et de formation.

La coconstruction se réaliserait avec des "parties prenantes" définies selon Post, Preston et Sachs (2002, *In* El Abboubi et Cornet, 2010) par « tous les individus et éléments constitutifs qui contribuent de façon volontaire ou non à la capacité de la firme à créer de la valeur, qui en sont les principaux bénéficiaires et/ou en supportent les risques » (p. 159). Cette définition nous permet de prendre en compte l'ensemble des enseignants impliqués dans des interactions coconstruisant les savoirs professionnels et de tierces natures. Mitchell, Agle et Wood (1997) proposent une prise en compte des "parties prenantes" selon la modélisation suivante correspondant au modèle de positionnement présenté à la figure 8.

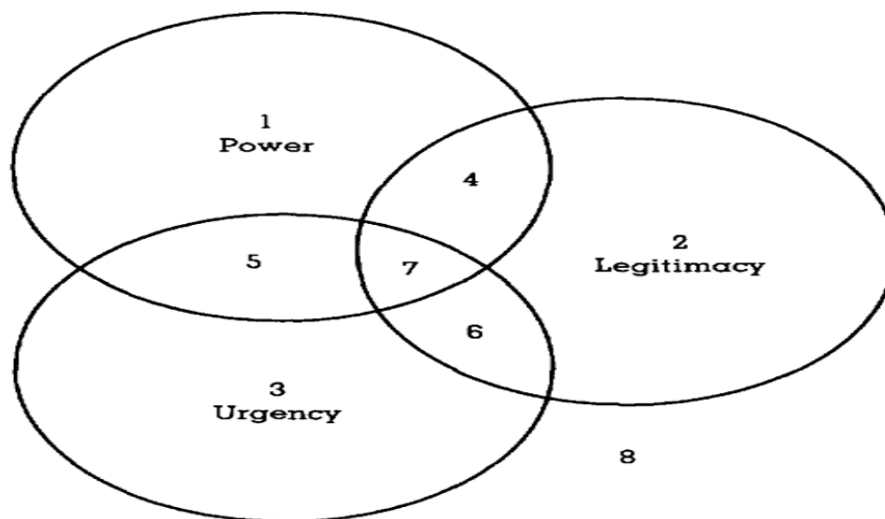


Figure 8: Modèle de positionnement de Mitchell *et al.* (*Ibid.*, p. 872)

Le modèle de positionnement de Mitchell *et al.* (*Ibid.*) aborde les caractéristiques inhérentes (pouvoir, légitimité et urgence) aux "parties prenantes" dans une communauté de référence, à savoir, pour celle qui nous importe, la communauté apprenante en milieu scolaire. Ces trois critères sont définis par les auteurs de la manière suivante.

- Le pouvoir c'est l'aptitude à imposer son point de vue aux autres membres du groupe.
- La légitimité correspond à la validation par les autres acteurs, des compétences appropriées du premier, car entrant dans les normes, valeurs et croyances socialement construites.
- L'urgence relève des croyances de l'acteur lui-même, sur sa propre demande considérée comme urgente soit, importante.

De fait, les “parties prenantes” seraient considérées en fonction de leur positionnement au sein de la communauté. C'est dans cette espace “typicalisé” que pourrait se définir le rôle des acteurs et leurs influences au sein de la communauté apprenante, notamment, dans un projet d'actualisation des pratiques collaboratives. En effet, nous voyons là l'importance des rôles au sein du groupe et la façon dont les membres se positionneront à l'égard de la collaboration en vue d'une coconstruction des projets collectifs, voire individuels ou un partage d'expertise entre un ou des acteurs est instauré, entre-autre ceux liés à une formation envisagées “par et pour” la communauté apprenante.

Pour leur part, Sobzack et Girard (2006) proposent un complément à la précédente modélisation selon l'engagement des acteurs dont fait état la figure 9 ci-après.

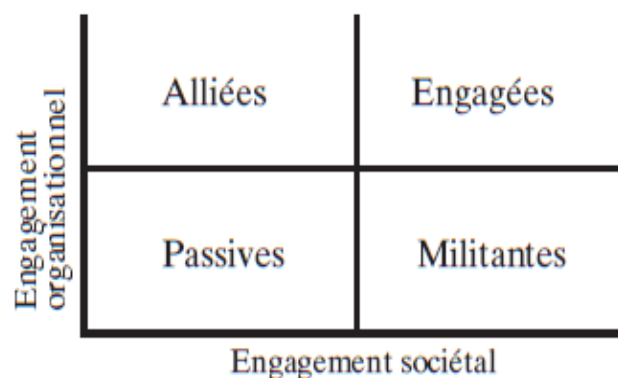


Figure 9: Modèle de positionnement de Girard et Sobzack (*Ibid.*)

Dans ce modèle, l'engagement est organisationnel ou sociétal et peut être vécu de plusieurs manières: alliés, engagés, passifs ou militants. D'après Jorro et De Ketele (2013), l'engagement professionnel d'un enseignant est double, à savoir: « d'un côté l'engagement du sujet est “promesse”, “gage” donné par le sujet à l'égard d'autrui, et d'un autre côté, l'engagement du sujet est profondément conditionné par la reconnaissance qui lui est accordée par autrui » (p. 178). Ainsi les membres de la communauté apprenante seraient engagés les uns envers les autres dans une reconnaissance mutuelle. Associé au modèle de Mitchel *et al.* (1997), le positionnement d'un enseignant, s'il est classé comme étant un

enseignant ayant du pouvoir, peut aussi être catégorisé comme étant passif d'après ses intérêts et son engagement dans la communauté. Dans cette perspective, Jorro (2013) présente la reconnaissance comme étant largement en lien avec le pouvoir. Des légitimités dominantes dans certains corps disciplinaires, par exemple les mathématiques, constitueraient la norme par l'intermédiaire de laquelle la compétition entre membres pourraient exister. Dans le cadre de la coconstruction réalisée en collaboration, lors d'un projet d'apprentissage, ces éléments de pouvoir sont à identifier sur le terrain.

Selon El Abboubi et Cornet (2010), les deux grilles décrites,

s'avèrent utiles pour réfléchir à ce positionnement des acteurs et préparer la phase d'enrôlement et de mobilisation. Il est en effet essentiel de s'interroger sur le degré de pouvoir et sur la légitimité de chacune de ces parties prenantes ainsi que sur leur degré d'engagement sociétal et d'engagement organisationnel. L'analyse du positionnement à travers ces deux grilles contribue à aiguiller l'entreprise dans les stratégies à mettre en œuvre pour susciter la mobilisation. (p. 176)

Les phases d'enrôlement et de mobilisation auraient permis à El Abboubi *et al.* (*Ibid.*) de comprendre les enjeux de la mobilisation des "parties prenantes" dans un processus de certification sociale. Dans cette optique cerner le rôle de ces dernières et leur mobilisation dans la coconstruction des ajustements des pratiques par l'entremise de la collaboration lors de la formation continue, s'avèrerait d'intérêt tant pour le collectif, l'individuel, mais aussi les directions des établissements scolaires.

Les modélisations qui précèdent permettent dès lors le repérage des "parties prenantes" dans un dispositif de coconstruction des apprentissages professionnels et leur engagement dans un projet commun, tel la formation continue.

La logique de coconstruction réfère à la dimension collective de l'apprentissage. D'après Foudriat (2016), la coconstruction a aussi une dimension dialogique qui renvoie aux interactions langagières entre individus.

Par leur intermédiaire, se construisent au cours du temps, des narrations sur l'objet pouvant transformer progressivement les représentations initiales en ouvrant des voies qui montrent des compatibilités et des convergences possibles, vraisemblables et acceptables, et qui génèrent des possibilités d'accords et de compromis. (*Ibid.*, p. 31)

Dès lors, par la mise en mots des savoirs coconstruits par les "parties prenantes", et par les conversations entre les individus, ces modalités se définissent comme ayant une

signification déterminante pour la compréhension des relations. Selon Orellana (2002)

le dialogue ne représente pas une simple transmission de mots d'une personne à une autre (d'un émetteur à un récepteur) ou un simple échange de mots, de vérités; c'est un acte créatif qui répond à la recherche incessante de l'être humain des chemins menant à la gestation de ce qui est nouveau (McLaren, 1997). Mais il ne s'agit pas là seulement de nouvelles connaissances, il s'agit d'aller au-delà, de construire des connaissances signifiantes, de faire émerger de nouvelles curiosités, de nouvelles motivations, un nouvel engagement et finalement, de construire une nouvelle relation au monde partagé. (p. 125)

En effet, l'auteur schématise la relation dialogique en communauté d'apprentissage dite apprenante, dans la figure 10 ci-dessous par l'entremise de la construction d'un réseau complexe d'interrelations et d'interactions entre les membres d'un collectif où complémentarité et synergie se manifestent.

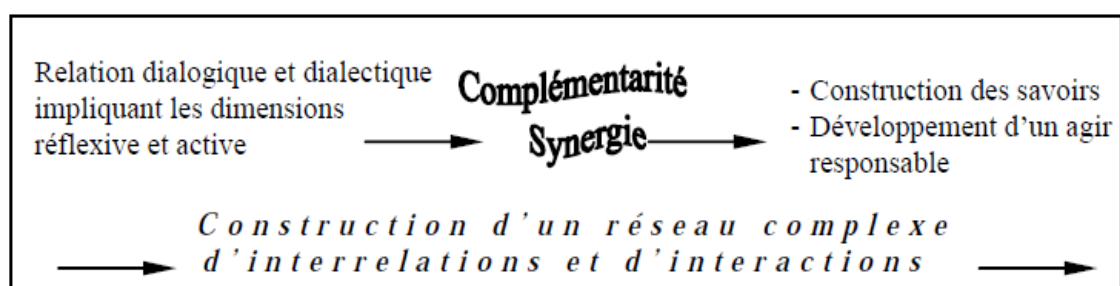


Figure 10: Relation dialogique en communauté d'apprentissage

D'après Orellana (*Ibid.*), les relations dialogiques au cœur de la communauté apprenante prendraient en compte les dimensions réflexives et actives qui contribuent à la coconstruction des savoirs, en même temps qu'un savoir agir responsable.

Pour Foudriat (2016) le terme coconstruction présente une certaine ambiguïté selon qu'il soit considéré en tant que résultat ou processus. Si la coconstruction est perçue comme "résultat", il s'agira d'une « définition partagée de la réalité, d'un savoir, d'un projet, d'un changement » (*Ibid.*, p. 24). À ce moment, cette logique met de l'avant les « facteurs favorisant l'émergence, la construction d'un compromis entre les acteurs » (*Ibid.*, p. 28). Cependant, si la coconstruction est "processus", elle peut être entendue comme étant caractérisée

par la contribution de différents acteurs à des activités réflexives ayant pour intention de favoriser une convergence des points de vue initialement défendus par les différents acteurs concernés et de produire un accord autour d'un compromis. Dans ce cas, la coconstruction renvoie à un dispositif spécifique entendu comme l'ensemble des règles et des outils mobilisés par les acteurs concernés pour faciliter le processus de convergence. (p. 24)

Dans ce second regard, « l'accent est mis sur la dynamique des jeux, des stratégies argumentatives entre les acteurs » (*Ibid.*, p. 28).

Selon Akrich (2013, *In Ibid.*), la coconstruction est définie en fonction des disciplines de référence. En sciences du langage, c'est « la participation de plusieurs locuteurs dans la production d'un énoncé ou dans la construction de sens » (*Ibid.*, *In Ibid.*, p. 25). En psychologie du développement, la coconstruction « manifeste le rôle des interactions dans la construction des identités » (*Ibid.*, *In Ibid.*). En sciences de l'éducation, elle « dénote la volonté de sortir d'une transmission verticale des savoirs en associant activement et de manière collaborative les élèves ou les étudiants à la production des contenus d'apprentissage, notamment grâce aux technologies de l'information et la communication » (*Ibid.*, *In Ibid.*). En sociologie, elle « désigne l'existence d'une pluralité d'acteurs impliqués dans la production d'une politique, d'un projet, d'une catégorie, d'un dispositif technique ou de connaissances » (*Ibid.*, *In Ibid.*).

Dès lors, multiréférencé, le concept de coconstruction, considère, selon Foudriat (2016), la problématique de pluralité de points de vue. Celle-ci envisage la pluralité d'acteurs comme engagée dans une construction particulière de la réalité. Cette construction de définition de la réalité

est indissociable de toutes les expériences récurrentes (entre autres, les épreuves pour surmonter, dépasser une difficulté, un obstacle dans l'accomplissement de leurs tâches) que rencontrent les individus dans leur vie et, donc, au sein de l'organisation dans laquelle ils travaillent. Pour donner sens à ce qu'ils font, à ce qu'ils affrontent, les individus construisent un point de vue sur leur réalité vécue. Les représentations sur l'organisation et son fonctionnement sont à appréhender comme des constructions sociales parce que les difficultés rencontrées dans le travail au travers des interactions avec d'autres acteurs constituent des expériences génératrices d'apprentissages. (*Ibid.*, p. 47)

Dans cette optique, l'accent est mis sur les notions de travail et de pratique, lesquelles peuvent être abordée en lien avec le "travail partagé" défini par Marcel et Garcia (2010, *In Corriveau, Létor, Perisset-Bagnoud et Savoie-Zajc, 2010*), comme s'avérant, « en fonction de son intensité, plus ou moins favorisant pour les apprentissages professionnels des enseignants concernés » (p. 15). Pour les auteurs, le travail partagé, inscrit dans la théorie de l'apprentissage social,

recouvre l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, partenaires), selon des modalités

interindividuelles ou collectives. Le partage de ces activités nécessite un objectif commun, il s'agit de faire ensemble pour réussir ensemble. (*Ibid.*, *In Ibid.*, p. 28)

Ainsi la coconstruction pourrait s'inscrire dans ce « mouvement de pluralisation qui complexifie l'agir enseignant, déstabilise les routines et contraint à retisser le sens de la réalité scolaire, autrefois unifié et immanent » (Bonny et Demailly, 2012, p. 10). Dans ce cadre, elle pourrait favoriser l'adaptation continue des personnels scolaires, notamment, en contribuant à leur développement professionnel de par l'expérience d'équipe et leur sentiment d'efficacité collective au sein de la communauté apprenante qu'ils forment.

En somme, la coconstruction montre que la dimension collective naît du partage de valeurs similaires lors de la réalisation de projets communs coconstruits dans un va-et-vient d'interactions continus entre des individus d'une même communauté. Elle peut aussi être considérée en tant que situation porteuse d'apprentissage professionnel qui selon Maubant (2013) devront tenir en compte:

- la nécessité de situer les situations d'apprentissage professionnel en dehors des conceptions habituelles de la formation, juxtaposant, voire opposant l'école à l'entreprise;
- l'ardente obligation aussi de penser les temporalités de la formation comme des instants d'apprentissage, et non pas seulement comme des rencontres de situations ou des dialogues entre différents tiers, convoqués selon le souhait du concepteur de formation. (p. 282)

Autrement dit, faire des instants de coconstruction engageant la collaboration, une visée d'objectivation de la culture de formation au sein de la communauté qui pourrait contribuer à justifier sa qualification d'apprenante.

2. LA COLLABORATION ET LA COMMUNAUTÉ APPRENANTE

2.1 Le construit de collaboration

La collaboration réfère, selon Orr (1997), à une philosophie des valeurs de groupe. Ces dernières correspondent au respect, au partage, au soutien mutuel, à la tolérance et à la contribution de chacun des membres. Pour Jonnaert (2002) il s'agit du savoir-agir qui se développe "en, par et pour" le contexte social, en fonction des valeurs partagées entre tous. Roberts et Pruitt (2010) précisent que la collaboration « cimente les communautés d'apprentissage » (p. 190). D'après Leclerc (2012), celle-ci « repose sur un langage

harmonisé ainsi que sur le déploiement d'une représentation commune des actions à accomplir en fonction d'un but précis » (p. 84).

Ainsi l'impact positif, annoncé de la collaboration, place cette dernière en amont des prescriptions éducatives, notamment dans les orientations curriculaires instaurées par le gouvernement de la République française. En effet, en inscrivant la collaboration au cœur des pratiques enseignantes, les institutions scolaires doivent inciter les communautés éducatives à coconstruire leurs apprentissages dans une visée d'ajustement des pratiques (Couture, Dionne et Savoie-Zajc, 2012). Schön et Argyris (2002) affirment que celle-ci convoque la notion de "boucles d'apprentissage" tant individuelles que collectives. Les diverses formes collectives du travail (coopération, concertation, travail en dyade ou en équipe, coordination, etc.) qui sous-tendent la collaboration abordent le groupe dans une dynamique apprenante. La dynamique est vue ici dans le sens donné par Maisonneuve (2014) comme

devant référer l'objet à la situation. D'aborder la conduite d'un individu ou d'un groupe dans son champ. Ce champ, ou espace de vie, comprend la personne -ou le groupe- et l'environnement psychologique tel qu'il est pour eux. Quant au groupe, il se définit non par la simple proximité ou la simple ressemblance de ses membres, mais comme un ensemble de personnes interdépendantes. C'est en ce sens qu'il constitue vraiment un organisme [...] et non un agrégat, une collection d'individus. (p. 15)

Le sens étymologique du terme "collaborer", en latin "cum" (avec) et "laborate" (travailler) considère la collaboration en tant que processus d'un "travailler ensemble" soit, en commun. D'ailleurs à ce propos Maisonneuve (*Ibid.*) mentionne que la dynamique des groupes prise au sens large s'intéresserait

à l'ensemble des composantes et des processus qui interviennent dans la vie des groupes -plus singulièrement des groupes face à face, c'est-à-dire ceux dont tous les membres existent psychologiquement les uns pour les autres et se trouvent en situation d'interdépendance et d'interaction potentielle. On ne saurait toutefois parler de groupe à partir des seuls facteurs de proximité, de ressemblance et d'interrelations; celles-ci ne prennent un sens collectif qu'à l'intérieur d'une structure - tantôt préalable, tantôt émergente - qui régit le jeu des interactions et implique, à un niveau plus ou moins conscient, un but, un cadre de référence et un vécu communs. (p. 21)

Par ailleurs, c'est le cas des groupes de travail agissant au sein des communautés éducatives comme structures préalables stables, que nous pourrions nommer "noyau central" (Abric, 1988) au sein duquel le jeu des interactions émerge lors des rencontres pédagogiques ou celles spontanées. A travers ces dynamiques interactionnelles se construira un "répertoire

partagé” (Wenger, 1998) non stable, car appelé à évoluer. Ce répertoire pourrait constituer les schèmes périphériques (Flament, 1987) en permettant leur « concrétisation, répondant à leur ancrage, notamment sémantique, dans la réalité » (Mannoni, 1998). Pour Moreau, Robertson et Ruel (2005), la collaboration se caractérise par « la coconstruction d’une signification commune à travers l’interaction [et] l’engagement partagé pour un objectif commun » (p. 145). D’où l’idée de considérer le savoir agir convergent (Jonnaert, 2002) comme se référant « à une gamme de processus sociaux plus ou moins complexes dont les interactions prosociales (habiletés, attitudes et communication), la concertation, la coopération et le partenariat » (Moreau *et al.*, 2005, p. 146).

La littérature scientifique répertoriée relie le construit de collaboration à d’autres concepts pour expliquer les interactions entre individus, telle la concertation, la coopération, le partenariat, la cogestion et la fusion. La collaboration est donc un terme polysémique qui en éducation semble rallier comme allant de soi, la coopération, la concertation et le partenariat.

Selon Cook et Friend (1991), les caractéristiques suivantes définissent la collaboration: le volontariat; la parité entre les membres; la confiance en l’autre et au processus de collaboration; le partage d’un but commun; la réciprocité des responsabilités décisionnelles, des risques et des ressources. La collaboration peut être pratiquée comme un simple mode d’interaction, une façon de gérer les rapports quotidiens, et ce, en toute neutralité sans qu’aucune entente préalable ou tacite n’ait eu lieu entre les acteurs. D’après Kretzmann et Mcknight (1993), l’établissement de relations collaboratives requiert une panoplie de composantes. Ils répertorient, entre autres: la crédibilité; les préoccupations communes; la confiance à bâtir ensemble; les ressources; la prise de décision partagée; le processus de consensus; des buts à court terme réalistes; l’évaluation des actions communes. Parallèlement, certains facteurs peuvent être considérés comme facilitateurs de collaboration comme: l’environnement, s’il est porteur d’une tradition collaborative; les caractéristiques personnelles des collaborateurs; le processus et la structure qui sanctionnent le fonctionnement groupal; l’acuité à la communication; l’identification ciblée d’un but et la disponibilité des ressources. Pour Pinkus (2003), la collaboration représente une relation globalisante et durable qui amène des partenaires déjà séparés à former une nouvelle structure impliquant un grand engagement dans une mission commune. Dans la même foulée, Gray (1995) soutient que la collaboration prend place lorsqu’un groupe de personnes, autonomes et désireuses de trouver des solutions à un problème spécifique, s’engagent à identifier des

issues bénéfiques par voie de concertation.

En milieu scolaire, Farouk (2007) définit la collaboration comme un élément essentiel à l'établissement d'un climat qui encourage les personnels scolaires à œuvrer ensemble dans l'école s'ils désirent parvenir à des finalités communes en accentuant les chances de succès. Decker et Decker (2000) identifient trois niveaux de dynamiques collaboratives. Le premier a trait à la coopération où les individus travaillent ensemble à l'atteinte d'une finalité commune. Le second est la coordination qui enjoint davantage d'implication et un partage des ressources, de la planification, du développement et de l'implantation. Le troisième concerne la nature interrelationnelle de la collaboration et postule qu'elle nécessite un degré de partage accentué, un effort concerté davantage intensif et l'utilisation conjointe des ressources, de la supervision et de l'évaluation.

Pour sa part, Bouchard (1998) indique que la concertation est "un premier pas" vers la collaboration. Elle « correspond à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité sans impliquer la condition de la réciprocité dans le partage » (*Ibid.*, p. 21) de celle-ci. Quant à Franklin et Streeter (1995), la collaboration est un continuum qui dans la pratique pourrait correspondre à: identifier des orientations; se fixer des buts communs; partager des responsabilités; travailler à la réalisation d'une finalité à partir de l'expertise de tous et chacun. Cependant, si chacun doit laisser un peu de son autonomie pour partager les ressources et les efforts afin d'en arriver à l'actualisation de l'objectif visé, cela demanderait un investissement non négligeable au regard de l'engagement et du temps nécessaire à la collaboration qui est un processus en continuel déroulement.

Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) hiérarchisent les formes de collaboration en fonction du degré de relation pressenti entre les acteurs, de leur engagement et de leur acuité consensuelle. Pour eux, quatre niveaux d'interaction sont susceptibles d'être sollicités dans un processus d'engagement. La figure 11 ci-après schématise les différentes formes collaboratives.

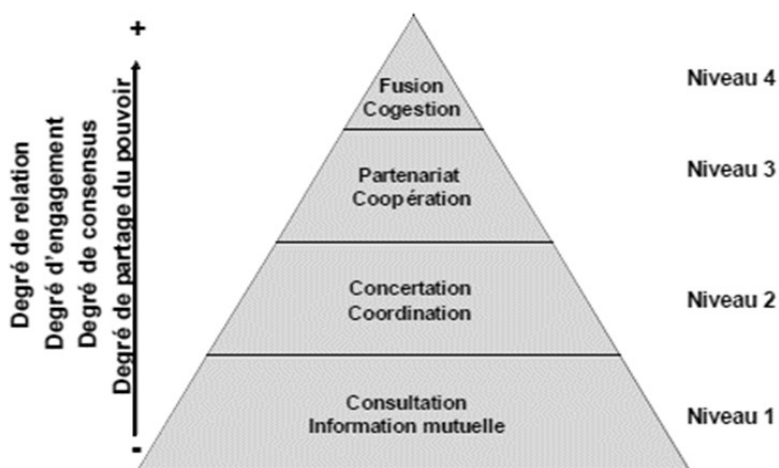


Figure 11: Diverses formes de collaboration

Au premier niveau, les auteurs utilisent les termes de consultation et d'information mutuelle pour statuer une première forme de collaboration exprimant une relation minimale ne requérant que très peu d'engagement et d'implication de part et d'autre. Il est le plus répandu dans le milieu scolaire. Il s'apparente habituellement aux interactions sporadiques entre les personnels enseignants et les parents de leurs élèves.

Le second niveau consiste à la coordination menant à la concertation. Par coordination, l'on présuppose qu'il y ait des échanges entre les acteurs et qu'ils soient « mutuellement informés des actions des uns et des autres » (*Ibid.*, p. 530). Les objectifs se doivent d'être communs, mais pas forcément les moyens d'action. La forme de collaboration qualifiée d'engagement demeure aléatoire et le leadership peut n'être l'affaire que de quelques-uns (*Ibid.*). Pour sa part, la concertation nécessite davantage d'engagement. Elle renvoie à un « échange d'idées en vue de s'entendre sur une démarche ou une attitude commune » (Bouchard, 1998, p. 21). « Pour ce faire, les acteurs concernés doivent d'abord discuter, pour ensuite confronter leurs points de vue avant d'en arriver à un accord » (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p. 530). C'est généralement durant le passage d'une dynamique de coordination à une autre davantage concertée que s'élaborent les premières manifestations d'un dialogue, d'une prise en compte de l'autre et d'une volonté consensuelle. En somme, la concertation « renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune » (Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel, 1996, p. 22). Elle trace la voie à une collaboration accrue.

Le troisième niveau correspond à la coopération et au partenariat comme forme de collaboration. Ces dernières sont d'ailleurs représentatives de la communauté d'apprentissage. Dans un premier temps, la coopération apparaît en tant que processus d'interaction entre des personnes qui réalisent un objectif spécifique par le partage des tâches et des responsabilités (Bouchard, 1998). Cette dernière s'actualise souvent autour d'un projet où l'interdépendance, le partage et le dialogue sont fortement sollicités. Les situations d'enseignement-apprentissage vécues sous la forme d'un projet cherchent selon Saint-Pierre et Brunet, (2004) « à incarner la façon par laquelle une communauté scolaire prend conscience de son identité et s'affirme dans son autonomie, en développant notamment des liens de collaboration entre ses membres pour en faire des partenaires » (p. 182). Ainsi, d'après Bourdieu (1980), le capital social des individus formant la communauté converge vers l'objectif commun que constitue la réalisation du projet, bien que le niveau de participation des acteurs soit fréquemment de nature inégale. Le capital social (*Ibid.*) correspondant à

l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance; ou; en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles. Ces liaisons sont irréductibles aux relations objectives de proximité dans l'espace physique (géographique) ou même dans l'espace économique et social parce qu'elles sont fondées sur des échanges inséparablement matériels et symboliques dont l'instauration et la perpétuation supposent la "re-connaissance" de ce cette proximité. (p. 2)

Sa concrétisation nécessite que la communauté d'apprentissage ait promulgué de puissants liens collaboratifs. Ces derniers s'actualisent par le partage d'un temps et d'un lieu de travail définis, des ressources, de la communication, une vision et des valeurs communes ainsi qu'un profond désir de tout mettre en œuvre pour l'accomplissement du projet, instrument inaliénable de leur collaboration. En second lieu, le partenariat « facilite la mise en commun, [...] repose sur un degré élevé de collaboration, [...] exige de s'engager dans un but commun, [...] implique généralement la mise en commun de savoirs et de ressources » (Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003, p. 7). Quant à Marcel, Dupriez, Perisset Bagnoud et Tardif (2007), ils soulignent l'importance de cette étape pour une pratique collective. Il s'agit d'une expérience de dépendance professionnelle dans le but d'un agir ensemble où le partage du temps et des lieux de travail suggère une forme d'ajustement réciproque ayant pour but le bon déploiement du processus.

Pour sa part, le quatrième niveau prend la forme collaborative d'une cogestion pour une fusion où « l'interdépendance engendrée [...] peut être de type relationnel ou fonctionnel » (Landry, 1994, p. 10) référant à autant de variables susceptibles de faire fluctuer le niveau relationnel. Cependant, dans une structure pyramidale, ce quatrième niveau correspondant à une relation fusionnelle, n'est aucunement approprié pour la communauté d'apprentissage, car la fusion astreint la participation des acteurs. Le tout s'avérant réfractaire aux visées de la communauté d'apprentissage. Par contre, elle est omniprésente auprès des trois premiers niveaux selon diverses intensités.

Enfin, Marcel *et al.* (2007) mentionnent que trois conditions doivent être réunies pour que le travail conjoint puisse se développer par l'entremise des différentes formes de collaboration, c'est-à-dire: la présence d'une histoire collective (la coutume de travailler ou de militer ensemble); l'irruption d'un élément déclencheur qui amène une prise de conscience collective; un savoir agir ensemble préexistant. De plus, ils précisent que d'emblée ces préalables en cours d'exécution auront pu ressasser certaines circonstances conflictuelles ou encore en générer de nouvelles, mais la concrétisation de toute réalisation occasionne des heurts, des prises de position et des tergiversations par lesquels une vision consensuelle pourra se manifester. Toutefois, comme le soulignaient précédemment Cosnefroy et Jézégou (2013), la manière dont sont réglés les désaccords aura ou non un effet positif sur l'apprentissage individuel et collectif.

Selon Proulx (1999),

les conflits font partie intégrante des relations humaines et l'équipe de travail n'échappe pas à ce fait. Alors que, traditionnellement, on les considérait comme des phénomènes néfastes à la vie de groupe, aujourd'hui on reconnaît leur caractère inévitable et leur effet parfois positif sur le plan relationnel. Ainsi, il arrive souvent qu'un conflit puisse avoir une influence structurante sur les relations entre individus, parce qu'il amène ces derniers à réévaluer leurs conduites ou leurs idées. [...]. En réalité, les conflits sont inhérents aux relations interpersonnelles et il faut en prendre acte. (p. 25)

D'après Cosnefroy et Jézégou (2013), « l'impact positif des désaccords dépend de la façon dont ils sont réglés » (p. 4).

Le désaccord suscite une double incertitude, sur le contenu (quel est l'argument le plus convaincant?) et sur la compétence (qui est le plus compétent?), d'où découlent les deux modes de régulation: une régulation dite épistémique, centrée sur la compréhension du problème, et une régulation relationnelle, ou compétitive, dont le but est défensif. Celle-ci vise à protéger d'une menace sur

les compétences qui pourrait se développer si l'un des membres du groupe, à la faveur d'un désaccord, exprimait des doutes sur les compétences d'un autre. (*Ibid.*, p. 4)

Cependant, pour Perrenoud (1994), il est nécessaire que le travail en équipe apporte aux enseignants « assez de stimulation et de satisfactions pour équilibrer, aussi largement que possible, les peurs, les déceptions, les difficultés et les incertitudes inéluctables » (p. 69). De plus, pour que ceux-ci tendent vers la collaboration, encore faut-il qu'ils partagent une vision similaire, un désir commun avec leurs collègues et une certaine compatibilité des valeurs. Pour se faire, le dialogue est instrument d'échange, de débat, de confrontation et de diffusion des connaissances.

En somme, d'après Audet et Saint-Pierre (1997),

partout où les gens partagent leurs expériences, ils finissent par découvrir, tôt ou tard, ce qui avait toujours été présent, mais qu'ils n'avaient pas encore reconnu. On ne peut plus se faire accroire que l'école trouve en elle-même tous les moyens nécessaires à sa mission; elle fait partie d'une communauté de ressources où les contributions ne demandent qu'à être associées. (p. 74)

Ainsi, nous considérerons les processus de concertation, de coopération et de partenariat menant à la collaboration, comme étant des modèles de relations offrant, selon Moreau *et al.*, (2007) « une valeur ajoutée aux relations interpersonnelles » (p. 156).

2.2 Le concept de communauté apprenante

Le concept de communauté apprenante fait aujourd'hui consensus parmi les chercheurs. Tout d'abord, Jézégou (2014) définit la communauté dans son sens large. Celle-ci correspond à

un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, engagées conjointement dans une démarche collaborative de résolution d'une situation problématique; cette démarche facilitant la construction individuelle et collective des connaissances. (*Ibid.*, p. 279)

Dans un second temps, selon Edward (2012) l'influence positive du travail en communauté professionnelle d'apprentissage, que nous nommons communauté apprenante, est acceptée par plusieurs systèmes scolaires, notamment au Canada. C'est ainsi que d'après Labelle et Leclerc (2013), le mouvement vers les communautés d'apprentissage est adopté entre autres « en Ontario (Secrétariat de la littératie et de la numérisation, 2007), au Nouveau-

Brunswick (MENB, 2009), au Québec (MELS, 2011) et en Nouvelle-Écosse (MENE, 2011) » (p. 2).

Cependant, l'expression est récente et serait parfois utilisée de façon ambiguë. Afin d'en savoir davantage, Labelle et Leclerc (*Ibid.*) ont réalisé une synthèse des particularités de trois types de communautés en fonction de leurs définitions, des buts poursuivis et de leurs composantes principales dont fait état le tableau 3 qui suit.

Tableau 3
Synthèse des particularités de différents types de communautés
d'après Labelle et Leclerc (*Ibid.*, p. 5)

Types de communautés	Définition	Buts poursuivis	Composantes principales
Communauté de pratique (Wenger, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002)	Groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontrent pour échanger, partager les uns des autres, face à face ou virtuellement.	Réduction de l'isolation pour surmonter les défis rencontrés et amélioration de la pratique.	- Engagement mutuel de ses membres - Buts communs - Répertoire partagé de connaissances
Communauté d'apprentissage (Dionne <i>et al.</i> , 2010; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Schussler, 2003)	Dispositif qui vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens.	Partage de savoirs et de soutien entre collègues et coformation.	Satisfaction des besoins - Cognitifs - Affectifs - Idéologiques
Communauté professionnelle d'apprentissage (Dufour, 2004, 2011; Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2012; Sparks, 2002)	Mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves.	Amélioration continue des résultats des élèves par le développement professionnel des intervenants.	- Vision claire et partagée quant à la réussite des élèves - Rencontres formelles où la structure favorise l'engagement et la concertation - Culture de collaboration - Leadership partagé - Développement professionnel et apprentissage collectif - Enquête collaborative - Pratiques collectives - Décisions basées sur des preuves

En fonction des publications de référence mises à contribution par Labelle et Leclerc (*Ibid.*), la communauté de pratique se définit par l'expertise ou la pratique professionnelle communes. Pour sa part, la communauté d'apprentissage réfère à un dispositif tandis que la communauté professionnelle d'apprentissage est un mode de fonctionnement nécessitant la collaboration entre les membres. De plus, les buts poursuivis pour ces différentes communautés mettent en évidence l'amélioration des pratiques dans un esprit de partage favorisant le développement professionnel des "parties prenantes". D'où l'intérêt de tenir

compte des diverses formes collaboratives au travail qui contribuent aux apprentissages professionnels. D'après Orellana (2005), la communauté d'apprentissage participe d'une

stratégie pédagogique issue des courants de pensée socioconstructiviste et critique, inspirée des traditions d'éducation communautaire et populaire, intégrant diverses approches pédagogiques complémentaires, s'appuyant sur la participation active, la coopération, le dialogue de savoirs, l'interdisciplinarité et l'engagement dans une action réfléchie commune enracinée dans la réalité du milieu de vie. Elle devient le creuset d'un processus d'apprentissage basé sur l'effet synergique d'un groupe structuré, fruit du partage, de la discussion, de la confrontation, de la négociation, du développement d'une relation dialectique. (p. XV)

L'auteur illustre la perspective pédagogique de la communauté d'apprentissage dans la figure 12 ci-dessous.

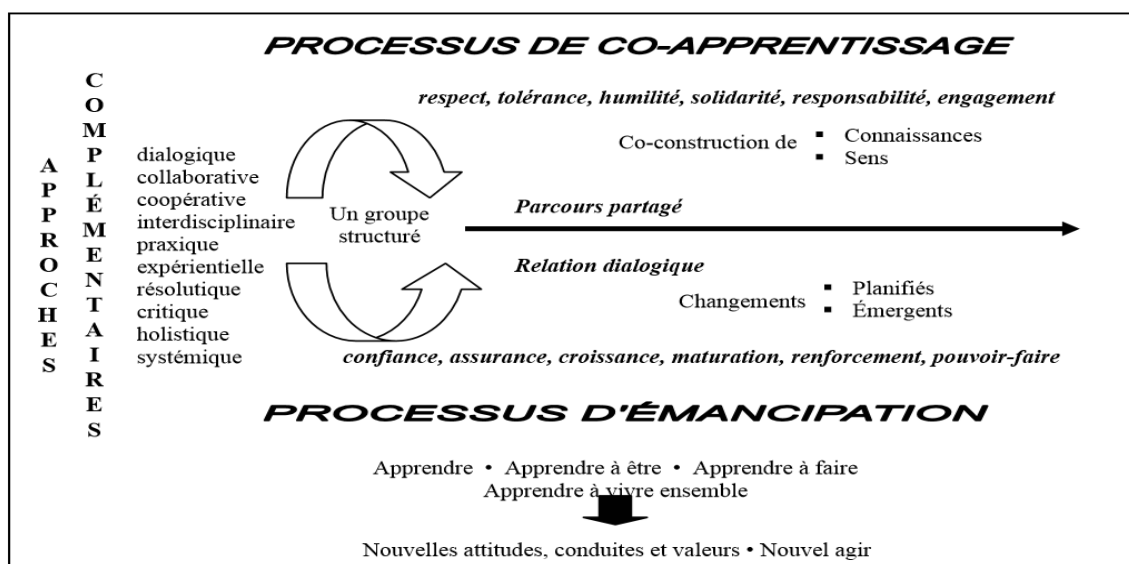


Figure 12: Stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage selon Orellana (*Ibid.*)

Selon Orellana (*Ibid.*), la communauté d'apprentissage « s'inscrit dans une vision qui prône la poursuite du développement, [par] une réorientation des capacités d'apprentissage, de création et de transformation de l'être humain » (p. 2). En effet, à travers cette modélisation l'auteur considère la coconstruction comme un processus de co-apprentissage au sein duquel interviennent différents composés relationnels menant à un processus d'émancipation de l'agir professionnel, à travers entre autre l'évolution par la transformation des représentations.

Dès lors nous comprenons l'intérêt de la collaboration en milieu professionnel et plus singulièrement entre personnels scolaires évoluant au sein d'une communauté apprenante. L'enseignant, en coconstruisant, se place dans une situation de co-apprentissage lui permettant de se développer, voire de s'émanciper dans un nouvel agir professionnel et personnel.

D'après Orellana (*Ibid.*), dans une visée d'apprentissage social, la communauté apprenante est actualisation permanente par l'entremise de la coconstruction qui s'instaure au sein des membres de celle-ci.

Dans cette perspective, nous pourrions considérer la communauté éducative des personnels scolaires, constituée désormais en communauté apprenante, comme une communauté actualisant ses savoirs en permanence, dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie. Pour Bokova (2014) ce dernier est instauré afin d'aider

à créer des possibilités d'apprentissage formelles, non formelles et informelles pour les personnes de tous âges. [...] Le concept d'apprentissage tout au long de la vie nécessite de changer de paradigme, en délaissant les notions d'enseignement et de formation au profit de la notion d'apprentissage, en délaissant l'instruction qui transmet des connaissances au profit d'un apprentissage tourné vers l'épanouissement personnel, et en délaissant l'acquisition de compétences spécifiques au profit de la découverte au sens large, et de la nécessité de libérer et d'exploiter le potentiel créatif. Cette évolution doit intervenir à tous les niveaux de l'enseignement, et quel que soit le type de dispensation – formel, non formel ou informel. (p. 36)

Toutefois, si la communauté apprenante présente des enjeux considérable pour tous, cela nécessiterait une prise en compte, par les individus du caractère d'inachèvement qui découle de sa nature même. En conséquence, la communauté apprenante doit être en mesure de soutenir le projet d'agir de manière dialogique, dans un environnement susceptible de voir le conflit sociocognitif régler les modes de pensée distincts ainsi que les intérêts divergents en vue d'atteindre un objectif commun.

Le conflit sociocognitif, dans les communautés, intervient dans les situations d'échanges entre les membres. D'après Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009), ces événements sont pour les participants des occasions suscitant des conflits sociocognitifs qui permettent de « reconfigurer leurs ressources cognitives à la prise en charge de tâches particulières » (p. 284). Pour Daele (2010, *In* Buznic-Bourgeacq et Gérard, 2015), le conflit sociocognitif correspond à l'espace de confrontation, pour un ou plusieurs individus, entre « une information ou une opinion qui s'oppose à son système de connaissances ou de représentations » (p. 144). La figure 13 qui suit fait état du mécanisme de l'équilibration dans le constructivisme piagétien et dans le socioconstructivisme néopiagétien.

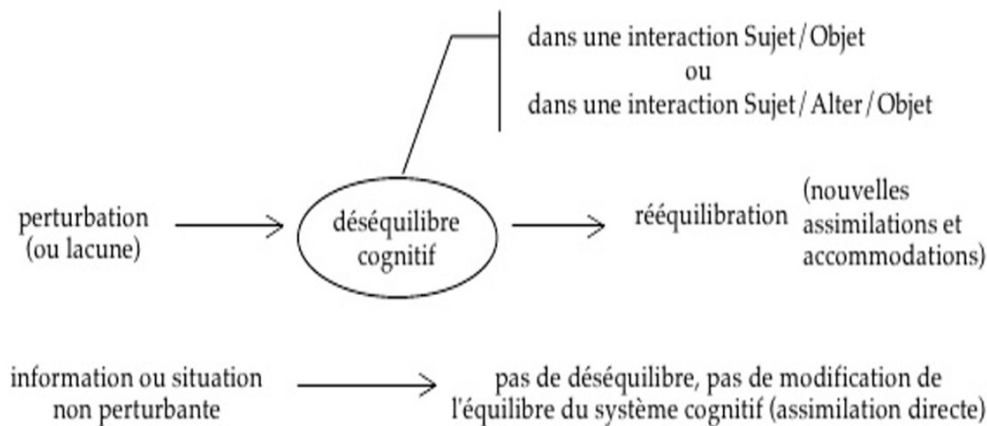


Figure 13: Mécanisme de l'équilibration dans le constructivisme piagétien (interaction S/O) et dans le socioconstructivisme néopiagétien (interaction S/A/O)

La notion de conflit vient des travaux de Piaget, qui défend l'idée que la genèse des structures cognitives et leurs transformations successives s'inscrivent dans un processus continu de recherche d'équilibre entre la personne et son milieu. D'où l'idée, au sein de la communauté apprenante, de comprendre ces processus de recherche d'équilibre, notamment à travers les représentations pour lesquelles leurs transformations seront aussi à identifier.

De plus, selon Bluchs, Darnon, Mugny et Butera (2008) les interactions entre pairs,

conduisent à des progrès cognitifs, comparativement au travail individuel, lorsque celles-ci donnent lieu à des conflits sociocognitifs. De même, d'autres recherches ont souligné que les conflits sont plus bénéfiques lorsqu'ils prennent place au cours d'une interaction sociale réelle avec un partenaire que lorsqu'il s'agit seulement de conflit cognitif (Ames et Murray, 1982) ou de l'observation d'une interaction sociale (Weinstein et Bearison, 1985). En d'autres termes, la divergence cognitive (conflit de réponses) et à la fois le désaccord social (avec un partenaire) sont requis. Plusieurs recherches confirment le caractère bénéfique de ces conflits sociocognitifs, et ce dans différents contextes (Doise et Mugny, 1997; Gilly, 1989; Levine, Resnick et-Higgins, 1993). (p. 109)

Ainsi, le concept de communauté apprenante, dans la perspective "d'apprendre ensemble", promeut des retombées positives dans les dimensions cognitives, affectives et idéologiques (Portlance, Borges et Pharand, 2011). En effet, quand deux ou trois enseignants sont réunis dans une visée d'apprentissage mutuel, c'est la dimension cognitive qui est mobilisée. Pour sa part, la dimension affective trouve ses déclinaisons dans la qualité relationnelle entre les individus composants le groupe, entre-autre à travers le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2003) et l'efficacité collective (Zaccaro, Blair, Peterson et Zazanis, 1995). Quant à la dimension idéologique, elle renvoie aux valeurs et visions

partagées des acteurs dans l'atteinte d'un objectif commun, ou projet conjoint (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

Selon Dionne (2003), l'espace communautaire dans lequel se tisse la collaboration est une zone d'échanges et de partage, de croyances et de valeurs. Dans ce dernier pourrait s'ajouter la coconstruction d'un "répertoire partagé" (Wenger, 1998). La visée de co-développement des apprentissages professionnels renvoie aux interactions, lesquelles se précisent dans cet agir ensemble. Ces actes réalisés communément, le sont dans ces « manifestations de l'agir social en vue d'un développement des compétences professionnelles » (Cros, 2007, p. 7). Dans cette optique c'est tout l'intérêt du développement des apprentissages professionnels entendus dans le sens d'Habermas (1987) comme participant de « la signification des actes [qui] ne peut être comprise que parce que celle-ci est impliquée dans un contexte d'agir, orienté vers la formation ou la transformation d'un ou de plusieurs individus » (p. 131). Ainsi, d'après Wenger (1998) il s'agit d'inscrire le "répertoire partagé" (routines, mots, dossiers, procédures, histoires, symboles et concepts) comme l'un des outils de l'agir ensemble. Ces questionnements, sur les manières d'appréhender et de résoudre des problèmes liés à la pratique concourent à l'élaboration de savoirs professionnels (Dewey, 2010; Schön, 1983). Dès lors, les processus d'apprentissage s'expliquent, dans la co-élaboration des savoirs professionnels. En ce sens, l'intérêt de la communauté apprenante en milieu scolaire, pourrait favoriser l'intégration de la formation continue au sein du domaine de gestion des ressources humaines, comme le prévoit l'une des recommandations du *Rapport de la cour des comptes* en France (Rojat et Szymankiewicz, 2013). Cette dernière visant à favoriser l'évolution, voire le développement, de chacun des membres de la communauté, et à travers eux, la communauté elle-même, dans sa grande diversité. La gestion deviendrait ainsi un instrument d'accompagnement des ressources humaines.

Dans leur volonté de prendre en compte toutes les dimensions de la communauté apprenante, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ont effectué une analyse documentaire à partir de la grille de Schussler (2003, *In Ibid.*) présentée dans le tableau 4 qui suit.

Tableau 4

Grille d'analyse élaborée à partir du construit théorique de Schussler (*Ibid.*, p. 32)

Dimension cognitive	Dimension affective	Dimension idéologique
Objectifs de développement de connaissances	Confiance	Engagement collectif
Ouverture aux idées des autres	Communication ouverte	But commun
Apprentissage entre pairs	Soutien mutuel	
Réciprocité		

Cette dernière nous rappelle cet espace partagé entre membres d'une communauté réparti en fonction de zones de transition, elles-mêmes correspondant à des dimensions cognitives, affectives et idéologiques dans l'attente d'une transformation des représentations en lien avec les savoirs et connaissances.

À ce propos, suite à cette analyse réalisée au regard de 47 ouvrages, ces chercheurs (*Ibid.*) proposent, une définition davantage englobante de la communauté apprenante qui se définit

comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (p. 36)

A travers cette définition, la notion d'émancipation renvoie à l'agir professionnel des enseignants au sein de la communauté. Celui-ci est considérée comme un pouvoir d'agir (empowerment), vu comme le résultat des interactions entre les objets d'apprentissage et la réflexivité effectuée entre les membres de ladite communauté. Dans cette perspective, la compétence 14 (Gouvernement de la République française, 2013) qui prévoit que les enseignants doivent être acteurs de leur propre développement professionnel, se voit être opérationnalisée par l'entremise de ce pouvoir d'agir collectif. De là l'intérêt de la communauté apprenante, qui porte les enseignants à construire un monde commun dans lequel l'intérêt collectif l'emporte sur l'intérêt individuel.

Toutefois, connaître les représentations de ces derniers à l'égard de leurs apprentissages professionnels dans la coconstruction s'avère un incontournable afin d'identifier et de comprendre les effets de la collaboration sur la formation continue effectuée

en communauté apprenante. En effet, pour Jonnaert (2009), la dimension sociale de l'interaction est l'une des composantes essentielles dans le processus de construction de connaissance.

Pour se faire, la section suivante définit le construit de représentations cognitives et celui de représentations sociales.

3. LES REPRÉSENTATIONS COGNITIVES ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Souvent utilisé dans les domaines de la psychologie, notamment dans des problématiques sur la résolution de problème, le construit de représentations apparaît aussi en éducation à travers, entre-autre, les problématiques liées au développement de l'humain. Dans le courant cognitiviste selon Bernoussi et Florin (1995), les représentations consistent à la conservation en mémoire à long terme d'un savoir acquis par une personne: « Il y a donc représentation quand un objet ou un ensemble d'éléments se trouvent figuré sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments » (*Ibid.*, p. 72). En psychologie sociale, précisément avec le courant sociocognitif, Trognon et Larrue (1985, *In Ibid.*) parlent de « représentation tout court » (p. 75). En ce sens c'est un « savoir sûr » (*Ibid.*) qui de plus est ancré et social, car une représentation est généralement « partagée par un certain nombre d'individus » (*Ibid.*).

Pour Morin (2000),

l'esprit humain doit se méfier de ses produits idéels, qui en même temps lui sont vitalement nécessaires. Nous avons besoin de négociations et contrôles mutuels entre nos esprits et nos idées pour éviter idéalisme et rationalisation. Nous avons besoin d'échanges et communications entre les différentes régions de notre esprit. Il faut prendre conscience du “ça” et du “on” qui parlent à travers le “je” et être sans cesse en alerte pour tenter de détecter le mensonge à soi-même. (p. 36)

Ainsi, Morin (*Ibid.*) convie la mission des acteurs de l'éducation, à une lucidité, mise au service de la connaissance sous peine “d'infirmité cognitive”. Dans cette optique, la communauté éducative, apprenante ou pas, négocierait un “répertoire partagé” (Wenger, 1998). Tout d'abord, ce dernier serait élaboré dans un processus individuel où chacun fait appel à ses propres circuits cognitifs, car chaque sujet dispose d'un « ensemble de représentations constitutives de son information et de sa mémoire sémantique » (Manonni, 1998, p. 10). Par la suite, il prendrait forme de manière collective à travers la valeur

prédicative des faits ou situations, c'est-à-dire par un jugement pré-élaboré représentant en quelque sorte un facteur commun au sein d'un groupe donné.

Du fait de son utilisation dans divers champs disciplinaires, le construit de représentations semble difficile à aborder. Dans l'instant, l'humain agit selon les représentations qu'il se fait d'une situation. Ces représentations se construisent tout au long du parcours de vie en fonction des données retenues en mémoire des diverses expériences au regard de ladite situation. Selon Abric (1988), les représentations sont « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 84). D'après Jodelet (1989), ces dernières sont caractérisées par « une forme de savoir pratique reliant un sujet à son objet » (p. 59). Le savoir pratique se référant à

l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui. Ce qui débouche sur ses fonctions et son efficacité sociales. La position occupée par la représentation dans l'ajustement pratique du sujet à son environnement, la fera qualifier par certains de compromis psychosocial. (*Ibid.* p. 61)

Dans le domaine de la philosophie, les représentations réfèrent aux connaissances fournies à l'esprit par les sens ou par la mémoire. Selon Jonnaert (2009), « les connaissances font partie du patrimoine cognitif du sujet » (p. 69). En effet, pour l'auteur les connaissances sont propres à un sujet. Ce sont des constructions emmagasinées dans son « répertoire cognitif ». Denis et Dubois, (1976) situent les représentations cognitives comme étant des savoirs acquis par l'individu conservés à long terme en mémoire. La connaissance est dès lors pour Bernoussi et Florin (1995) « basée sur la relation entre deux systèmes d'objet: le réel et le mental » (p. 72)

En psychologie les représentations font état de perceptions en tant qu'images mentales dont les contenus sont liés à un objet, à une situation ou à une scène. D'après Ghiglione et Richard (1998) les représentations sont « des interprétations qui consistent à attribuer une signification d'ensemble aux éléments provenant de la perception, de manière à ce que cette interprétation prenne en compte le contexte spécifique de la situation et de la tâche » (p. 114).

Selon Manonni (1998), ces dernières sont « fausses », car elles ne précisent rien sur l'objet. Toutefois, elles apparaîtraient comme étant « vrais » lorsqu'elles constituent « pour le

sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes » (p. 119). Pour l'auteur, les représentations émergent sur une triple scène qu'il décline comme suit.

- La scène 1, constituée par l'imaginaire individuel où apparaissent les représentations individuelles (images, vécus, fantasmes).
- La scène 2, est celle de l'imaginaire collectif où apparaissent plus précisément les représentations sociales (depuis les clichés et préjugés jusqu'aux contes et aux mythes).
- La scène 3, composée de la réalité sociale agie, où se manifestent les actions socialement représentées. (*Ibid.*, p. 120)

Ainsi les représentations se construisent "par et dans" l'interaction avec les autres relevant du contact avec la réalité dans l'action (Clénet, 1998). Dès lors, une représentation serait « sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité » (Moliner, 2001, p. 8). Enfin, à travers la psychologie du sens commun, Moscovici (1984) inscrit le caractère transformationnel des représentations, passant du savoir de type scientifique en un savoir de sens commun et réciproquement.

3.1 Les représentations cognitives

Les représentations cognitives seraient inscrites dans le patrimoine individuel. À cet égard, Billman (1998) considère que les représentations sont au cœur des sciences cognitives et qu'il ne peut y avoir de cognition sans représentation. D'après Leny (1985), celles-ci correspondent à un « fragment d'information structurée, stockée, existant en principe dans la mémoire d'un sujet. Les percepts, les significations des mots, les notions, les connaissances sont des classes de représentations » (p. 165).

La psychologie cognitive étudie les fonctions mentales où les représentations seraient issues de la construction cognitive par l'individu en constante interaction avec son milieu. Si les informations reçues dans l'environnement, l'expérience, les connaissances antérieures et la pratique s'avèrent des opérations modulant cette construction, et jouant le rôle de régulation des conduites, elle deviendrait réalité psychologique propre à chaque personne. Selon Denis et Dubois (1976) cette dernière est « la base instrumentale des activités psychologiques de l'individu » (p. 544). Celle-ci inclurait « une certaine représentation du savoir acquis [...] au cours de son expérience » (*Ibid.*). Les recherches sur la cognition au regard de l'apprentissage, documentent l'activité symbolique par l'imagerie en représentations cognitives soit, une

« activité intervenant en l'absence des objets ou de la situation évoquée, et en tant qu'activité porteuse de signification, c'est-à-dire assurant un des aspects de la fonction sémiotique » (*Ibid.*, p. 547). C'est ainsi que pour Paivio (1971, *In Ibid.*), les représentations cognitives sont basées sur des « processus symboliques destinés essentiellement à assurer certaines fonctions de représentation » (p. 548). D'une part, ces fonctions seraient l'imagerie dont le développement est lié à l'expérience de l'environnement. D'autre part, celles-ci correspondraient aux processus verbaux considérés comme des « systèmes de codage, ou mode de représentation symbolique dont le développement est lié à celle du langage » (*Ibid.*). Dans cette perspective, deux types de représentations sont envisageables, à savoir: les représentations-types référant aux structures de connaissances stabilisées en mémoire à long terme; les représentations-occurentes exprimées lors de constructions circonstancielles découlant d'un contexte particulier.

Ainsi, dans un contexte de la coconstruction des apprentissages sollicitant la collaboration à laquelle l'étude menée s'intéresse, ce sont les représentations-types qui seraient interpellées en faisant appel à la mémoire à long terme des personnels scolaires mettant en commun savoirs, expériences, expertises et pratiques d'enseignement.

D'après Pylyshyn (1973, *In Denis et Dubois, 1976*), qui a vigoureusement critiqué la notion d'imagerie, il serait nécessaire de tenir en compte « l'existence d'une forme de représentation plus abstraite, qui ne soit identique ni aux représentations imagées ni aux représentations verbales » (p. 550 en étant davantage « de nature conceptuelle, plutôt que sensorielle et perceptive » (*Ibid.*). Selon Dubois et Denis (1976) la critique de Pylyshyn (*Ibid.*) permet d'avancer la notion de représentation imagée comme

construction hypothétique explicative de la vie mentale, à condition de préciser que ce processus assure, non un décalque, mais une interprétation active et reconstructive de la réalité (Piaget et Inhelder, 1966 ; Neisser, 1967). L'image serait, en conséquence, l'aboutissement de processus de nature cognitive ; elle serait abstraite, non exclusivement dépendante de la sensorialité, et son aspect fonctionnel échapperait à l'expérience introspective. (p. 550)

Conséquemment, les représentations, à titre de processus, reposeraient sur une description propositionnelle des formes perceptives et linguistiques où elles seraient

à la fois structure de base et procédure de vérification uniforme et neutre par rapport à la modalité de l'information d'origine (visuelle ou linguistique). Le savoir d'un individu, élaboré à partir de différents canaux d'information, serait alors représenté sous forme de listes d'axiomes ou propositions. Des

algorithmes simples (les règles du raisonnement déductif) peuvent s'appliquer à cette liste d'axiomes de bases pour produire ou inférer toutes les propositions logiquement valides qui en découlent. (*Ibid.*, p. 555)

Malgré son côté dynamique, les modèles propositionnels ont fait l'objet de critiques en mettant de l'avant l'aspect interprétatif et reconstructif du réel. Parmi celles-ci: le risque de « conférer un statut linguistique à la notion de proposition » (*Ibid.*, p. 557) en référant aux « strictes règles logiques, telles qu'elles fonctionnent dans le calcul propositionnel [qui] ne peuvent rendre compte de tous les aspects de l'information sensorielle et linguistique » (*Ibid.*); le fait que ces modèles « ne peuvent rendre compte des données concernant la latence de jugements comparatifs sur des objets imaginés (où l'on retrouve le même pattern de résultats que pour les jugements portant sur des objets réels) » (*Ibid.*).

Aujourd'hui, l'hypothèse communément admise selon Mannoni (1998), serait que les représentations cognitives

apparaissent comme des “entités” de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système. Il ne s'agit évidemment pas de reproduction de l'objet mais de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives, elles-mêmes dépendantes du substrat neurologique. Tout sujet dispose d'un ensemble de représentations constitutives de son information et de sa mémoire sémantique: ce sont les représentations-types. Cependant comme il est impensable de traiter de l'humain comme d'un sujet désinséré de tout milieu et compris comme “esprit pur”, il y a lieu d'envisager la production de représentations mentales dans l'échange que chaque sujet entretient avec son milieu, puisque aussi bien ce sont les caractéristiques du milieu qui, à travers les situations vécues, mettent en jeu la production de telle ou telle représentation mentale. [...] Ce sont les représentations-occurrences. (p. 10)

Dès lors, nous considérons que les représentations des enseignants, coconstruisant leurs apprentissages dans des dynamiques collaboratives, relèveraient également des représentations-occurrences issues des échanges avec le milieu de pratique professionnel à travers entre autres des situations vécues au quotidien. Dans cette optique, nous rejoignons Le Ny (1985) pour lequel ces dernières sont « presque toujours des représentations construites en vue de représenter quelque chose pour quelqu'un » (p. 237). De plus, si les représentations cognitives nous permettent de documenter les préoccupations scientifiques qui nous interpellent, il nous semble judicieux de questionner les représentations sociales, pour la dimension culturelle des objets et des valeurs sociales qui les caractérisent puisque l'agir enseignant ne peut faire fit de ces dernières.

3.2 Les représentations sociales

La pluralité des points de vue façonne les discours dans notre société. Chacun expose ses arguments dans des débats multiples et variés. Dans ce contexte dialogique, selon Moliner et Guimelli (2015), « chacun semble profondément convaincu de détenir une vérité » (p. 7). Pour ces auteurs, c'est l'une des propriétés des représentations sociales pour les raisons suivantes:

- Elles apparaissent comme les reflets objectifs d'une réalité évidente et indiscutable.
- Elles se développent à propos d'objets structurants ou menaçant l'ordre social et sur lesquels plane une incertitude.
- Elles s'inscrivent toujours dans des paysages conceptuels ou idéologiques qui leur préexistent. (*Ibid.*, p. 8)

Les représentations sociales auraient un caractère interindividuel du fait des interactions de proximité et « du bon sens partagé par le plus grand nombre » (p. 9). C'est aussi le phénomène intergroupe qui apparaît, car « chacun est amené à prendre position non pas en tant qu'individu isolé, mais bien en tant que membre d'un groupe donné » (*Ibid.*, p. 10). Également, elles seraient génératrices d'un phénomène collectif en étant

instrument de compréhension de l'environnement social. A ce titre, la garantie de leur efficacité repose sur leur caractère partagé. [...] Si les représentations sont sociales c'est aussi parce qu'il s'agit de systèmes de compréhension partagés par des individus qui savent que leurs croyances sont aussi les croyances de ceux qui leur ressemblent. (*Ibid.*)

Si les représentations cognitives « établissent des rapports entre les perceptions que l'être humain a du monde et les conceptions qui en découlent et sont observables » (Vincent-Durox, 2013, p. 3), les représentations sociales sont nées d'une approche critique de la logique durkheimienne (Durkheim, 1898) par Moscovici (1961) puis ses successeurs, notamment, celle de la nature statique et du déterminisme social qui la marque. En effet, pour Durkheim (1898) les représentations se définissent selon une double séparation, à savoir: les représentations individuelles caractérisées de continues, variables et éphémères; les représentations collectives qui sont homogènes et partagées par tous. Moscovici (1961), dont les fondements théoriques sont en psychologie sociale, va substituer à la notion de représentations collectives celle de représentations sociales (Doise, 1989) en démontrant que

ce construit scientifique devient sens commun par l'intermédiaire des processus d'objectivation et d'ancrage (Manonni, 1998). Dès lors, c'est la fonction de reproduction qui nous semble intéressante, car devenue capacité d'action collective, notamment, au sein d'entités socialement constituées et durables.

D'après Moliner et Guimelli (2015), l'objectivation renvoie à cet objet nouveau imagé et schématisé.

Par un phénomène de construction sélective, les différentes facettes de l'objet sont extraites de leur contexte et soumises à un tri en fonction de critères culturels [et] normatifs. Les différents aspects de l'objet sont ainsi détachés du champ auquel ils appartiennent pour être appropriés par les groupes qui, en les projetant dans leur univers propre, peuvent mieux les maîtriser. Ces éléments sélectionnés vont former ce que Moscovici appelle un noyau figuratif, c'est-à-dire un ensemble imagé et cohérent qui reproduit l'objet de façon concrète et sélective. En pénétrant dans le corps social au moyen des communications, en se généralisant de manière collective, cette schématisation de l'objet se substitue à la réalité même de l'objet et se "naturalise". La représentation est alors constituée et prend le statut d'évidence. Elle constitue une "théorie autonome" de l'objet qui va servir de base pour orienter les jugements et les conduites à son propos. (*Ibid.*, p. 23)

Pour sa part, l'ancrage, complète ce processus d'objectivation. Selon Doise (1989) il « consiste en l'incorporation de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières » (p. 244). Autrement dit, cet "objet étrange" sera inséré dans le groupe social en reconfigurant le réseau des significations collectives du groupe devenant ainsi représentations sociales au sein de ce dernier. Pour Moliner et Guimelli (*Ibid.*), « l'objet devient un médiateur et un critère de relations entre les groupes » (p. 24). Pour autant,

et c'est là un aspect essentiel de l'ancrage, cette intégration de la nouveauté dans un système de normes et de valeurs déjà présent ne se fait pas sans heurts. Il résulte, de ce contact entre l'ancien et le nouveau, un mélange d'innovation, dû à l'intégration de l'objet inconnu jusqu'alors, et de rémanence, cet objet venant réactiver les cadres de pensée coutumiers de manière à l'y incorporer. De là découle qu'une représentation sociale apparaît toujours comme à la fois novatrice et rémanente, mouvante et rigide. (*Ibid.*)

C'est ainsi que d'après Bautier et Rochex (2004), en milieu scolaire, des activités conjointes effectuées entre les jeunes n'impliquent pas toujours des significations partagées. Les auteurs mettent en évidence

le souci qu'ont les enseignants, tout particulièrement à l'égard des élèves considérés comme en difficulté, de susciter leur motivation et leur possibilité de "donner du sens" à l'apprentissage en misant sur l'attractivité, l'authenticité ou la familiarité des thèmes, des tâches ou des réalisations qu'ils leur proposent, et en s'inspirant plus ou moins pour cela des incitations à mettre en œuvre des "méthodes actives" et des "pédagogies de projet", peut même faire obstacle à la dévolution et à la reconnaissance par les élèves de l'enjeu d'apprentissage, de la nature ou de la nécessité du travail requis pour pouvoir apprendre au-delà de la réalisation de la tâche ou du projet. (p. 216)

Dans cette perspective, mieux identifier ces deux processus d'ancrage et d'objectivation, à travers le système de normes et de valeur d'une communauté apprenante, se présente comme un préalable à toute investigation de compréhension du réel à l'égard de la collaboration. De même, nous pourrions progresser dans la connaissance des comportements des enseignants notamment, à travers les différentes fonctions des représentations sociales, présentées ci-après.

3.3 La fonction des représentations sociales

Les études en psychologie sociale sont nombreuses et portent entre autre sur l'influence sociale, l'identité sociale, l'interaction et les phénomènes de groupe. D'après Moscovici (1961), les représentations « peuvent être comparées à des théories du savoir commun, des sciences populaires qui se diffusent dans une société » (*Ibid.*, 1998). L'intérêt est « la centration sur les facteurs cognitifs et symboliques » (Abric, 1989, *In* Jodelet, 1989) où l'accent est porté *a priori* sur la dimension symbolique des comportements, et en final sur la notion de signification. Selon Abric (*Ibid.*), les représentations sociales seraient tributaires des trois fonctions suivantes: anticipatrice; identitaire; d'orientation et de justification des comportements.

√ La fonction anticipatrice

Dans une recherche sur les représentations des comportements, Doise (1969, *In Ibid.*)

s'interroge sur le processus de catégorisation sociale qui interviendrait dans l'interaction entre des groupes. Les résultats de celle-ci démontrent que « le groupe adverse est déjà investi des caractéristiques qui permettent de justifier un comportement compétitif à son égard » (p. 214). En effet, avant même que l'interaction ne se réalise, les membres du groupe qualifient préalablement la partie adverse comme étant davantage compétitive qu'eux. Ici, le groupe identifiait *a priori* la représentation de l'autre groupe comme étant une attitude agressive à leur égard. Cette prédétermination contribuerait à définir la fonction anticipatrice des représentations dans l'interaction entre les groupes (Abric, 1989, *In Ibid.*).

√ ***La fonction identitaire***

Selon Becquers (2007), la fonction identitaire des représentations sociales est importante dans un groupe donné. En effet, elle « crée le groupe d'appartenance en accentuant les caractéristiques partagées par les membres du groupe (*l'ingroup*) et les différences qui les séparent des autres groupes (*l'outgroup*) » (p. 183).

√ ***La fonction d'orientation et de justification des comportements***

D'après Beckers (2007) et Abric (1989) l'orientation sociale de la représentation, par son système d'attente et d'anticipation qui permet de sélectionner et de filtrer les informations issues d'un contexte spécifique, orienterait les conduites des individus. De même, les pratiques d'un groupe pourraient moduler, voire modifier leurs représentations influençant la justification des membres sur les actions posées.

3.4 Le noyau central et les schèmes périphériques

√ ***Le noyau central***

Dans des recherches portant sur la structure interne et la dynamique des représentations, la théorie du noyau central est mise de l'avant par Abric (1988). Selon celui-ci (*Ibid.*, *In Jodelet*, 1989), « toute représentation est organisée autour d'un noyau central » (p. 215). Deux fonctions lui sont attribuées, une fonction génératrice et une fonction organisatrice.

- La fonction génératrice est l'élément « par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valence » (*Ibid.*).
- La fonction organisatrice est « le noyau central qui détermine la nature des liens qui

unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation » (*Ibid.*)

L'exemple de la structure interne d'une communauté d'apprentissage, nous indique ainsi, que les éléments significatifs, conséquence dialectique du construit de collaboration, ont pour origine essentiellement ce noyau structurant. Celui-ci joue donc un « rôle déterminant dans la reconnaissance de l'objet même de la représentation » (Manonni, 1998, p. 51). Dès lors, la stabilité du noyau rend sa résistance au changement encore plus grande. De même lorsque les personnels scolaires discutent des pratiques enseignantes ils se comprennent. Toutefois, d'après Flament (1987, *In* Jodelet, 1989), des schèmes périphériques référant aux cognitions, gravitent autour du noyau central auxquelles sont suspendues les représentations, fragilisant ainsi ces dernières. Conséquemment, pour Abric (1989) « une représentation est donc susceptible d'évoluer et de se transformer superficiellement par un changement du sens ou de la nature de ses éléments périphériques » (p. 215). Elle se transforme lorsque le noyau central est remis en cause, changeant dès lors de signification. Selon Comby (1993) et Fischer (1987), repérer les éléments centraux permet d'identifier les déterminants des représentations sociales distinctes au sein des groupes sociaux, la structure des cognitions, et les pratiques des individus relativement à un objet social donné.

√ *Les schèmes périphériques*

Les schèmes périphériques pourraient être définis comme étant des « entités conceptuelles capables de circuler dans un espace social » (Lescado, 2013). Ils neutralisent la perturbation extérieure, protégeant le système central des représentations sociales. Toutefois des circonstances exceptionnelles, peuvent affecter le système de défense des individus et conduire alors à un changement. Ils ont une fonction de concrétisation (Manonni, 1998, p. 51) « répondant à leur ancrage, notamment sémantique, dans la réalité » (*Ibid.*). Autrement dit, les schèmes périphériques encoderaient la structure du noyau à plusieurs dimensions ce, en fonction de l'apparition des néologismes. « L'apparition d'un nouveau terme témoigne, en effet, d'une nouvelle manière de se représenter les êtres ou les objets, et leur importance relative » (*Ibid.* p. 52).

Un autre rôle attribué aux schèmes périphériques est celui d'assurer « le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage de la situation » (*Ibid.*, p. 52). En effet, ils vont synthétiser tous les éléments épars indéterminés en attente d'une

existence davantage organisée. Cependant, ils ont aussi une fonction instrumentale découlant du rôle de diffusion de normes prescriptives, propres au groupe et instrumentales pour la “guidance” de l’opérationnalisation des attitudes (propension à l’émission cohérente de réponses comportementales face à des stimuli particuliers) des membres du groupe ou de l’entité sociale.

Ainsi donc, organisés autour des éléments centraux de la représentation, les schèmes périphériques se trouvent être une “sorte de tampon” qui participent à la définition de la représentation sociale. Dans cette perspective, Abric (1987) définit les représentations sociales comme étant à la fois « le produit et le processus d’une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 64).

Établir les éléments du noyau central et ceux des schèmes périphériques pourrait permettre de distinguer les savoirs formels du groupe, entendus comme stables, que les membres réinvestissent dans leur discours.

La richesse du construit de représentations sociales rend cependant difficile la réunification de l’ensemble des caractéristiques qui constituent ces dernières. Aussi nous rejoignons Jodelet (1989), sur la complexité des représentations sociales, tant dans leur définition que dans leur traitement, car cela implique que celles-ci soient mises

en rapport avec des processus relevant d’une dynamique sociale et d’une dynamique psychique et que soit élaboré un système théorique lui-même complexe. On doit prendre en compte d’un côté le fonctionnement cognitif et celui de l’appareil psychique, de l’autre le fonctionnement du système social, des groupes et des interactions pour autant qu’ils affectent la genèse, la structure et l’évolution des représentations et sont concernés par leur intervention. (*Ibid.*, p. 58)

L’identification des représentations sociales des enseignants devait donc être effectuée par l’entremise d’une approche sociodynamique qui selon Moliner et Guimelli (2015) « introduit un consensus dans la théorie » (p. 31). En effet, selon ces auteurs, l’établissement d’un consensus

résulte du partage de certaines croyances au sein d’un groupe donné. Et ce partage est lui-même le fruit de processus de communication. Pour Doise, les consensus se situent davantage au niveau des points d’ancrage d’une représentation sociale. Et les convergences, ou les divergences entre ces points d’ancrage, trouvent leur origine dans la structuration des rapports sociaux existant entre les groupes. Dans cette perspective,

l'étude des représentations sociales doit faire appel à des méthodes multivariées permettant de mettre en évidence des liens entre éléments cognitifs mais également entre des individus ou des groupes et des éléments cognitifs (cf. Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Il s'agit alors d'établir des principes d'homologie entre les positions sociales des individus et leurs prises de position de manière à faire émerger les principes organisateurs des représentations étudiées. (p. 31)

Toutefois le modèle structural qui prend en compte la logique sociocognitive à travers la théorie du noyau central semble être complémentaire, car selon Moliner et Guimelli (2015), elle fournit « un cadre conceptuel permettant d'étudier des représentations stabilisées et non plus des représentations en formation » (p. 29). De même, l'approche structurale permettrait de saisir « l'interaction entre le fonctionnement individuel et les contextes sociaux dans lesquels évolue l'individu » (*Ibid.*).

Dans le cadre notre étude qui cherche à documenter la communauté apprenante en milieu scolaire considérée comme un groupe professionnel, les interactions vécues au sein de celui-ci pourraient avoir pour conséquence la construction d'un système de représentations sociales pouvant être qualifiées de représentations professionnelles. Conséquemment, l'objet des représentations sociales s'articulerait autour de ce rapport ternaire "moi-autrui-objet" (Moscovici, 2003) où l'individu mettant à disposition son patrimoine cognitif par l'entremise de la communication dialectique, ferait que celui-ci serait mutualisé au sein de la communauté apprenante. D'après De Rosa (2006) pour communiquer, il est nécessaire de mettre en commun nos représentations. Cependant, ces dernières ne seront partagées qu'à la condition de faire partie intégrante d'un vécu similaire, devenant ainsi objet d'intérêt social, donc de communication.

Parallèlement, ces dernières pourraient concourir à « forger des représentations qui, étayées sur une énergétique sociale, sont pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes » (Jodelet, 1989, p. 66). En effet, les individus d'un groupe professionnel ont en commun des objets de réflexion et de pratique appartenant à une même catégorie professionnelle. Ceux-ci sont élaborés en contexte professionnel comme "savoir pratique" en référant « à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui » (*Ibid.*, p. 61). Toutefois, les représentations individuelles sur les différents objets liés au travail en collaboration vont nécessairement être confrontés afin de trouver, un "compromis psychosocial" en fonction des divers projets institués au sein de la communauté apprenante.

Ainsi, les représentations cognitives servent le collectif professionnel, et en retour de ce dernier sont générés des représentations sociales. Le “compromis psychosocial” correspond au groupe constitué professionnellement, définissant les représentations sociales comme des représentations professionnelles, car partagées.

En somme, dans une perspective de coconstruction de l'apprentissage, aux représentations cognitives d'un enseignant, de nouveaux savoirs s'ajouteront, mais aussi celles-ci seront ajustées, réfutées et modifiées par l'entremise des dynamiques collaboratives instaurées par la communauté apprenante envisagée comme lieu d'apprentissage professionnel pour une éducation tout au long de la vie. Dès lors, la coconstruction des connaissances peut être comprise à l'interface d'activités effectuées en collaboration menant dialectiquement à des réflexions et l'élaboration commune de situations de régulation véhiculée par la communauté apprenante réunie autour d'un objet qui interpelle l'ensemble des membres. Selon Maubant (2013), la dialectique est « la condition d'un apprentissage “dans et par” une activité située et problématisée » (p. 282). D'ailleurs, si la coconstruction des connaissances se réalise grâce aux interactions que l'enseignant entretient avec son milieu, pour Jonnaert (2009) cette dimension interactive est celle qui apporte « son matériau de base aux connaissances à construire à propos d'un savoir codifié » (p. 74) qui serait « socialement et culturellement fortement déterminé » (*Ibid.*, p. 69). D'où l'intérêt pour nous de documenter les représentations d'enseignants à l'égard de la communauté apprenante, la coconstruction des apprentissages et la collaboration afin de mieux cerner leur rapport avec le sentiment d'efficacité collective. A ce propos, la collaboration a été étudiée par Bandura (2003) au travers des convictions partagées dans les groupes quant à leurs capacités collectives et les finalités qu'ils peuvent atteindre ensemble. D'après Carré (2004), ce dernier aurait démontré « à quel point c'est le partage de croyances sur leur capacité à traiter les défis et les actions ensemble que les groupes soudent leur activité collective et, dès lors, déterminent une grande partie de leurs résultats » (p. 19). Autrement dit, ce système social du “faire ensemble” donnerait davantage de chances aux individus (Bandura, 1986) pour s'émanciper professionnellement et personnellement.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La réflexion développée dans le cadre conceptuel a permis de répondre de manière scientifique à la question de recherche qui sous-tend l'actuelle étude, à savoir: Dans une

perspective d'apprentissage sociale, quelles sont les dynamiques relationnelles entre coconstruction, collaboration, communauté apprenante et représentations?

La figure 14 suivante présente les dynamiques relationnelles entre ces concepts et construits dans une modélisation qui nous permettra par la suite d'identifier l'objectif général de recherche ainsi que les objectifs spécifiques sous-jacents à celui-ci.

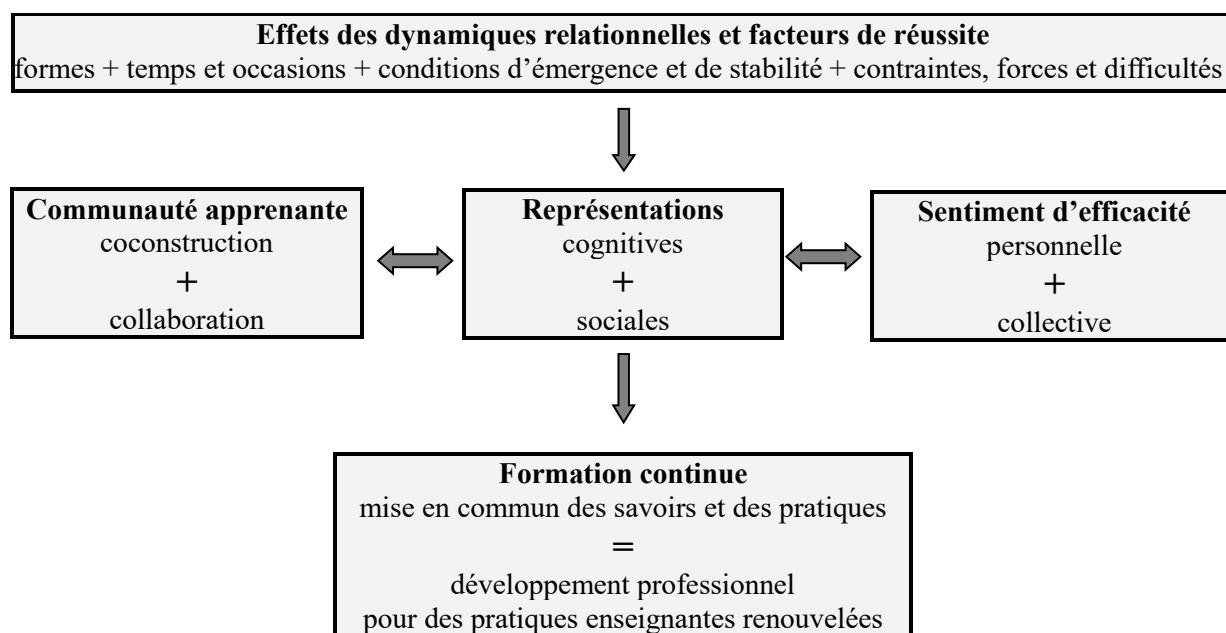


Figure 14: Dynamiques relationnelles interreliant la communauté apprenante, les représentations et le sentiment d'efficacité

Ainsi, les représentations cognitives véhiculées au sein de la communauté apprenante, engageant la coconstruction des apprentissages par la collaboration, pourront générer des représentations communes et partagées, voire sociales « dans leur rôle régulateur des interactions » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 21). À leur tour celles-ci influenceront sur le sentiment d'efficacité personnelle duquel pourrait découler un sentiment d'efficacité collective qui agira sur les représentations de tout un chacun. Ces dynamiques relationnelles mises en œuvre dans le cadre d'une formation continue par l'entremise d'activités formelles et informelles auprès de la communauté éducative, devenant au fil des interactions communauté apprenante, permettront la mise en commun de savoirs et de pratiques éducatives qui à leur tour génèreront le développement professionnel des personnels scolaires où les pratiques enseignantes seront renouvelées.

De plus, de ces concepts et construits se dégagent différents indicateurs qui privilégieront l'opérationnalisation des objectifs spécifiques et enfin, de l'objectif général de recherche. Ci-après les indicateurs pour les concepts et construits interpellés par leur articulation théorique dont font état les tableaux 5, 6 et 7.

Tableau 5
Indicateurs du concept de communauté apprenante
par la coconstruction des apprentissages et la collaboration

Communauté apprenante = coconstruction des apprentissages + collaboration	
Coconstruction des apprentissages	Collaboration
<ul style="list-style-type: none"> - Parties prenantes présentes et “actives” dans les interactions - Décisions adoptées à l'unanimité - Disponibilité et validation de comptes rendus et de notes par les parties prenantes - Dispositifs communs réalisés en classe - Responsabilité liée aux résultats - Présence de conflits et résolution de ceux-ci - Attitudes socioaffectives vis-à-vis du débat pédagogique - Planification orchestrée - Conditions personnelles de participation - Boucles d'apprentissage - Co-apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Préoccupations similaires et buts communs - Présence de lieux, temps et occasions de concertation - Formes variées de collaboration - Dialogicité et partage - Interdépendance - Confiance réciproque - Entraide mutuelle - Implication et engagement - Partage des matériels pédagogiques - Leadership - Vision commune - Stimulation - Valeur ajoutée (le relationnel) - Éléments du noyau central

Tableau 6
Indicateurs des construits de représentations cognitives et sociales

Représentations = représentation cognitives + représentations sociales	
Représentations cognitives	Représentations sociales
<ul style="list-style-type: none"> - Croyances individuelles - Opinions personnelles - Images mentales - Référence aux savoirs - Savoirs professionnels - Fonctionnement individuel dans l'environnement social (institution, école, élèves et parents) - Objets personnels de réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> - Interaction multiples au sein du groupe social - Croyances collectives - Représentations communes et partagées - Stabilisation des représentations - Rapport aux savoirs-faire et savoirs être collectifs - Contexte social (institution, école, collègues enseignants, classe et élèves) - Objets collectifs de réflexion

Tableau 7
Indicateurs des concepts d'efficacité personnelle et collective

Sentiment d'efficacité = efficacité personnelle + efficacité collective	
Efficacité personnelle	Efficacité collective

<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance du travail par autrui - Légitimité dans le groupe - Pouvoir - Autorégulation - Emancipation - Apprentissage (savoirs, savoirs-faire et savoirs être) - Interventions dans les espaces de coconstruction - Compétences personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance du travail d'équipe (collègues et chef d'établissement) - Développement d'une conscience collective - Partage de la réflexion (sens) - Mise en commun des pratiques enseignantes et appropriation des résultats - Co-apprentissage entre collègues (amélioration des pratiques collectives) - Compétences collectives - Transfert des apprentissages collectifs
--	--

Dans cette perspective, l'objectif général et les objectifs spécifiques qui suivent sont formulés. Plus particulièrement, cette étude vise tout d'abord à circonscrire les formes, les temps et les occasions, les conditions d'émergence et de stabilité, les contraintes, les forces ainsi que les difficultés rencontrées au sein de la communauté apprenante au regard de la coconstruction des apprentissages par l'intermédiaire de la collaboration instaurée. Par la suite, les représentations des personnes interrogées permettront de définir les effets de celle-ci sur ces dernières et le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle, à savoir d'un sentiment d'efficacité collective.

L'objectif général

Identifier les représentations de personnels scolaires au regard de la communauté apprenante, générant collaboration et coconstruction des apprentissages, ainsi que de ses effets sur le développement professionnel et un sentiment d'efficacité collective.

Les objectifs spécifiques

1. Identifier les représentations sur la coconstruction des apprentissages.
2. Définir les caractéristiques de la collaboration.
3. Déterminer les marqueurs du sentiment d'efficacité individuelle et collective en relation avec les savoirs et les pratiques professionnelles.
4. Distinguer les particularités de la communauté apprenante.

Finalement, afin d'assurer l'atteinte des objectifs, dans le prochain chapitre nous présentons l'appareillage méthodologique mis de l'avant.

TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE

La recherche en sciences humaines et sociales vise la « production de connaissances nouvelles » (Beillerot, 1991, p. 19), la résolution de problèmes spécifiques, la documentation des pratiques de terrain ou, dans certains cas, la transformation de ces dernières. D'après Anadón (2011), l'objet d'étude se caractérisera par sa complexité, puisqu'il se situe au sein de réalités qualifiées de « complexes, plurielles, diverses et interactives » (p. 2). Dans une vision globale, selon Crotty (1998, *In* Savoie-Zajc et Karsenti, 2011a), la méthodologie se veut, la « stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommés méthodes. Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus » (p. 3). Lenoir (1993) précise que la méthodologie porte « sur l'adéquation des moyens aux fins, c'est-à-dire sur la cohérence interne entre les opérations techniques requises (les instruments et les procédures) et le projet théorique (les fins visées) » (p. 48). Dit autrement, c'est par l'entremise d'une « logique opératoire » (Tremblay, 1968, p. 94) qui lie les différentes composantes et étapes de la recherche de manière cohérente qu'elle permet de faire des choix justes et interreliés entre eux et qu'elle définit « des principes à respecter dans la préparation du travail et la collecte des faits » (*Ibid.*). De fait, nous considérons, à l'instar de Savoie-Zajc et Karsenti (2011b), la méthodologie comme « l'expression d'un ensemble de choix raisonnés » (p. 113) effectués de manière objective, car relevant d'une attitude d'impartialité dans l'appréhension du réel (Gauthier, 2009).

Dans cette optique, le troisième chapitre expose les informations d'ordre méthodologique, c'est-à-dire: le type de recherche et les méthodes de recherche; la population, l'échantillonnage et l'échantillon; les instruments de collecte des données; les méthodes d'analyse; les considérations d'ordre éthique.

1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LES MÉTHODES DE RECHERCHE

1.1 Le type de recherche

Notre recherche est de nature descriptive, en ce sens qu'elle existe pour elle-même cherchant à décrire des faits et des phénomènes liés à une situation particulière soit, celle d'enseignants à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe perçue en tant que

communauté apprenante. La typologie proposée par De Ketele et Roegiers (1991) positionne la recherche descriptive comme étant un processus préparatoire à une évaluation ou à une tierce étude, mais pouvant exister pour elle-même à des fins de description minutieuse, voire de classification de faits, de phénomènes liés à des situations ou à des populations particulières. Dans une logique similaire, Van der Maren (2003) précise que « c'est une recherche qui se propose de décrire des objets, des faits, des événements, des comportements et qui suppose une conception structurée de l'observation menant à induire une connaissance par caractérisation, classification ou généralisation » (p. 178). Selon Lefrançois (1991) cette dernière « vise à identifier et décrire les caractéristiques d'un milieu » (p. 80). D'après Dumez (2013), cette description

peut être conçue comme un étagement ordonné de “décrire comme”, dont le premier étage est constitué d'un point de vue excluant [pour] mieux le comprendre dans un second temps. Enfin, troisième point, la description doit, pour être utile, articuler texte et iconographie. (p. 128)

Ainsi, sachant que la recherche descriptive vise à faire état des propriétés d'un phénomène au regard d'un échantillon, voire d'une population, elle correspond à l'étude menée puisque nous cherchions à “identifier” les représentations des personnels scolaires par rapport à la communauté apprenante articulée autour de la coconstruction des apprentissages professionnels nous permettant ainsi de “définir” et de “distinguer” les dynamiques collaboratives, leurs diverses caractéristiques et l'éventuelle existence d'un sentiment d'efficacité collective au sein de celle-ci.

1.2 Les méthodes de recherche

Par sa nature descriptive, la recherche effectuée visait à comprendre la réalité et à proposer des explications plausibles des phénomènes observés (Van der Maren, 2003). Pour se faire, celle-ci a eu recours à deux types de méthodes soit, quantitative et qualitative.

D'après Deslauriers (1991), les méthodes quantitatives mesurent « les phénomènes sociaux » (p. 19), donnent « une expression chiffrée aux données et les analyse à l'aide de méthodes statistiques » (*Ibid.*). De plus, elles isolent « les variables les plus susceptibles de causer les phénomènes sociaux et aussi les plus susceptibles d'être reproduites » (*Ibid.*). Pour leur part, Johnson et Onwuegbuzie (2004) relèvent les attributs des méthodes quantitatives comme suit: « la centration sur la réduction, la confirmation, le *testing* de la théorie et

d'hypothèses, l'explication, la prédiction, le recueil de données standardisées et l'analyse statistiques » (p. 18). Dans cette optique, « les nouvelles connaissances s'expliquent par des données présentées principalement sous forme de nombres » (Boudreault, 2004, p. 152).

Quant aux méthodes qualitatives, selon Johnson et Onwuegbuzie (2004), leurs caractéristiques sont les suivantes: « l'induction, de la découverte, de l'expression, de l'exploratoire, de la production de théorie ou d'hypothèses » (p. 18). Pour Deslauriers (1991), celles-ci s'intéressent « surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur » (p. 6) afin de donner du sens aux informations collectées. D'après Van der Maren (1996), les méthodes qualitatives se rapprochent « du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (p. 103).

La dimension empirique de notre thèse repose ainsi sur le principe de la triangulation des données (entre les représentations des enseignants, des chefs d'établissements scolaires et des tutelles de l'éducation et de la formation) qui selon Karsenti et Savoie-Zacj (2011) cible deux objectifs dont

le premier est de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses. Cette exploration permettra de parvenir à une compréhension riche du phénomène analysé. Le second vise à mettre la triangulation au cœur du processus de coconstruction des connaissances et à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche. (p. 143)

D'après Cohen et Manion (1980, *In* Pourtois et Desmet, 1988), la triangulation fait usage de deux ou plusieurs méthodes d'investigation. Cette combinaison des différentes méthodes de collecte des données, associant questionnaire et entrevue de groupe, nous a permis de compléter, voire de vérifier ces dernières par la technique de triangulation intraméthode. Selon Jick (1979, *In* Dumez, 2013), la triangulation « est une approche assurant la solidité de l'analyse » (p. 186). Pour Yin (2012, *In Ibid.*) « un point important quand on fait du travail de terrain est de poser la même question à des interviewés différents » (p. 186).

En somme, par l'articulation de ces méthodes et leurs particularités distinctives, mais complémentaires, nous avons pu circonscrire le phénomène à l'étude de manière à répondre aux objectifs de recherche. Pour se faire, dans un premier temps, un questionnaire a été diffusé. Celui-ci nous a permis d'amasser des données que nous avons quantifiées

statistiquement lors de leur analyse. Ainsi, un portrait global des représentations d'un échantillon des personnels scolaires a été effectué. En second lieu, une entrevue de groupe a été réalisée auprès de différents groupes. Le discours des personnes questionnées a fait état d'une analyse de contenu favorisant un approfondissement en dégagant le sens des propos tenus. Le tout a valorisé une meilleure compréhension des représentations des individus interrogés à l'égard de l'objet de recherche.

2. LA POPULATION, L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉCHANTILLON

Selon Fortin (2010), « la première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population à l'étude » (p. 224) qui représente un ensemble de personnes ou d'objets ayant des caractéristiques communes correspondant à « l'univers restreint des objets sur lesquels porte la recherche » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990, p. 55). Tout d'abord, la population des personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe se distingue *a priori* par les spécificités du milieu scolaire ayant la caractéristique commune d'appartenir à une institution privée catholique d'enseignement. Dans un deuxième temps, les établissements d'enseignements sont sous la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny. Troisièmement, concernant spécifiquement les enseignants, ceux-ci avaient comme caractéristiques de conjonction le cycle d'enseignement, à savoir, œuvrer dans un collège ou un lycée. Dès lors, pour Angers (2005), l'échantillon se définit comme étant « une partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies » (p. 99). D'après Van der Maren (1996, *In* Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012), celui-ci doit être le plus représentatif de la population visée, car selon Zagre (2013) « la généralisation et la validation des résultats d'une enquête dépendent de l'échantillon interrogé » (p. 75). À cet effet, Ghiglione et Matalon (1985) mentionnent que ce dernier doit être constitué de telle sorte que « tous les membres de la même population aient la même probabilité d'en faire partie » (p. 37). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'échantillon de convenance est constitué de deux sous-échantillons distincts, mais complémentaires, puisque composés de personnels scolaires oeuvrant dans les établissements scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe. Le sous-échantillon 1 rassemble des cadres scolaires tandis que le sous-échantillon 2 interpelle des personnels scolaires sous la tutelle représentative de Saint-Joseph de Cluny.

2.1 La population

Plus précisément la population visée concerne les personnels cadre à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe (en 2016-2017, N=1 directeur diocésain; 5 supérieures de congrégations religieuses; 19 chefs d'établissement scolaires) et les personnels scolaires (en 2016-2017, N=987). La figure 15 qui suit présente l'organigramme de l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe.

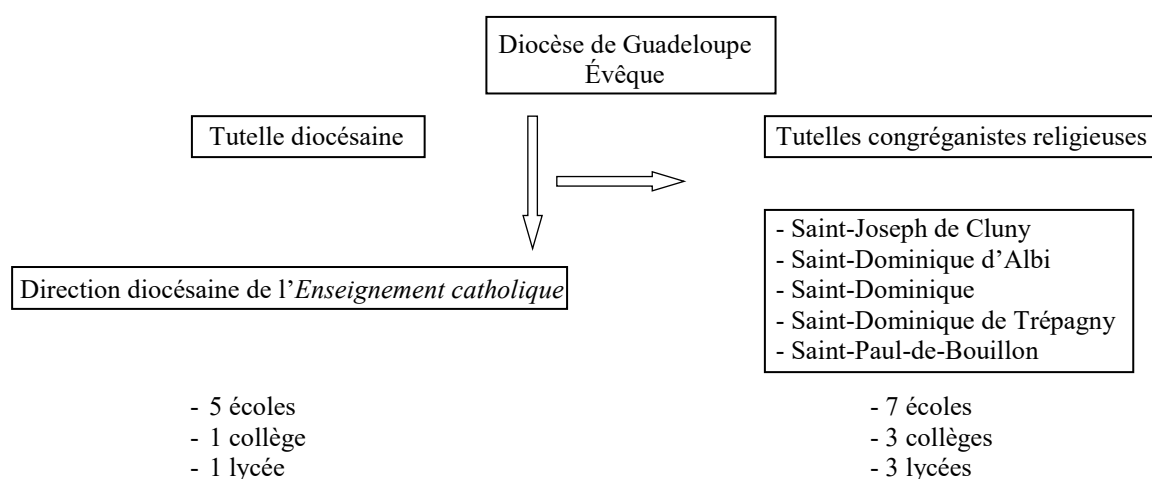


Figure 15: Organigramme de l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe

Parmi les congrégations religieuses, la congrégation de Saint-Joseph de Cluny est la tutelle institutionnelle qui chapeaute tous les cycles d'enseignement (écoles primaires, collèges et lycées). La mission de l'institution catholique d'enseignement est inscrite dans le projet commun défini au sein du conseil de tutelle sous la responsabilité de l'Évêque. En juillet 2017, le projet de *l'Enseignement catholique*²⁷ en Guadeloupe (Commission diocésaine à l'*Enseignement catholique*, 2017) a été présenté, par le comité de pilotage au Comité diocésain de l'*Enseignement catholique* (CODIEC). Les trois axes des *Orientations diocésaines* (2017)²⁸ suivants caractérisent le projet comme suit.

Axe 1 La communauté éducative: une participation différenciée à la mission éducative commune
Orientations 1: Accueillir, s'engager, accompagner

²⁷ Le CODIEC détermine, à partir des orientations diocésaines, la politique de l'*Enseignement catholique* du diocèse. Ainsi, un groupe de pilotage s'est réuni en avril 2017 afin de travailler les axes d'orientation diocésaine. Le document de travail (Cf. annexe D) a été présenté à l'Évêque pour aval.

²⁸ Document de travail du comité de pilotage, présenté à l'Évêque le 15 juin 2017, en attente de présentation aux chefs d'établissement pour la mise en œuvre.

- Objectif 1: Garantir l'accueil de chacun
- Objectif 2: Faire preuve d'un engagement personnel dans la mission éducative
- Objectif 3: Accompagner les personnes

Axe 2 La communauté éducative: une participation à la mission éducative de l'Eglise
Orientation 2: Annoncer l'Évangile

- Objectif 1: Assurer une pastorale dynamique
- Objectif 2: Proposer une annonce explicite de l'Évangile
- Objectif 3: Mettre en œuvre une catéchèse inscrite dans les orientations catéchétiques de l'Église locale

Axe 3 La communauté éducative: une participation à la mission d'enseignement et de formation

Orientation 3: Enseigner et former

- Objectif 1: Enseigner et faire grandir en humanité la personne de l'élève dans son intégralité.
- Objectif 2: Contribuer au développement professionnel et à la qualification de chacun des membres de la communauté professionnelle.
- Objectif 3: Concourir à la formation et au développement personnel des bénévoles.

Cette mission de l'*Enseignement catholique* cohabite avec celle du MENESR. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Gouvernement de la république française, 2015) identifie pour les collèges, les cinq niveaux d'apprentissage suivants.

- Les langages pour penser et communiquer.
- Les méthodes et outils pour apprendre.
- La formation de la personne et du citoyen.
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
- Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Pour leur part, les programmes des lycées professionnels, offerts après le collège, sont institués par le MENESR. Ils consistent à la préparation des élèves à poursuivre leur scolarité dans le cadre d'un baccalauréat professionnel échelonné sur trois ans. Les diplômes diffusés dans les établissements participant à notre étude sont les baccalauréats professionnels tertiaires, à savoir, gestion administrative, comptable et commerciale. La figure 16 ci-dessous présente l'organisation des niveaux d'enseignements dans le système français, soit le premier degré pour la maternelle et le primaire ainsi que le second degré pour le collège et le lycée donnant accès à l'enseignement supérieur.

Premier degré	<ul style="list-style-type: none"> École maternelle (3 – 6 ans) École élémentaire (6 – 11 ans) 	
Second degré	<ul style="list-style-type: none"> Collège (11 – 15 ans) Lycée (15 – 18 ans) 	6 ^e , 5 ^e , 4 ^e et 3 ^e années Menant au brevet des collèges Seconde, première et terminale Voie générale et technologique, et voie professionnelle menant au baccalauréat général et technologique et au baccalauréat professionnel
Entrée dans l'enseignement supérieur		
Section de technicien supérieur (STS)		Menant au brevet de technicien supérieur (BTS)
Université		Menant à la licence, à la maîtrise et au doctorat

Figure 16: Organisation scolaire dans le système français

L'enseignement au lycée professionnel est basé sur le développement de compétences spécifiques à la maîtrise de techniques professionnelles. Conséquemment, en plus des compétences disciplinaires, les élèves effectuent des travaux pratiques en atelier ou en classe ainsi que plusieurs mois de stages en entreprise. Cette expérience professionnelle permet aux futurs diplômés d'être opérationnels sur le marché du travail. Concernant les compétences disciplinaires, les domaines qui suivent sont mis de l'avant: français; langues vivantes étrangères; histoire et géographie; éducation morale et civique; mathématiques; éducation physique et sportive; éducation artistique; selon les spécialités, sciences physiques et chimiques ou une deuxième langue vivante. Pour sa part, l'enseignement au lycée technique (3 ans d'étude s'échelonnant de la seconde à la terminale) prépare les élèves à poursuivre leurs études dans l'un ou l'autre des baccalauréats techniques (sciences et techniques du management et de la gestion [STMG]). Quant au baccalauréat professionnel, il a une visée d'insertion, tandis que le baccalauréat technique permet la poursuite des études en sciences et technologie supérieures (STS), voire à l'université.

2.2 L'échantillon

L'échantillon ciblé est de convenance puisque fondé sur le volontariat comme mode d'échantillonnage (Henry, 1990) non-aléatoire puisque sélectionné à partir de la population

non discrète de l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe, puis celle de Saint-Joseph de Cluny. Ainsi, les deux sous-échantillons suivants ont été constitués: le sous-échantillon 1 des cadres scolaires; le sous-échantillon 2 des enseignants. Le tableau 8 ci-après fait état de ces derniers en précisant les organismes ayant collaboré à l'expérimentation, les périodes des recueils des données, les statuts des sujets ainsi que le nombres de ceux-ci en fonction qu'ils aient rempli le questionnaire ou participé à l'entrevue de groupe.

Tableau 8
Présentation des deux sous-échantillons

Organisme	Période	Statut	N sujets	Questionnaire	Entrevue
<i>Sous-échantillon 1: des cadres scolaires</i>					
Chefs d'établissements scolaires en Guadeloupe	avril 2016	Directeurs d'établissements scolaires	15	Non	Oui (14 entrevue de groupe + 1 entrevue individuelle)
Direction diocésaine	avril 2016	Directeur diocésain	1	Non	Oui (entrevue individuelle)
Tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny	avril 2016	Supérieure provinciale et un membre du conseil de tutelle	2	Non	Oui (entrevue en dyade)
<i>Sous-échantillon 2: des enseignants</i>					
Externat Saint-Joseph de Cluny (LP* et collège)	mai-juin 2017	Enseignants LP et collègue	20	Oui (6 LP; 6 collègue; 3 LP et collègue)	Oui (5 LP; 1 LP et collègue et 5 collègue)
LPT* de Versailles	juin-juillet 2017	Enseignants LP et LT	8	Oui (6)	Oui (3 + 2)
Total			46	21	34

Légende: LP = lycée professionnel; LPT = lycée professionnel et technique

Ainsi, le sous-échantillon 1 des cadres scolaires était constitué de 18 sujets tandis que le sous-échantillon 2 des enseignants était composé de 28 sujets pour un total de 46 participants. De ceux-ci 21 personnes ont rempli le questionnaire et 34 individus ont participé à l'entrevue individuelle. Il est à noter que certains sujets ont complété le questionnaire et participé à l'entrevue tandis que d'autres ont seulement rempli le questionnaire ou uniquement effectué l'entrevue.

2.2.1 La description des sous-échantillons

Le sous-échantillon 1 des cadres scolaires était formé comme suit: des chefs d'établissements à l'enseignement primaire, collégial et lycéen (N=15 dont 14 pour l'entrevue de groupe et un pour l'entrevue individuelle); le directeur diocésain (entrevue individuelle); des membres de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny (N=2 dont la Supérieure et

un membre des cinq tutelles de l'Enseignement catholique). Le tableau 9 ci-après présente les renseignements sociodémographiques au regard du sous-échantillon 1: les numéros des sujets; leur participation à l'entrevue; leur genre; leur statut; leur appartenance à la tutelle diocésaine "D" (sous la responsabilité d'un directeur du diocèse nommé par l'Évêque) ou à la tutelle congréganiste "T" (une supérieure de congrégation religieuse et son conseil de tutelle nommés par les chefs d'établissements scolaires de Saint-Joseph de Cluny); les cycles d'enseignement (primaire, collégial ou lycée).

Tableau 9

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires: description des renseignements sociodémographiques des sujets ayant participé à une entrevue individuelle, en dyade ou de groupe

	Participation		Genre	Statut	Tutelle		Niveau d'enseignement		
	Q	E			D	C	primaire	collège	lycée
Sous-échantillon 1: cadres scolaires (N=18 ayant participé à une entrevue)									
20		√	H	Direction diocésaine	√		√	√	√
19		√	F	Tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny		√	√	√	√
18		√	F	Tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny		√	√	√	√
1		√	F	Chef d'établissement	√			√	√
12		√	F	Chef d'établissement		√		√	√
7		√	F	Chef d'établissement		√		√	√
44		√	F	Chef d'établissement		√			√
10		√	H	Chef d'établissement		√		√	
4		√	F	Chef d'établissement	√		√		
5		√	F	Chef d'établissement		√	√		
6		√	F	Chef d'établissement		√	√		
8		√	H	Chef d'établissement	√		√		
9		√	F	Chef d'établissement		√	√		
2		√	F	Chef d'établissement		√	√		
11		√	F	Chef d'établissement		√	√		
45		√	F	Chef d'établissement		√	√		
46		√	F	Chef d'établissement		√	√		
3		√	H	Chef d'établissement		√	√		

Légende: D = tutelle diocésaine; C = tutelle congréganiste

Au total 18 personnes composaient le sous-échantillon 1 des cadres scolaires ayant participé à l'entrevue (une entrevue de groupe à raison de 16 individus; une entrevue en dyade; une entrevue individuelle pour deux sujets). Il regroupait 14 femmes et 4 hommes. Si l'un d'entre eux est le directeur diocésain, deux sont membres de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny tandis que 15 agissent comme chefs d'établissement scolaires. De ces derniers, trois de ceux-ci sont sous tutelle diocésaine tandis que 12 sont sous tutelle

congréganiste. Enfin, si la direction diocésaine et les deux membres de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny interviennent au trois niveaux d'enseignement, pour leur part, 10 des chefs d'établissements scolaires dirigent une école primaire, quatre un collège et quatre autres un lycée.

Le sous-échantillon 2 des enseignants étaient constitué d'enseignants sous la tutelle de la congrégation de Saint-Joseph de Cluny et de leurs chefs d'établissements. Le tableau 10 en aval fait état des renseignements sociodémographiques suivants: les numéros des sujets; le fait qu'ils aient rempli le questionnaire et/ou participé à l'entrevue de groupe; leur genre; leur âge; leur tranche d'âge; leur statut d'enseignant; le dernier diplôme obtenu; le fait d'avoir choisi ou non d'œuvrer dans une institution scolaire à l'*Enseignement catholique* français; leur niveau d'enseignement.

Tableau 10

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires: description des renseignements sociodémographiques des sujets ayant répondu au questionnaire et/ou participé à une entrevue

N° sujet	Caractéristiques liées aux renseignements sociodémographiques												
	Participation		Genre	Âge	Tranche d'âge	Statut	Dernier diplôme	Choix EC		N années expérience	Niveau d'enseignement		
	Q	E						oui	non		Collège ESJC	lycée ESJC LPTV	
Sous-échantillon 2: personnels scolaires (N=21 ayant rempli un questionnaire; N= 16 ayant participé à une entrevue)													
21	√	√	F	49	40≤49	Enseignant	2 ^e cycle		√	>20		√	
22	√	√	F	34	30≤39	Enseignant	2 ^e cycle	√		0<6		√	
23	√	√	F	45	40≤49	Enseignant	2 ^e cycle	√		11<20		√	
24	√	√	F	53	50≤59	Enseignant	2 ^e cycle	√		>20	√	√	
25	√	√	F	50	50≤59	Enseignant	2 ^e cycle	√		6<10		√	
26	√	√	F	38	30≤39	Enseignant	2 ^e cycle		√	0<6		√	
27	√	√	F	53	50≤59	Enseignant	2 ^e cycle	√		11<20			√
28	√	√	F	50	50≤59	Enseignant	1 ^{er} cycle	√		>20			√
31	√	√	F	47	40≤49	Enseignant	1 ^{er} cycle	√		>20			√
33	√		H	63	>60	Enseignant	2 ^e cycle			>20	√		
35	√		F	49	40≤49	Enseignant	2 ^e cycle			11<20	√		
36	√		F	34	30≤39	Enseignant	2 ^e cycle			6<10	√		
39	√		F	37	30≤39	Enseignant	2 ^e cycle			>20	√		
34	√		F	62	>60	Enseignant	1 ^{er} cycle			>20	√		
38	√		H	37	30≤39	Enseignant	1 ^{er} cycle			11<20	√		
37	√		F	51	50≤59	Enseignant	1 ^{er} cycle				√	√	
32	√		H	35	30≤39	Enseignant	1 ^{er} cycle		√	6<10			√
40	√		H	51	50≤59	Enseignant	2 ^e cycle			>20		√	
41	√		H	38	30≤39	Enseignant	2 ^e cycle			6<10	√	√	
42	√		H	44	40≤49	Enseignant	2 ^e cycle			11<20			√
43	√		F	30	30≤39	Enseignant	1 ^{er} cycle			0<6			√
29		√	F	50	50≤59	Enseignant	2 ^e cycle		√	>20			√
30		√	H	49	40≤49	Enseignant	2 ^e cycle		√	>20			√
13		√	F	37	30≤39	Enseignant		√			√		
14		√	F	43	40≤49	Enseignant		√			√	√	
15		√	F	58	50≤59	Enseignant		√			√		
16		√	H	33	30≤39	Enseignant		√			√		
17		√	F	48	40≤49	Enseignant		√			√		

Légende: ESJC = Externat Saint-Joseph de Cluny; LPTV = Lycée professionnel et technique de Versailles

Au total 28 enseignants composaient le sous-échantillon 2 des personnels scolaires ayant rempli le questionnaire et/ou participé à l'entrevue effectuée auprès de trois groupes de discussion. Il regroupait 20 femmes (N=20 sujets dont 9 ont complété le questionnaire et participé à l'entrevue de groupe; 12 ont seulement rempli le questionnaire; 7 ont uniquement contribué à l'entrevue de groupe) et 8 hommes (N=8 sujets dont 6 ont complété le questionnaire et participé à l'entrevue de groupe; 2 ont uniquement contribué à l'entrevue de groupe). L'âge de ces derniers est réparti comme suit dans les quatre tranches d'âge ci-après: 30≤39 ans=10; 40≤49 ans=8; 50≤59 ans=8; >60 ans=2. Par ailleurs, 24 individus précisent être nés aux Antilles-Guyane, 3 indiquent la France métropolitaine, tandis que l'un d'entre eux mentionne l'Italie. Si 5 personnes n'ont pas indiqué les diplômes universitaires obtenus, 7 de celles-ci ont un diplôme de 1^{er} cycle tandis que 16 d'entre elles ont un diplôme de 2^e cycle. Nous avons demandé aux participants si œuvrer au sein de l'*Enseignement catholique* était un choix personnel. À cette question, si 11 individus n'indiquent aucune réponse, 12 sujets

mentionnent que “oui” comparativement à 5 qui disent que “non”. Concernant le nombre d’années d’expérience détenu en milieu scolaire quel que soit le cycle d’enseignement ou la fonction occupée, si 6 d’entre eux ne précisent pas le tout, l’ancienneté est répartie selon les quatre tranches suivantes: <3 années=3; 6≤10 années=4; 11≤20 années=5; >20 années=11. De plus, 14 sujets disent être titulaire de classe tandis que 7 ne le sont pas et que 7 autres n’ont pas donné suite à cette question. Enfin, par rapport aux niveaux d’enseignement, le sous-échantillon est distribué comme suit: 4 personnes enseignent tant au collège qu’au lycée de l’Externat Saint-Joseph de Cluny; 10 individus enseignent uniquement au collège de l’Externat Saint-Joseph de Cluny; 7 sujets enseignent seulement au lycée professionnel de l’Externat Saint-Joseph de Cluny; 8 participants enseignent au lycée professionnel et technique de Versailles.

Les personnels scolaires de l’Externat Saint-Joseph de Cluny à Baie-Mahault, situé dans le Bassin Nord en Basse-Terre de la Guadeloupe, constituaient le plus grand nombre d’enseignants oeuvrant au collège (4 années soit, 6^e à 3^e de collège) et au lycée professionnel (Seconde à terminal baccalauréat professionnel) ayant participé à la recherche (N= 20/55 enseignants travaillant au sein de l’institution scolaire). Pour leur part, les personnels scolaires du lycée professionnel et technique de Versailles (de la seconde à la terminale en sciences et technologie du management et de la gestion, mais aussi au Brevet de technicien supérieur) situé dans le Bassin Sud en Basse-Terre de la Guadeloupe ont aussi participé à l’étude (N=8/24 enseignants travaillant au sein de l’institution scolaire).

Dans une vision globale, en 2016-2017, 806 élèves étaient inscrits au collège et au lycée professionnel à l’Externat Saint-Joseph de Cluny tandis que 92 élèves étaient inscrits au lycée professionnel et technique de Versailles. Les enseignants de ces institutions scolaires suivent de manière récurrente des activités de formation mises en oeuvre par *Formiris* et dispensées par l’*Institut de Formation Antilles Guyane Enseignement Catholique (IFAGEC)*. Ces derniers participent aussi aux formations actualisées par l’*Académie de Guadeloupe* par l’entremise du plan de formation des enseignants du second degré (Académie de la Guadeloupe, 2016) et assumées par les ESPE en tant que formation continue tout au long de la vie. De là l’intérêt de les avoir questionnés sur la communauté apprenante, la coconstruction des apprentissages, la collaboration ainsi que le développement d’un sentiment d’efficacité collective puisque lesdites activités de formation sont effectuées avec les collègues de leur établissement d’enseignement et à certaines occasions de ceux issus de

tierces écoles. Dans cette logique de formation continue initiée par le MENESR et diffusée par l'*Académie de la Guadeloupe*, il y avait de fortes possibilités pour qu'une communauté apprenante existe à l'Externat Saint-Joseph de Cluny et au lycée professionnel et technique de Versailles.

2.2.2 Le dispositif d'entrevue et la description des groupes

L'entrevue individuelle, en dyade et en groupe du sous-échantillon 1 des cadres scolaires (avril 2016) s'est déroulée en amont de celle effectuée auprès du sous-échantillon 2 des personnels scolaires (mai-juin 2017). Si la grande majorité des chefs d'établissements du primaire (1^{er} degré) et des collège et lycée (2^e degré) ont pris part à l'entrevue de groupe semi-dirigée, nous avons parallèlement réalisé: une entrevue individuelle avec le chef d'établissement de l'Externat Saint-Joseph de Cluny; une entrevue individuelle avec le directeur diocésain de l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe; une entrevue en dyade avec la supérieure de la congrégation de Saint-Joseph de Cluny accompagnée d'un membre du conseil congréganiste. Le tableau 11 ci-après fait état des participants du sous échantillon 1 des cadres scolaires.

Tableau 11
Sous-échantillon 1: répartition des sujets ayant participé à
une entrevue de groupe, en dyade ou individuelle

Sujets	N sujets	N° des sujets (N=18)	Particularités
Chefs d'établissement	15	Entrevue de groupe (N=14): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 44, 45 et 46 Entrevue individuelle (N=1): 12	Directeurs d'établissements au primaire, collège ou lycée
Direction diocésaine	1	Entrevue individuelle: 20	Responsable de l' <i>Enseignement catholique</i> français en Guadeloupe et de la tutelle diocésaine
Tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny	2	Entrevue en dyade: 18 et 19	Supérieure provinciale responsable de la tutelle congréganiste et un membre du conseil de tutelle

Le sous-échantillon 1 des cadres scolaires (N=18 sujets) était réparti de la manière suivante: 15 chefs d'établissements (N=15/18 totalisant l'ensemble des chefs d'établissements) dont 14 formant un groupe de discussion et un autre rencontré lors d'une entrevue individuelle; la direction diocésaine en entrevue individuelle (N=1/1); la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny vue en dyade (N=2/6 totalisant l'ensemble des membres de la tutelle congréganiste).

Pour sa part, le sous-échantillon 2 des enseignants était composé comme suit: des enseignants du collège et du lycée professionnel de l'Externat Saint-Joseph de Cluny, dont certains d'entre eux oeuvrent tant au collège qu'au lycée, ainsi que des enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles. Le tableau 12 suivant fait état de la répartition des groupes de discussion du sous-échantillon 2 des enseignants.

Tableau 12
Sous-échantillon 2 des enseignants:
répartition des sujets ayant participé à l'entrevue de groupe

Groupes de discussion	N sujets	N° des sujets (N=16)	Particularités des personnels scolaires
Enseignants au collège	3	13, 15 et 17	Externat Saint-Joseph de Cluny
Enseignants au lycée professionnel	5	21, 22, 23, 25 et 26	Externat Saint-Joseph de Cluny
Enseignants oeuvrant à la fois au collège et au lycée professionnel	3	16, 24 et 14	Externat Saint-Joseph de Cluny
Enseignants au lycée professionnel et technique	5	27, 28, 29, 30 et 31	Lycée professionnel et technique de Versailles

Le sous-échantillon 2 des enseignants était formé de 16 enseignants (N=16/79 totalisant les personnels des deux établissements scolaires soit l'Externat de Saint-Joseph de Cluny, regroupant un collège et un lycée professionnel, ainsi que le lycée professionnel et technique de Versailles) ayant participé à une entrevue de groupe semi-dirigée. Celle-ci a été mise de l'avant auprès de trois groupes de discussion. L'Externat Saint-Joseph de Cluny constitue l'effectif le plus nombreux des enseignants ayant pris part à l'entrevue de groupe dispensée auprès de deux groupes (N=3/16 totalisant les enseignants au collège; N=5/16 totalisant les enseignants au lycée professionnel; N=3/4 oeuvrant tant au collège qu'au lycée). Quant au lycée professionnel et technique de Versailles, il a donné lieu à un groupe de discussion composé de 5 sujets (N=5/8 totalisant les enseignants au lycée professionnel et technique).

2.2.3 La représentativité des sous-échantillons

Pour les deux sous-échantillons (N=46 sujets répartis dans le sous-échantillon 1 des cadres scolaires et le sous-échantillon 2 des personnels scolaires dont 21 ont répondu au questionnaire et 34 ont participé à une entrevue de groupe, en dyade ou individuelle), la représentativité échantillonnale (Van der Maren, 1996) a été établie par l'entremise des statuts des sujets, la répartition des niveaux d'enseignement visés ainsi que la présence d'une quantité minimale de sujets ayant des caractéristiques similaires de façon à assurer le contrôle

de la variabilité statistique (Régnier, 1998).

Concernant le sous-échantillon 1 des cadres scolaires (N=18), outre la direction diocésaine (N=1 soit 100 %), la responsable de la tutelle congréganiste (N=1 soit 100 %) et l'un de ses membres (N=1/5 membres au total outre la responsable de la tutelle congréganiste soit 20 %), 15 chefs d'établissement (N=15/ 18 chefs d'établissements au total soit 83,33 %) ont participé à une entrevue de groupe, en dyade ou individuelle. La représentativité de ce sous-échantillon est exprimée par l'appartenance de l'unité statistique (*Ibid.*) que représente les cadres scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe.

Au regard du sous-échantillon 2 des enseignants oeuvrant dans deux établissements sous la tutelle de Saint-Joseph de Cluny (N=55 enseignants au total au collège et lycée de l'Externat de Saint-Joseph de Cluny; N=24 enseignants au total au lycée de Versailles), ce sont 28 enseignants (N=28/79 enseignants au total soit 29 %) qui ont collaboré à l'étude dont, 21 d'entre eux (N=21/79 enseignants au total soit 26,5 %) ont rempli le questionnaire et 16 de ceux-ci (N=16/79 enseignants au total soit 20,25 %) ont participé à l'entrevue de groupe. D'après Vaillant (2005), la représentativité d'un échantillon ou d'un sous-échantillon est établie si ce dernier est prélevé dans des groupes homogènes de la population. Dans le cadre de la recherche menée les unités choisies pour étayer le sous-échantillon permettait à tous les membres de la population ciblée d'avoir la même probabilité de faire partie de celui-ci. De plus, le fait d'être sous la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny agirait, selon Régnier (1998), en tant que variable de contrôle en valorisant la partition de la population.

Par ailleurs, sans discernement des individus ayant rempli le questionnaire ou de ceux ayant participé à l'entrevue, si 4 sujets oeuvrent tant au collège qu'au lycée (4/55) enseignants au total soit 7,30 %), 9 d'entre eux sont au collège de Saint-Joseph de Cluny (9/41 enseignants au total soit 22 %), tandis que 19 sont au lycée de Saint-Joseph de Cluny et au lycée de Versailles (19/38 enseignants au total soit 50 %). Ainsi, le partage entre les deux niveaux a privilégié une représentation minimale de ces derniers.

3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des informations, a mis à contribution une enquête par questionnaire ainsi qu'une entrevue individuelle, en dyade ou de groupe.

Tout d'abord, une première période d'entrevue a été effectuée en avril 2016 auprès du sous-échantillon 1 des cadres scolaires. Tant l'entrevue individuelle, en dyade que de groupe ont été réalisées à deux animatrices, soit notre directrice de recherche de l'UdeS, la professeure Bédard, ainsi que nous même. Ce dispositif avait les avantages suivants.

- Être formée à l'animation d'une entrevue de type individuelle, en dyade et de groupe.
- Valider le premier guide d'entrevue semi-dirigée que nous avons conçu afin d'en apporter les modifications nécessaires suite aux premières analyses.
- Circonscrire les concepts à l'étude, dont la formation continue et les compétences ciblées dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013), la collaboration en milieu scolaire, la communauté apprenante.
- Identifier les besoins en la matière et ce qui les caractérisent auprès des établissements d'enseignements ainsi que des acteurs qui les constituent.

Dans un second temps, un questionnaire a été diffusé en version papier auprès du sous-échantillon 2 des personnels scolaires durant les mois de mai à juillet 2017. Ce dernier a été conçu à partir de la validation du guide d'entrevue semi-dirigée. Il a permis de récupérer les représentations des enseignants à l'égard de diverses dimensions de notre objet d'étude. De plus, les personnes étaient invitées à indiquer leur accord à participer à une entrevue de groupe.

En troisième lieu, durant la même période (mai à juillet 2017) et également auprès du sous-échantillon 2 des personnels scolaires, une seconde période a été dédiée à l'entrevue de groupe. Si nous avons agi seule comme animatrice, celle-ci a été effectuée auprès de trois groupes de discussion à l'aide d'un guide d'entrevue semi-dirigé. Ce dernier a été conçu à partir de la validation du guide d'entrevue précédent, mais aussi suite à une analyse "succincte" des données issues du questionnaire. L'entrevue de groupe a favorisé l'accès aux représentations communes et partagées au sein desdits groupes de façon à approfondir chacune des composantes de notre objet d'étude.

3.1 Le questionnaire

Selon Quivy et Campenoudt (1988) l'enquête par questionnaire consiste « à poser à un

ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs d'une population, une série de questions relatives à leur situation professionnelle » (p. 181). D'après Ghiglione et Matalon (1985) Le questionnaire permet de saisir des « faits » (p. 101) en relevant des « opinions, des attitudes, des motivations, des préférences » (*Ibid.*). Plus particulièrement, le questionnaire est une « technique de prélèvement des données qui consiste à soumettre les sujets à un ensemble contraignant de questions précises ouvertes ou fermées » (Gagné *et al.*, 1989, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 194). D'après Javeau (1988), les questions fermées se prêteraient « mieux au dépouillement et à l'analyse statistique » (p. 57) tandis que les questions ouvertes serviraient à compléter « l'information et à enrichir l'interprétation » (Blais et Durand, 2009, p. 472) des résultats obtenus.

La conception du questionnaire s'est inspirée du procédurier de Bouchard et Cyr (2006) qui distingue les sept étapes qui suivent.

- Détermination de l'information à saisir.
- Constitution d'une banque d'items.
- Construction de l'échelle de réponses.
- Évaluation du bassin initial d'items.
- Élaboration du mode de présentation du questionnaire.
- Création d'un échantillon afin de tester la version pilote de l'instrument
- Analyse des items.

À celles-ci Blais et Durand (2009) identifient les quatre étapes suivantes.

- Décider des concepts à mesurer afin de déterminer les indicateurs.
- Rédiger ou sélectionner des questions (énoncés) correspondant aux indicateurs.
- Déterminer l'ordre des questions dans le questionnaire.
- Prétester le questionnaire pour qu'il soit valide.

Dans le cadre de notre recherche, si le questionnaire (Cf. annexe A) comportait des questions ouvertes et fermées, ces dernières étaient de divers ordres allant des renseignements sociodémographiques (*Ibid.*) aux fondements théoriques, mais également à l'énoncé des pratiques mises de l'avant par rapport aux construits et concepts qu'interrogent les objectifs spécifiques. De plus, différentes formes de questions ont été incluses, telles: dichotomiques fermées offrant un choix parmi deux réponses (Fortin, 2006); à choix multiples où les

répondant ont été amenés à faire des choix parmi une « série de réponses possibles » (*Ibid.*, 2010, p. 435); énumérative (*Ibid.*); d'appréciation par l'intermédiaire d'un format de réponse à l'item de type *Lickert* (Carifio et Perla, 2007) afin de mesurer la distribution des représentations auprès de l'échantillon (Karsenti et Collin, 2013). Pour leur part, les questions ouvertes ont donné « toute la latitude à l'informateur quant à la formulation de sa réponse » (Angers, 2005, p. 65). Enfin, le questionnaire a fait état d'une validation auprès d'un très petit nombre d'enseignants qui oeuvrent dans l'un des établissements scolaires ciblés de façon à vérifier la « capacité à mesurer réellement et complètement ce qu'il est censé mesurer » (Aktouf, 1987, p. 87).

Au total, 27 questions étaient réparties entre les trois rubriques qui suivent.

- La rubrique 1 concernait les renseignements sociodémographiques (8 questions soit 1 à 8).
- La rubrique 2 faisait appel aux compétences du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013) en relevant le développement des compétences, dont celles visant la coopération et la communauté éducative, les ressources accessibles, l'apport des rencontres de concertation et de collaboration ainsi que la formation continue (7 questions soit 9 à 15).
- La rubrique 3 envisageait les effets de l'expérience collaborative en fonction des occasions qu'offre le travail enseignant, des lieux, des formes, des gains, du sentiment d'efficacité personnelle et collective, des conditions qui maximise la collaboration, des forces de celle-ci et des tensions qu'elle peut susciter, des caractéristiques de la communauté apprenante, de la contribution de l'établissement d'enseignement pour favoriser cette dernière, mais aussi de la relation entre les pratiques collaboratives et la formation continue (12 questions soit 16 à 27).

3.2 L'entrevue

L'entrevue serait considérée selon Savoie-Zajc (2011) en tant que moyen de « partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 132). Savoie-Zajc (2009) perçoit l'entrevue comme « une action humaine et sociale » (p. 340) lors de laquelle un participant est invité à « décrire de façon détaillée et nuancée son expérience, son savoir, son expertise » (*Ibid.*). Pour l'auteure, l'entrevue semi-dirigée vécue en groupe de discussion poursuit divers buts, à savoir: l'explicitation de l'univers d'autrui; la compréhension du monde de l'autre;

l'apprentissage par une réflexion commune et partagée ayant une fonction émancipatrice au sein du groupe (*Ibid.*). En somme, d'après Savoie-Zajc (*Ibid.*), elle « consiste à une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [afin de développer] une compréhension riche du phénomène à l'étude » (p. 340).

Dans cette perspective, et tel que mentionné en amont, l'expérimentation a instaurée deux périodes d'entrevue nécessitant la conception d'un premier guide d'entrevue semi-dirigée (Cf. annexe B), ainsi que de celle d'un second guide (Cf. annexe C) du même type qui découlait du premier, mais dans lequel des modifications ont été apportées et des ajouts ont été faits. Thématisé par l'intermédiaire de rubriques distinctes, mais complémentaires, les guides d'entrevues faisaient directement appel « à la formulation donnée au problème de recherche, de l'analyse de la situation ou de l'expérience à laquelle le sujet a participé » (Selltiz, Wrigtsman et Cook, 1977, p. 314). De même, des indicateurs permettaient des relances afin de recentrer les discours sur les construits étudiés de façon à répondre aux objectifs spécifiques et, finalement, à l'objectif général de recherche.

❖ Premier guide d'entrevue

Le premier guide d'entrevue semi-dirigée fut utilisé en mars 2016 auprès du sous-échantillon 1 des cadres scolaires et a permis une entrevue individuelle, en dyade et de groupe.

Au total, 15 questions, distribuées dans les trois rubriques ci-après en plus des renseignements sociodémographiques (8 questions).

- La rubrique 1 (8 questions soit 1 à 8) référait à la collaboration de manière à définir celle-ci en identifiant: les raisons et les formes d'usage en milieu scolaire; ses avantages pour les personnels scolaires et les difficultés rencontrées; le rôle des directions d'établissements et des différentes instances décisionnelles; cette dernière avec les parents et son apport pour les élèves.
- La rubrique 2 (3 questions soit 9 à 11) questionnait la communauté éducative, de pratique et apprenante afin de: la caractériser; la situer au sein de l'institution scolaire; préciser les moments de mobilisation entre les enseignants comme source d'apprentissage.
- La rubrique 3 (4 questions soit 12 à 15) concernait le développement professionnel et l'agir enseignant de façon à: les définir; distinguer la place de la collaboration entre le projet éducatif de l'établissement scolaire et les pratiques professionnelles; déterminer les liens

entre la formation continue et le projet professionnel.

❖ Deuxième guide d'entrevue

Le deuxième guide d'entrevue semi-dirigée fut mis à contribution entre les mois de mai et juillet 2017 auprès du sous-échantillon 2 des personnels scolaires et a favorisé une entrevue de groupe réalisée auprès de trois groupes de discussion.

Au total, 19 questions, constituant les trois rubriques ci-après en plus des renseignements sociodémographiques (8 questions).

- La rubrique 1 (7 questions soit 1 à 7) interrogeait la collaboration par les mêmes questions du premier guide pour cette rubrique mais, en insérant quelques reformulations et en unifiant deux questions soit, celles se rapportant aux bienfaits de la collaboration pour les élèves et leurs parents.
- La rubrique 2 (5 questions soit 8 à 12) interpellait la communauté apprenante et la coconstruction afin: d'étayer l'interrelation entre ces concepts sur l'apprentissage; de les définir et d'identifier leur rôle à divers égards; de situer l'institution en tant que communauté apprenante; d'établir les moments de mobilisation entre les enseignants et leur relation avec l'apprentissage.
- La rubrique 3 (7 questions soit 13 à 19) avait trait au développement professionnel et au sentiment d'efficacité personnelle et collective en mettant de l'avant des questions identiques au premier guide pour cette rubrique, mais également par l'ajout de questions portant sur: l'interaction entre collègues comme facteur contribuant à l'apprentissage professionnel; la place, l'apport de la collaboration et la coconstruction des apprentissages lors des formations continues suivies; le sentiment d'efficacité individuelle et collective issu des pratiques collaboratives; l'ajout de tiers éléments par les participants en lien avec les divers objets discutés et leur rôle d'enseignants oeuvrant dans un établissement privé de *l'Enseignement catholique* en Guadeloupe.

4. LES MÉTHODES D'ANALYSES DES DONNÉES

En prenant pour principe de « traiter les faits sociaux comme des choses » (Durkheim, 1988, p. 120), nous avons considéré ceux-ci pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire, selon De Singly (1992), « détachés des sujets conscients qui se les représentent » (p. 18). Dès lors, le

questionnaire a semblé être l'un des moyens de mise à distance tandis que l'entrevue permettait de définir, circonscrire et qualifier davantage les thématiques à l'étude.

4.1 Le traitement des données issues du questionnaire

Une fois le questionnaire complété par chacun des sujets, Boudreault et Cadieux (2011) suggèrent l'utilisation de tableaux favorisant une « représentation simple de données » (p. 169) comme première compilation de ces dernières. Pour ces auteurs, un tableau « peut fournir beaucoup d'informations qui facilitent l'analyse des données » (*Ibid.*, p. 170). Cependant, le chercheur devra reprendre « une à une les variables afin de faire ressortir les diverses relations et de les interpréter » (*Ibid.*). Pour De Singly (1992) c'est un processus de codage. « Une question peut donner lieu à la création de plusieurs variables » (p. 90). Les variables sont, selon Ghiglione et Matalon (1985) « des notions qu'on ne peut pas saisir directement, mais seulement inférer ou construire à partir de données manifestes ou des observables qui sont, dans le cas particulier des enquêtes, les réponses obtenues » (p. 220). Les données fournies par le questionnaire sont de nature quantitative (certaines questions fermées) et majoritairement de nature qualitative (certaines questions fermées et les questions ouvertes). Ce sont des variables de type nominal servant uniquement à indiquer la catégorie à laquelle chaque observation appartient. Elles n'ont pas de propriété sur le plan de la distribution et ne visent qu'à qualifier un phénomène. Ce sont aussi des variables ordinales, pour certaines. Elles servent à catégoriser. D'ailleurs, celles-ci correspondent rarement à une distribution réelle, elles reflètent des construits ou concepts par la sommation d'items.

Dans cette optique, les données recueillies par l'entremise des questions fermées du questionnaire font initialement état d'analyses descriptives par l'intermédiaire de la technique de tableaux simples. Celles-ci se fondent sur les calculs effectués à l'aide des tableaux croisés. Le tout a été réalisé à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)²⁹. Les séries de données SPSS ont une structure en tableau à deux dimensions. D'un côté les rangées représentent les cas (individus ou établissement), de l'autre, les colonnes représentent les mesures (âge, sexe, etc.).

Par la suite, nous avons effectué des mesures d'association. Toutefois, compte tenu de

²⁹ Le site francophone le plus complet sur SPSS 23. 3 mars 2018. *Le site SPSS à l'UdeS*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/>>.

la taille restreinte de l'échantillon de répondants (N=21), nous avons opté pour un modèle d'analyse des données qui respectait la nature (nominale ou ordinale) des variables disponibles. Ce dernier a été actualisé par l'intermédiaire de deux types de calculs complémentaires qui accordaient une importance à ces variables, lorsqu'ordinales, sans tenir compte de leur *pseudo* progression, donc en tant que variables nominales. Les coefficients d'association sélectionnés sont les suivants: d'abord, le rapport de vraisemblance (L^2) ou *Likelihood ratio chi square*; ensuite, le *V de Cramer*. Le premier coefficient est, contrairement au *Chi carré de Pearson*, peu sensible à la taille de l'échantillon (N<30) ainsi qu'à la non-quadraticité des tableaux de contingence tout en étant davantage robuste que celui-ci (Rao et Scott, 1987; Royall, 2017). Le second coefficient, le *V de Cramer*, outre qu'il fournit un bon estimateur de la force de l'association observée, est aussi considéré comme un estimateur de l'effet de taille (*effect size*) au même titre que le *d de Cohen* et, en conséquence, de la probabilité que l'association entre catégories des variables croisées soit en fait un "artifice" propre à la taille de l'échantillon (Bourque, Blais et Larose, 2009). Ainsi, lorsqu'il est significatif on peut prendre pour acquis que la structure d'association observée est fiable. Enfin, la détermination des surreprésentations d'effectifs dans les cellules qualifiant les associations significatives identifiées entre des variables catégorielles s'est faite à partir du calcul des résidus ajustés standardisés en retenant pour critère les cellules ou les distances entre fréquences observées et fréquences théoriques lorsqu'elles étaient supérieures ou égales à deux écarts-types (Ritschard, 2005; Ritschard, Pisetta et Zighed, 2008).

Quant aux questions ouvertes du questionnaire, elles référaient à des données de nature qualitative qui ont donné lieu à une analyse thématique vu que les réponses étaient courtes en mettant en évidence les thèmes d'intérêt que les participants souhaitaient relever. À ce propos, Paillé et Mucchielli (2012) précisent que ce type d'analyse « va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les "thèmes" (ou, expression synonyme, les "thématisations"; on parle aussi parfois de "sous-thèmes" pour se référer à la décomposition de certains thèmes) » (p. 231).

4.2 Le traitement des données issues de l'entrevue

L'entrevue individuelle, en dyade ou de groupe réalisée auprès de divers groupes a fait état d'enregistrements sonores desquels les verbatim ont été retranscrits pour une analyse de contenu selon Bardin (1977). D'après l'auteur, « le détour par les méthodes d'analyse de

contenu correspond aux visées suivantes: le dépassement de l'incertitude et l'enrichissement de la lecture » (*Ibid.*, p. 32). Ainsi il s'agissait d'aller au-delà des apparences. Bardin (*Ibid.*) mentionne que l'analyse de contenu est

un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (p. 47)

Ces communications sont définies en fonction des deux critères qui suivent: « le nombre de personnes impliquées dans la communication et la nature du code et du support du message » (*Ibid.*, p. 37). Également, Henry et Moscovici (1968, *In* Ghiglione et Matalon (1985) distinguent des procédures qu'ils qualifient de closes et d'exploratoires ou d'ouvertes.

La première consiste à partir d'un cadre empirique ou théorique d'analyse de certains états psychologiques, psychosociologiques, ou autres, qu'on cherche à particulariser ou bien à propos desquels on a formulé des hypothèses ou des questions. On rassemble des textes produits dans des conditions telles que ces états fassent partie de leurs conditions de production. Puis on observe ces textes à travers le cadre théorique fixé pour aboutir à une particularisation des conditions de production considérées ou à une mise à l'épreuve des hypothèses les concernant. Ces procédures sont dites closes car le cadre préétabli ne peut être modifié.

La seconde consiste à rassembler des textes exploratoires produits dans des situations particulières correspondant aux états qu'on veut observer; le cadre d'analyse de ces dernières n'est pas fixé et on part de la mise en évidence des propriétés des textes. On définit les différences, des similitudes et éventuellement des transformations faisant se correspondre les textes ou leurs représentations. Les différences, les similitudes, les transformations, doivent ensuite être interprétées pour aboutir à une caractérisation des états observés. (*Ibid.*, p. 159)

5. LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE

Dans le cadre du programme doctoral en cotutelle effectué entre l'Université catholique de l'Ouest (UCO) et l'Université de Sherbrooke (UdeS) dans lequel nous nous sommes engagée, nous n'avons pas eu à soumettre notre projet de recherche à l'évaluation par le *Comité de l'éthique de la recherche* de l'UdeS puisque les données ont exclusivement été collectées sur le territoire de la Guadeloupe et que la législation québécoise inhérente à l'éthique en recherche ne peut pas s'appliquer en dehors de son propre territoire. Cependant, afin de nous appuyer sur des règles éthiques rigoureuses en matière de recherche, nous avons suivi les recommandations de la politique canadienne telles qu'elles sont définies dans le document intitulé *Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains* (CRSH, CRSNG et IRSC, 2010). Ainsi, l'actuelle recherche a préalablement

fait état d'un accord de participation des sujets constituant l'échantillon. À cet effet, une fiche d'autorisation éthique a été signée de la part de chaque participant, signifiant ainsi leur autorisation à remplir le questionnaire ou à participer à une entrevue individuelle, en dyade ou de groupe.

QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre correspond à la présentation des résultats issus de l'analyse des données collectées auprès de l'échantillon par l'entremise d'une enquête par questionnaire réalisée avec le sous-échantillon 2 des personnels scolaires et d'une entrevue individuelle, en dyade ou de groupe effectuée auprès du sous-échantillon 1 des cadres scolaires et du sous-échantillon 2 des personnels scolaires. Si les renseignements sociodémographiques sont mentionnés dans le chapitre précédent, l'analyse des informations recueillies est exposée par instrument, à savoir, le questionnaire suivi de l'entrevue. Pour leur part, les résultats découlant des questions fermées du questionnaire sont mis en exergue par l'intermédiaire de tableaux qui permettent à la fois, une vision globale et spécifique. Quant aux réponses ouvertes de ce dernier, elles donnent également lieu à des tableaux desquels ressortent les catégories ayant émergées. Enfin, l'analyse des verbatim de l'entrevue fait aussi état de tableaux identifiant les catégories de discours en distinguant les résultats selon les groupes ayant participé à celle-ci.

1. LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Ce premier sous-chapitre présente les résultats de l'analyse des réponses du questionnaire. À titre de rappel, le sous-échantillon 2 des personnels scolaires ayant rempli le questionnaire correspond à 21 sujets (N=21). Les résultats sont présentés pour chacune des questions qui constituent les deux rubriques qui suivent mettant de l'avant des thèmes complémentaires, à savoir: les compétences du *Référentiel* (questions 9, 10 [10a, 11b et 10c] 11, 12, 13 [13a et 13b], 14 [14a et 14b] et 15 [15a et 15b]); les effets de l'expérience collaborative (questions 16 [16a et 16b] 17, 18, 19 [19a et 19b], 20, 21, 22, 23, 24, 25 et 26).

Dans un premier temps les résultats aux analyses descriptives sont présentés. Par la suite, tel qu'indiqué dans le chapitre précédent traitant de la méthodologie, nous avons effectué des mesures d'association. Ainsi, lorsque deux variables étaient significativement associées, les résultats en font état.

1.1 Thème 1: les compétences du *Référentiel*

Le tableau 13 qui suit présente le sentiment d'efficacité personnel ressenti par les

personnels scolaires pour chacune des compétences du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013).

Si les réponses obtenues pour chacun des quatre niveaux d'efficacité sont mises en exergue, le cumul des niveaux 1 (très faible) et 2 (faible) démontre une "faible efficacité" tandis que l'association des niveaux 3 (moyenne) et 4 (forte) fait état d'une "forte efficacité" chez les sujets. Également, il est à noter que des personnes n'ont pas mentionné le niveau d'accord par rapport à certaines attitudes collaboratives entre les personnels scolaires.

Tableau 13

Niveau d'efficacité ressenti à l'égard des compétences professionnelles du *Référentiel*

Q9 – Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* présente 14 compétences. Avez-vous développé un sentiment d'efficacité personnelle au regard de ces dernières? Pour chacune des compétences suivantes, veuillez encrer votre niveau d'efficacité ressenti sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant un sentiment de faible efficacité et 4 un fort sentiment d'efficacité).

Compétences du <i>Référentiel</i>	Faible efficacité			Forte efficacité			100 %
	1 (très faible)	2 (faible)	Total (faible + très faible)	3 (moyenne)	4 (forte)	Total (moyenne + forte)	N total=21
Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	-	-	-	11	10	21	21
Maîtriser la langue française à des fins de communication	-	-	-	12	9	21	21
Prendre en compte la diversité des élèves	2	1	3	14	4	18	21
Coopérer au sein d'une équipe	-	3	3	8	10	18	21
Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	1	2	3	15	2	17	20
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	-	3	3	12	4	16	19
Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier	-	4	4	7	9	16	20
Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	-	5	5	11	5	16	21
Contribuer à l'action de la communauté éducative	1	4	5	12	4	16	21
Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	1	6	7	12	2	14	21
Coopérer avec les parents d'élèves	1	6	7	12	2	14	21
Coopérer avec les partenaires de l'école	2	7	9	10	2	14	21
Faire partager les valeurs de la République	1	7	8	8	5	13	21
Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	2	8	10	4	7	11	21

Tout d'abord, des représentations communes et partagées par l'ensemble de l'échantillon mettent de l'avant un sentiment de "forte efficacité" personnelle par rapport aux deux compétences suivantes.

- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (N=21/21).

- Maîtriser la langue française à des fins de communication (N=21/21).

Pour leur part, les sept compétences ci-après font aussi état de représentations communes et partagées par plus des trois-quarts de l'échantillon qui expriment une "forte efficacité" personnelle à leur propos.

- Prendre en compte la diversité des élèves (N=18/21).
- Coopérer au sein d'une équipe (N=18/21).
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (N=17/20).
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (N=16/19).
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier (N=16/20).
- Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école (N=16/21).
- Contribuer à l'action de la communauté éducative (N=16/21).

Enfin, cinq compétences mettent aussi de l'avant des représentations communes et partagées, mais cette fois-ci par un peu plus de 50 % de l'échantillon, concernant l'expression d'une "forte efficacité" personnelle à leur égard. En ordre d'importance, il s'agit des compétences qui suivent.

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage (N=14/21).
- Coopérer avec les parents d'élèves (N=14/21).
- Coopérer avec les partenaires de l'école (N=14/21).
- Faire partager les valeurs de la République (N=13/21).
- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier (N=11/21).

√ *Mesures d'association*

Pour la question 9, la variable suivante est significativement associée avec l'une des compétences pour laquelle un sentiment d'efficacité personnelle est développé: le cycle d'enseignement.

Cycle d'enseignement (une association)

La variable "cycle d'enseignement" est significativement associée à la variable "faire partager les valeurs de la République" ($L^2 = 13,264$ (6), $p < 0,039$ et $V = 0,578$, $p < 0,029$).

Les personnes oeuvrant à fois au collège et au lycée sont surreprésentés chez les sujets qui indiquent pour cette compétence un sentiment de “forte efficacité” (niveau 4).

De plus, selon les personnels scolaires, le *Référentiel* est mis à contribution lors d’occasions distinctes, mais complémentaires, présentées dans le tableau 14 suivant.

Tableau 14
Occasions de prise en compte du *Référentiel*

Q10 – Tenez-vous concrètement compte du <i>Référentiel</i>? Veuillez expliquer pourquoi.				
Explications	Oui	Un peu	Non	Donnée manquante
	N=21			
Q10a - Dans vos pratiques enseignantes quotidiennes	14	6	1	-
Q10b - Lors des échanges entre collègues	13	6	1	1

Lorsque nous avons demandé aux participants si le *Référentiel* était concrètement tenu en compte dans leur milieu scolaire, Un peu plus de la moitié (N=14/21) de l’échantillon affirme que “oui”. En fait, les représentations communes et partagées laissent entrevoir les deux occasions suivantes concernant l’emploi de ce dernier: durant les pratiques enseignantes quotidiennes (N=14/21); lors des échanges entre collègues (N=13/20). Parallèlement, six des sujets (N=6/21 1^{re} occasion; 6/20 2^e occasion) disent en faire “un peu” usage et l’un d’eux (N=1/21 1^{re} occasion; 1/20 2^e occasion) indique ne pas l’utiliser (“non”).

Tableau 15
Raisons d’emploi du *Référentiel* (Q10a et Q10b)

Q10c – Veuillez expliquer pourquoi.	
Explications	N
Travail collectif	4
Adaptation au public	2
Démonstration de ses aptitudes au regard de la profession enseignante	2
Besoins d’adaptation des compétences	1
Pallier le peu d’échange entre les personnels scolaires	1

D’après certaines personnes, les raisons sous-jacentes à l’utilisation du *Référentiel* sont celles-ci: le travail collectif (N=4); l’adaptation au public (N=2); faire état de ses aptitudes par rapport à la profession enseignante (N=2); le besoin d’adapter ses compétences (N=1); pallier au peu d’échange (N=1).

Quant à la responsabilité du développement des compétences du *Référentiel* auprès du corps enseignant, cette dernière ne fait pas état de consensus comme le démontre le tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16
Responsabilité du développement des compétences du *Référentiel*

Q11 – Le développement des compétences du <i>Référentiel</i> est sous quelle(s) responsabilité(s)? Veuillez cocher la ou les réponses qui correspondent à votre opinion.	
Explications	Oui (N=21)
Chaque enseignant	17
Équipe pédagogique	12
Chef d'établissement	9

Pour plus des trois quarts des individus (N=17/21) la responsabilité incombe à chaque enseignant. L'équipe pédagogique en aurait aussi la responsabilité pour plus de la moitié de l'échantillon (N=12/21). Enfin, la quasi-moitié des personnes (N=9/21) accorde la responsabilité au chef d'établissement scolaire.

√ *Mesures d'association*

Pour la question 11, la variable suivante est significativement associée avec l'une des responsabilités énoncées concernant le développement des compétences du *Référentiel*: le cycle d'enseignement.

Cycle d'enseignement (une association)

La variable "cycle d'enseignement" est significativement associée à la variable "chef d'établissement" ($L^2 = 6,868$ (2), $p < 0,032$ et $V = 0,520$, $p < 0,058$). Les personnes oeuvrant à fois au collège et au lycée sont surreprésentés chez les sujets qui disent que "oui" c'est le chef d'établissement qui a la responsabilité de développer les compétences du *Référentiel* auprès des personnels scolaires.

Par la suite, nous avons questionné les sujets sur les ressources qui, selon eux, supportent le développement des compétences du *Référentiel* en leur demandant d'indiquer celles qu'ils valorisent. Le tableau 17 ci-après met en lumière ces dernières.

Tableau 17
Ressources valorisées au regard du développement des compétences du *Référentiel*

Q12 – Parmi les ressources suivantes qui supportent le développement des compétences, lesquels valorisez-vous? Veuillez cocher la ou les réponses qui correspondent à votre opinion.	
Explications	Oui (N=21)
Collaboration en équipe pédagogique	15
Formation continue	14
Concours internes et d'accès à l'échelle de rémunération	7
Entretien professionnel avec le chef d'établissement	5
Congé individuel de formation	4

Acquisition d'un nouveau diplôme	2
Validation des acquis de l'expérience	2

Les deux ressources suivantes sont identifiées par plus de la moitié de l'échantillon en tant que supports au développement des compétences du *Référentiel*: la collaboration en équipe pédagogique (N=15/21); la formation continue (N=14/21). De plus, un tiers des sujets (N=7/21) relève le concours interne et d'accès à l'échelle de rémunération. Finalement, en moindre proportion, les ressources suivantes sont mentionnées: l'entretien professionnel (N=5/21); le congé individuel de formation (N=4/21); l'acquisition d'un nouveau diplôme (N=2/21); la validation des acquis de l'expérience (N=2/21).

Nous avons également interrogé les personnels scolaires sur les rencontres de concertation et de collaboration sollicitées par le chef d'établissement en tant que lieux d'apprentissage professionnel pour ceux-ci. Le tableau 18 ci-dessous présente les réponses.

Tableau 18
Collaboration suscitée par le chef d'établissement

Q13 – D'après vous, les rencontres de concertation et de collaboration sollicitées par le chef d'établissement sont-elles des lieux d'apprentissage professionnel? Veuillez expliquer pourquoi.	
Q13a - Oui, un peu ou non	N
Oui	10
Un peu	6
Non	4
Donnée manquante	1
Total N réponses	20

La moitié des répondants (N=10/20) affirme que ces rencontres sont effectivement des lieux d'apprentissage professionnel tandis qu'un peu plus du quart d'entre eux (N=6/20) estiment que l'apprentissage professionnel est "un peu" présent lors des rencontres de concertation et de collaboration. Pour leur part, le cinquième de ceux-ci (N=4/20) disent que ces dernières ne correspondent pas à un lieu d'apprentissage professionnel. Les explications justifiant leurs réponses qualitatives données sont regroupées dans le tableau 19 en aval.

Tableau 19
Explications concernant les rencontres de concertation et de collaboration sollicitées par le chef d'établissement

Q13b – Veuillez expliquer pourquoi.	
Explications	N
Partage et actualisation de l'action pédagogique	3

Écoute du chef d'établissement et espace adéquatement utilisé	2
“On apprend toujours”, notamment, sur le fonctionnement pédagogique des collègues	2
Permet d'évoluer	1
Organisation à revoir	1
Nécessité de planifier et de définir des thèmes	1
Insuffisance de temps	1
Lourdeur imposée par la résolution de problèmes	1

Les explications suivantes mettent en exergue des éléments constructifs qui entrevoient la concertation et la collaboration au sein des rencontres comme lieu d'apprentissage professionnel: le partage et l'actualisation de l'action pédagogique (N=3); l'écoute du chef d'établissement et un espace adéquatement utilisée (N=2); apprentissage garanti, notamment, sur le fonctionnement pédagogique des collègues (N=2); permet d'évoluer (N=1). Quant aux précisions qui justifieraient que ces rencontres ne soient pas des lieux d'apprentissage professionnel, à l'unité, les explications qui suivent sont partagées: l'organisation est à revoir (N=1); la nécessité de planifier et de définir des thèmes (N=1); l'insuffisance de temps (N=1); la lourdeur imposée par la résolution de problèmes (N=1). Le tableau 20 ci-dessous fait état des représentations de l'échantillon à ce propos.

Tableau 20
Valorisation de la “salle des profs” comme espace d'apprentissage

Q14 – Diriez-vous que les rencontres en “salle des profs” valorisent l'apprentissage entre collègues? Veuillez expliquer pourquoi.	
Q14a - Oui, un peu ou non	N
Oui	7
Un peu	12
Non	2
Total	21

Si le tiers des enseignants (N=7/21) présente la “salle des profs” comme espace favorisant l'apprentissage entre collègues, plus de la moitié (N=12/21) affirme que celle-ci le valorise “un peu” tandis que deux d'entre eux (N=2/21) disent que “non”.

Souhaitant en savoir davantage, nous les avons invités à justifier leurs réponses insérées dans le tableau 21 qui suit.

Tableau 21
Explications sur l'usage de la “salle des profs” comme espace d'apprentissage entre collègues

Q14b – Veuillez expliquer pourquoi.	
Explications	N
Permet l'échange et la confrontation	11
On apprend toujours des choses	1

L'explication avancée par plus de la moitié des répondants (N=11/21) est que la “salle des profs” favoriserait l'échange et la confrontation entre collègues. Pour sa part, l'un des sujets (N=1) mentionne qu'en “salle des profs”, on apprend toujours des choses.

Parallèlement, les formations continues suivies par les personnels scolaires pourraient aussi permettre le développement de la collaboration entre ces derniers. Le tableau 21 suivant fait état des données collectées.

Tableau 22
Formation continue et développement de la collaboration

Q15 – Selon vous, les formations continues suivies permettent-elles de développer la collaboration entre enseignants?	
Q15a - Oui, un peu ou non	N
Oui	14
Un peu	7
Non	0
Total	21

Si plus de la moitié (N=14/21) des enseignants présente les formations continues comme espace favorisant le développement de la collaboration entre eux, le tiers de l'échantillon disent qu'elle le permet “un peu”.

Tableau 23
Explications sur la relation entre les formations continues suivies et le développement de la collaboration entre enseignants

Q15b – Veuillez expliquer pourquoi.	
Explications	N
Lieu d'enrichissement, d'efficacité et de partage dans l'écoute	8
Retours reçus, directement applicables dans l'établissement scolaire	1
Bris de l'isolement pour les enseignants disciplinaires	1

En somme, la totalité de l'échantillon se représente les formations continues suivies en tant qu'espaces de développement de la collaboration entre collègues (“oui” et “un peu”) pour les raisons ci-après: lieu d'enrichissement, d'efficacité et de partage dans l'écoute (N=8); retours reçus, directement applicables dans l'établissement scolaire (N=1); bris de l'isolement pour les enseignants disciplinaires (N=1).

En guise de conclusion à ce premier thème du questionnaire, la figure 17 qui suit rassemble les éléments-clés qui composent les représentations des personnels scolaires quant au *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (*Ibid.*) son application en milieu scolaire et les espaces favorisant le développement des

compétences ciblées dans le cadre de l'étude menée.

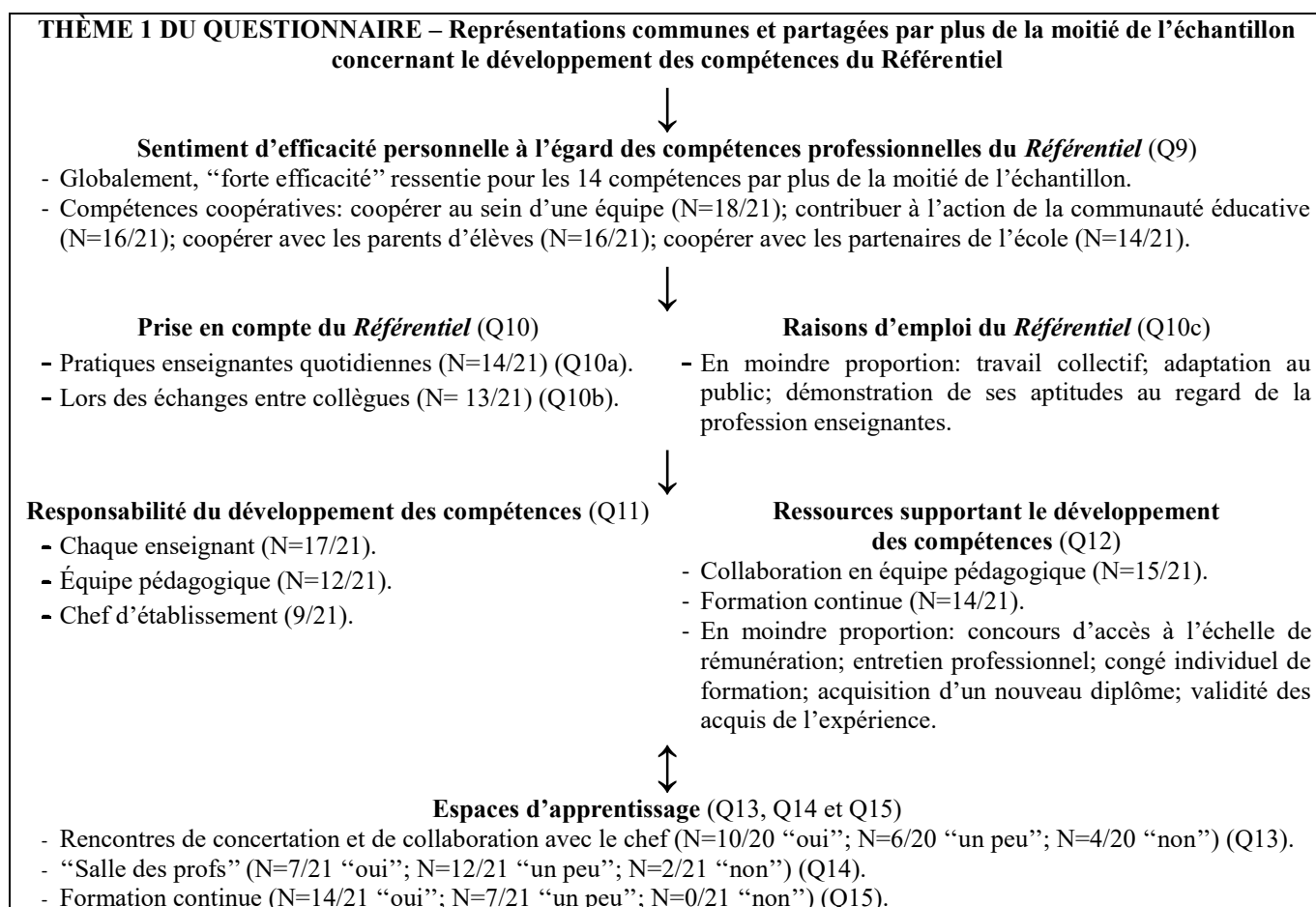


Figure 17: Compétences du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*

En final, il ressort que les compétences professionnelles sont perçues comme étant maîtrisées par les personnels scolaires. En conséquence, ces derniers se considèrent globalement "très efficaces" au regard de l'application quotidienne du *Référentiel* dans leurs pratiques professionnelles qui leur permet d'adapter ces dernières au public cible ainsi que de démontrer aux collègues leurs aptitudes à enseigner. A ce propos, ils estiment que la responsabilité du développement des compétences incombe à chaque enseignant, mais est aussi du ressort de l'équipe pédagogique et dans une moindre mesure du chef d'établissement. Ils privilégient pour se faire des ressources collectives telle la collaboration en équipes pédagogiques et durant la formation continue. Dès lors, les rencontres de concertation avec le chef d'établissement, en "salle des profs" et en formation continue sont considérées comme des espaces d'apprentissage.

1.2 Thème 2: les effets de l'expérience collaborative

Le second thème documente les effets de l'expérience collaborative. 11 questions ont été posées à cet effet. Ci-dessous nous présentons pour chacune d'elles, les résultats des analyses entreprises.

Le tableau 24 ci-dessous identifie les représentations des enseignants quant à la mobilisation suscitée au sein de ceux-ci par les moments de concertation en équipe-classe.

Tableau 24

Relation entre les moments de concertation en équipe-classe et la mobilisation des enseignants

Q16 – Les moments de concertation en équipe-classe auxquels vous participez suscitent-ils la mobilisation au sein des personnels de l'établissement scolaire? Veuillez expliquer pourquoi.	
Q16a - Oui, un peu ou non	N
Oui	9
Un peu	10
Non	2
Total	21

Pour plus du tiers des sujets (N=9/21), les moments de concertation en équipe-classe susciteraient la mobilisation tandis que pour la quasi-moitié de ces derniers (N=10/21), ils y participeraient "un peu". Pour leur part, deux d'entre eux (N=2/21) disent que "non".

Tableau 25

Raisons sous-jacentes à la mobilisation lors des moments de concertation en équipe-classe

Q16b – Veuillez expliquer pourquoi.	
Explications	N
Promouvoir la culture du travail collectif et l'engagement personnel	5
Consolider l'horaire réservé aux échanges et au renforcement de la collaboration	3

Les deux raisons suivantes seraient vectrices de la mobilisation des enseignants lors des moments de concertation en équipe-classe, car ils permettent de: promouvoir la culture du travail collectif et l'engagement personnel (N= 5); consolider l'horaire réservé aux échanges et au renforcement de la collaboration (N= 3).

Le tableau 26 ci-après expose l'importance relative accordée par les personnels scolaires à l'égard d'une variété d'attitudes collaboratives qui seraient favorisées durant la

réalisation de projets pédagogiques, mais également la planification et la mise en œuvre de journées pédagogiques auxquels ils contribuent.

Si les réponses obtenues pour chacun des quatre niveaux d'accord sont mises en lumière, le cumul des niveaux 1 (très faible) et 2 (faible) démontre un "faible accord" tandis que l'association des niveaux 3 (moyen) et 4 (fort) fait état d'un "fort accord" chez les sujets. Également, il est à noter que des personnes n'ont pas mentionné le niveau d'accord par rapport à certaines attitudes collaboratives entre les personnels scolaires.

Tableau 26
Attitudes favorisant la collaboration entre collègues

Q17 – Sur la base de votre expérience, en quoi la réalisation de projets pédagogiques ainsi que la planification et la mise en œuvre de journées pédagogiques auxquels vous contribuez, facilitent l'émergence d'attitudes collaboratives entre les personnels scolaires? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant un faible accord et 4 un fort accord).							
Attitudes collaboratives entre les personnels scolaires	← Faible accord			Fort accord→			100 %
	1 (très faible)	2 (faible)	Total (faible + très faible)	3 (moyen)	4 (fort)	Total (moyen + fort)	N total=21
Ouverture à l'autre et écoute	-	2	2	15	4	19	21
Empathie et solidarité	1	1	2	15	3	18	20
Tolérance d'autrui et respect	-	3	3	12	6	18	21
Dialogue favorisé avec la direction de l'établissement	-	4	4	14	3	17	21
Volonté et détermination	-	5	5	12	4	16	21
Complicité	1	5	6	12	3	15	21
Responsabilité liée aux résultats pédagogiques de la classe	-	6	6	13	2	15	21
Partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes	-	7	7	12	2	14	21
Partage de matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement	1	6	7	13	1	14	21
Dialogue privilégié entre collègues en salle des professeurs	-	7	7	10	4	14	21
Aide mutuelle ponctuelle valorisant l'entraide	-	7	7	11	2	13	20
Mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci entre enseignants	1	7	8	10	3	13	21
Dispositifs construits ensemble (coconstruits)	1	7	8	9	4	13	21
Implication et concertation au regard du projet d'établissement	2	7	9	10	2	12	21
Mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci avec la direction	1	8	9	11	-	11	20
Planification partagée de l'année pédagogique	1	7	8	8	3	11	19
Engagement et implication dans les décisions et les activités de l'établissement	1	8	9	9	1	10	19

Dans un premier temps, des représentations communes et partagées pour plus des trois-quarts de l'échantillon font état d'un "fort accord" au regard des cinq attitudes collaboratives ci-après que la réalisation de projets pédagogiques, ainsi que la planification et

la mise en œuvre de journées pédagogiques, valoriseraient entre les enseignants.

- Ouverture à l'autre et écoute (N=19/21).
- Empathie et solidarité (N=18/20).
- Tolérance d'autrui et respect (N=18/21).
- Dialogue favorisé avec la direction de l'établissement (N=17/21).
- Volonté et détermination (N=16/21).

En deuxième lieu, les 11 attitudes collaboratives qui suivent se veulent représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon qui mentionne un "fort accord" les concernant.

- Complicité (N=15/21).
- Responsabilité liée aux résultats pédagogiques de la classe (N=15/21).
- Partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes (N=14/21).
- Partage de matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement (N=14/21).
- Dialogue privilégié entre collègues en salle des professeurs (N=14/21).
- Aide mutuelle ponctuelle valorisant l'entraide (N=13/20).
- Mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci entre enseignants (N=13/21).
- Dispositifs construits ensemble (coconstruits) (N=13/21).
- Implication et concertation au regard du projet d'établissement (N=12/21).
- Mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci avec la direction (N=11/20).
- Planification partagée de l'année pédagogique (N=11/19).

Troisièmement, l'engagement et l'implication dans les décisions et les activités de l'établissement sont aussi relevés en tant qu'attitude collaborative entre les enseignants par plus de 50 % des 19 individus (N=10/19) y ayant répondu.

√ *Mesures d'association*

Pour la question 17, les cinq variables suivantes sont significativement associées avec l'une ou l'autre des attitudes collaboratives entre les personnels scolaires: 1) le genre; 2) la tranche d'âge; 3) le plus haut diplôme obtenu; 4) le fait d'être titulaire; 5) le cycle

d'enseignement.

1) Genre (une association)

La variable “genre” est significativement associée à la variable “partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes” ($L^2 = 6,006$ (1), $p < 0,014$ et $V = 0,447$, $p < 0,04$). Les femmes sont surreprésentées chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) alors que les hommes le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4).

2) Tranche d'âge (deux associations)

- La variable “tranche d'âge” est significativement associée à la variable “partage de matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement” ($L^2 = 6,571$ (1), $p < 0,01$ et $V = 0,539$, $p < 0,013$). Les personnes ayant “30-45 ans” sont surreprésentées chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) alors que celles ayant “+ de 45 ans” le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4).
- La variable “tranche d'âge” est significativement associée à la variable “dialogue favorisé avec la direction de l'établissement” ($L^2 = 6,990$ (1), $p < 0,008$ et $V = 0,509$, $p < 0,02$). Les individus ayant “30-45 ans” sont surreprésentés chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) alors que ceux ayant “+ de 45 ans” le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4).

3) Plus haut diplôme obtenu (quatre associations)

- La variable “plus haut diplôme obtenu” est significativement associée à la variable “partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes” ($L^2 = 12,634$ (2), $p < 0,002$ et $V = 0,619$, $p < 0,008$). Les participants ayant une licence ou une autre qualification (autre un 2^e ou 3^e cycle universitaire) sont surreprésentés chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “moyen accord” (niveau 3) alors que ceux ayant un 2^e ou 3^e cycle universitaire le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “faible accord” (niveau 2).
- En dichotomisant la variable “plus haut diplôme obtenu” (cumul des niveaux 1 et 2 démontre un “faible accord” tandis que l'association des niveaux 3 et 4 réfère à un “fort accord” chez les sujets), cette dernière est significativement associée à la variable

“partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes” ($L^2 = 8,789$ (1), $p < 0,003$ et $V = 0,555$, $p < 0,011$). Les participants ayant une licence ou une autre qualification (autre un 2^e ou 3^e cycle universitaire) sont surreprésentés chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4) alors que ceux ayant un 2^e ou 3^e cycle universitaire le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2).

- La variable “plus haut diplôme obtenu” est significativement associée à la variable “mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci avec la direction” ($L^2 = 10,740$ (2), $p < 0,005$ et $V = 0,633$, $p < 0,018$). Les personnes ayant une licence ou une autre qualification (autre un 2^e ou 3^e cycle universitaire) sont surreprésentées chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “moyen accord” (niveau 3) alors que ceux ayant un 2^e ou 3^e cycle universitaire le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “faible accord” (niveau 2).
- En dichotomisant la variable “plus haut diplôme obtenu” (cumul des niveaux 1 et 2 démontre un “faible accord” tandis que l’association des niveaux 3 et 4 réfère à un “fort accord” chez les sujets), cette dernière est significativement associée à la variable “mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci avec la direction” ($L^2 = 4,461$ (1), $p < 0,035$ et $V = 0,453$ $p < 0,043$). Les personnes ayant une licence ou une autre qualification (autre un 2^e ou 3^e cycle universitaire) sont surreprésentées chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4) alors que ceux ayant un 2^e ou 3^e cycle universitaire le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2).

4) Fait d’être titulaire (une association)

La variable “titulaire” est significativement associée à la variable “complicité” ($L^2 = 6,006$ (1), $p < 0,014$ et $V = 0,447$, $p < 0,04$). Les personnels scolaires qui sont titulaires sont surreprésentés chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) alors que ceux qui ne sont pas titulaires le sont chez les sujets qui accordent à celle-ci un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4).

5) Cycle d’enseignement (une association)

La variable “cycle d’enseignement” est significativement associée à la variable “complicité” ($L^2 = 6,006$ (1), $p < 0,014$ et $V = 0,447$, $p < 0,04$). Les individus oeuvrant au collège sont surreprésentés chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative

un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2).

Par la suite, de manière à identifier les bienfaits de la collaboration sur chaque personnel scolaire, nous les avons invités à préciser ce que leur apportait personnellement le travail collaboratif. Ces apports sont décrits dans le tableau 27 subséquent.

Le tableau 27 qui suit brosse les apports des situations de collaboration auxquelles ils participent.

Tableau 27
Apport du travail collaboratif

Q18 – Personnellement, que vous apporte le travail collaboratif? Vous pouvez donner des exemples. Veuillez préciser les objets de collaboration.	
Explications	N
Partage de connaissances, d’expérience et de stratégies d’enseignement	7
Travailler ensemble, facteur d’évolution et de motivation	5
Émergence de projets pédagogiques pluridisciplinaires enrichissants	3
Efficacité (gain de temps, respect de l’autre et organisation commune d’épreuves académiques destinées aux élèves)	3

Les apports du travail collaboratif sont identifiés par des enseignants comme suit: le partage de connaissances, d’expérience et de stratégies d’enseignement (N=7/21); LE fait de travailler ensemble vécu comme un facteur d’évolution et de motivation (N=5/21); l’émergence de projets pédagogiques pluridisciplinaires enrichissants rendu possible par ce dernier; une efficacité rassemblant gain de temps, respect de l’autre et organisation commune d’épreuves académiques destinées aux élèves.

De plus, nous les avons questionnés sur le sentiment d’efficacité collective qui pourrait se dégager lorsqu’ils travaillaient en dyade ou en équipe-classe. Le tableau 28 en aval présente leurs réponses.

Tableau 28
Travail en équipe et sentiment d’efficacité collective

Q19 – Lorsque vous travaillez en dyade ou en équipe-classe, vous sentez-vous efficace collectivement? Veuillez expliquer pourquoi.	
Q19a - Oui, un peu ou non	N
Oui	9
Un peu	11
Non	0
Donnée manquante	1
Total N réponses	20

Pour la quasi-moitié de l’échantillon (N=9/20), le travail en dyade ou en équipe-classe

contribue à un sentiment d'efficacité collective tandis que plus de la moitié d'entre eux (N=11/20) affirme qu'il y prend "un peu" part.

Comme explications sous-jacentes à leurs réponses, les raisons suivantes sont évoquées. Celles-ci sont identifiées dans le tableau 29 suivant.

Tableau 29
Explications concernant la relation entre le travail en équipe et le sentiment d'efficacité collective

Q19b – Veuillez expliquer pourquoi.	
Explications	N
Intérêt pour le partage	6
Manque de solidarité	2
Insuffisance de temps	2
Non exclusivité de la discipline	1
Converger vers un but clair et précis	1

L'intérêt pour le partage s'avère l'une des explications mentionnées par un peu plus du quart des sujets (N=6/21), qui permettrait un sentiment d'efficacité partagées. À celle-ci les raisons qui suivent freineraient ce dernier: le manque de solidarité (N=2/21); l'insuffisance de temps (N=2/21); la non exclusivité de la discipline (N=1/21). Enfin, un individu (N=1/21) signifie que la convergence vers un but clair et précis serait un apport au sentiment d'efficacité collective.

Globalement, la garantie du succès de la collaboration au sein de l'établissement d'enseignement serait garantie de différentes manières dont fait état le tableau 30 ci-contre.

Tableau 30
Garantie du succès de la collaboration

Q20 – Selon vous, qu'est-ce qui garantit le succès de la collaboration au sein de votre établissement (décision hiérarchique, dispositifs de coopération, personnalité de l'enseignant, etc.)?	
Explications	N
Écoute mutuelle dans des échanges réguliers	10
Implication et engagement de tous pour les élèves	9
Décisions hiérarchiques et dispositifs de coopération	7
Confiance du chef d'établissement	1

Pour la quasi-moitié des répondants (N=10/21) l'écoute mutuelle dans les échanges réguliers serait garante du succès de la collaboration dans l'établissement scolaire ainsi que l'implication et l'engagement de tous pour les élèves. Également, pour les trois-quarts de ceux-ci (N=7/21), les décisions hiérarchiques et les dispositifs de coopération y contribuerait

aussi. Finalement, une personne (N=1/21) avance la confiance du chef d'établissement comme l'un des facteurs d'influence de cette collaboration.

Le travail collaboratif a certes ses forces, mais peut aussi susciter certaines tensions. Le tableau 31 qui suit identifie les représentations des personnels scolaires à cet effet.

Si les réponses obtenues pour chacun des quatre niveaux de présence de tensions est mis en exergue, le cumul des niveaux 1 (très faible) et 2 (faible) correspond à une "faible présence" tandis que l'association des niveaux 3 (moyenne) et 4 (forte) met de l'avant une "forte présence" chez les sujets. De plus, il est à noter que des personnes n'ont pas identifié le niveau de présence à l'égard de certaines tensions.

Tableau 31
Tensions lors du travail en collaboration

Q21 – Travailler en collaboration a certes ses forces, mais peut aussi susciter certaines tensions. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler la présence de tensions sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant une faible présence et 4 une forte présence).							
Tensions	← Faible présence			Forte présence →			100 %
	1 (très faible)	2 (faible)	Total (faible + très faible)	3 (moyenne)	4 (forte)	Total (moyenne + forte)	N total=21
Sous-investissement de certains collègues	-	5	5	7	7	14	19
Pas réellement de coconstruction, car échanges plutôt unidirectionnels	2	3	5	10	3	13	18
Peu de dialogue, mais imposition des idées d'un collègue	3	3	6	7	5	12	18
Responsabilité assumée davantage par une seule personne	3	5	8	6	6	12	20
Rencontres spontanées, non planifiées et imposées	4	5	9	10	1	11	20
Alourdissement de la planification	4	5	9	9	2	11	20
Sentiment d'être inefficace	4	3	7	7	3	10	17
Sentiment d'être sous-estimé	4	4	8	5	4	9	17
Intolérance et irrespect d'autrui	2	6	8	4	4	8	16
Contradiction et discorde	2	6	8	8	-	8	16
Incidents critiques ou conflits	4	4	8	7	1	8	16
Incompréhension de la pensée ou des comportements de l'autre	1	10	11	8	-	8	19
Peu de partage des matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement	2	9	11	6	2	8	19
Difficulté à trouver des espaces communs dans les agendas respectifs	1	11	12	4	4	8	20
Opinions divergentes	2	10	12	7	1	8	20

D'emblée, des représentations communes et partagées mettent de l'avant une "forte présence" concernant les 11 tensions suivantes que peut engendrer le travail collaboratif pour plus de la moitié des répondants.

- Sous-investissement de certains collègues (N=14/19).
- Pas réellement de coconstruction, car échanges plutôt unidirectionnels (N=13/18).
- Peu de dialogue, mais imposition des idées d'un collègue (N=12/18).
- Responsabilité assumée davantage par une seule personne (N=12/20).
- Rencontres spontanées, non planifiées et imposées (N=11/20).
- Alourdissement de la planification (N=11/20).
- Sentiment d'être inefficace (N=10/17).
- Sentiment d'être sous-estimé (N=9/17).
- Intolérance et irrespect d'autrui (N=8/16).
- Contradiction et discorde (N=8/16).
- Incidents critiques ou conflits (N=8/16).

Secundus, la quasi-moitié des participants indiquent également une “forte présence” des quatre tensions ci-après.

- Incompréhension de la pensée ou des comportements de l'autre (N=8/19).
- Peu de partage des matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement (N=8/19).
- Difficulté à trouver des espaces communs dans les agendas respectifs (N=8/20).
- Opinions divergentes (N=8/20).

Par la suite, nous avons interrogé les acteurs du milieu scolaire sur les diverses formes de collaboration effective ou envisagée à court terme au sein de leur établissement d'enseignement. Le tableau 32 expose leur niveau d'accord par rapport à chacune d'elles. Si les réponses obtenues pour chacun des quatre niveaux d'accord sont mentionnées, le cumul des niveaux 1 (très faible) et 2 (faible) circonscrit un “faible accord” tandis que l'association des niveaux 3 (moyen) et 4 (fort) rend compte d'un “fort accord” chez les sujets. En outre, il est à noter que des personnes n'ont pas identifié le niveau d'accord pour certaines formes de collaboration.

Tableau 32
Formes de collaboration envisagées

Q22 – De manière globale, au sein de l'établissement, quelles sont les diverses formes de collaboration effective ou envisagée à court terme? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encrer votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant une faible présence et 4 une forte présence).							
Formes de collaboration	← Faible accord			Fort accord →			100 %
	1 (très faible)	2 (faible)	Total (faible + très faible)	3 (moyen)	4 (fort)	Total (moyen + fort)	N total=21

Concertation	-	5	5	14	2	16	21
Information mutuelle	1	5	6	10	5	15	21
Consultation	1	5	6	11	4	15	21
Coopération	-	5	5	12	2	14	19
Coordination	2	6	8	11	2	13	21
Cogestion	2	10	12	6	-	6	18
Partenariat	1	12	13	4	1	5	18
Fusion	6	7	13	4	-	4	17

Pour débiter, des représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon, où des sujets ayant répondu, mettent en exergue un "fort accord" par rapport aux cinq formes de collaboration effective ou envisagée à court terme.

- Concertation (N=16/21).
- Information mutuelle (N=15/21).
- Consultation (N=15/21).
- Coopération (N=14/19).
- Coordination (N=13/21).

Quant au tiers des individus, ou un peu moins de ceux-ci, ils relèvent aussi un "fort accord", mais pour les trois formes de collaboration suivantes.

- Cogestion (N=6/18).
- Partenariat (N=5/18).
- Fusion (N=4/17).

√ *Mesures d'association*

Pour la question 22, la variable suivante est significativement associée avec l'une des formes de collaboration effective ou envisagée à court terme au sein de l'établissement: le cycle d'enseignement.

Cycle d'enseignement (une association)

La variable "cycle d'enseignement" est significativement associée à la variable "cogestion" ($L^2 = 7,902$ (2), $p < 0,019$ et $V = 0,632$, $p < 0,027$). Les personnes oeuvrant à fois au collège et au lycée sont surreprésentées chez les sujets qui indiquent pour cette forme de collaboration un "fort accord" (cumul des niveaux 3 et 4).

Subséquent, de façon à circonscrire la relation pouvant exister entre la collaboration enseignante et le développement d'une communauté apprenante, ou de certaines

caractéristiques de celles-ci, nous avons questionné les personnels scolaires à cet effet. Le tableau 33 qui suit, affiche leurs représentations.

Si les réponses obtenues pour chacun des quatre niveaux d'accord sont présentées, le cumul des niveaux 1 (très faible) et 2 (faible) dénote un "faible accord" tandis que l'association des niveaux 3 (moyen) et 4 (fort) relève un "fort accord" chez les sujets. De même, il est à noter que des personnes n'ont pas énoncé le niveau d'accord pour certaines caractéristiques de la communauté apprenante.

Tableau 33
Caractéristiques d'une communauté apprenante

Q23 - D'après vous, dans votre établissement, la collaboration entre les enseignants favorise-t-elle le développement d'une communauté apprenante ou de certaines caractéristiques définissant celle-ci? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant un faible accord et 4 un fort accord).							
Caractéristiques d'une communauté apprenante	← Faible accord			Fort accord →			100 %
	1 (très faible)	2 (faible)	Total (faible + très faible)	3 (moyen)	4 (fort)	Total (moyen + fort)	N total=21
Plaisir à dialoguer, échanger, apprendre ensemble, etc.	-	2	2	10	7	17	19
Entraide mutuelle	-	3	3	12	4	16	19
Sentiment d'efficacité personnelle	-	5	5	11	3	14	19
Sentiment d'efficacité collective	-	5	5	11	3	14	19
Sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement	2	4	6	6	7	13	19
Développement d'une identité commune	1	7	8	7	4	11	19
Leadership du professeur principal	1	7	8	10	1	11	19
Vision commune et partagée	1	7	8	8	2	10	18
Équipe-classe davantage "soudée"	1	8	9	8	2	10	19
Réseau de relations professionnelles	4	6	10	7	2	9	19
Interdépendance	1	9	10	8	1	9	19
"Mémoire collective" constituant des ressources pour la communauté	2	8	10	6	3	9	19

A priori, mentionnons que seules 19 personnes ont complété cette question. Ainsi, plus des deux-tiers de ces dernières font état de représentations communes et partagées à l'égard d'un "fort accord" pour cinq des caractéristiques suivantes qui privilégieraient le développement d'une communauté apprenante.

- Plaisir à dialoguer, échanger, apprendre ensemble, etc. (17/19).
- Entraide mutuelle (N=16/19).
- Sentiment d'efficacité personnelle (N=14/19).
- Sentiment d'efficacité collective (N=14/19).
- Sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement (N=13/19).

Pour un peu plus de la moitié des sujets, les quatre caractéristiques ci-après présentent également un “fort accord” chez les participants

- Développement d’une identité commune (N=11/19).
- Leadership du professeur principal (N=11/19).
- Vision commune et partagée (N=10/18).
- Équipe-classe davantage “soudée” (N=10/19).

Enfin, les trois caractéristiques qui suivent sont mises en lumière par la quasi-moitié des individus.

- Réseau de relations professionnelles (N=9/19).
- Interdépendance (N=9/19).
- “Mémoire collective” constituant des ressources pour la communauté (N=9/19).

√ **Mesures d’association**

Pour la question 23, les variables qui suivent sont significativement associées avec deux des caractéristiques de la communauté apprenante favorisant la collaboration dans l’établissement: 1) le choix personnel d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique*; 2) le lieu de naissance du participant.

1) Choix personnel d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique* (une association)

- La variable “ choix personnel d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique*” est significativement associée à la variable “réseau de relations professionnelles” ($L^2 = 4,832$ (1), $p < 0,028$ et $V = 0,489$, $p < 0,033$). Les personnes ayant choisi d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique* sont surreprésentés chez les sujets qui mentionnent pour cette caractéristique de la communauté apprenante un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) alors que ceux n’ayant pas choisi d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique* le sont chez les sujets qui mentionnent pour celle-ci un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4).

2) Lieu de naissance du participant (une association)

- La variable “ lieu de naissance du participant” est significativement associée à la variable “sentiment d’appartenance à l’établissement d’enseignement” ($L^2 = 5,754$ (1), $p < 0,016$ et $V = 0,462$, $p < 0,044$). Les individus nés aux Antilles-Guyane sont

surreprésentés chez les sujets qui indiquent pour cette caractéristique de la communauté apprenante un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) alors que ceux nés dans un autre pays (France et Italie)” le sont chez les sujets qui indiquent pour celle-ci un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4).

Parallèlement, nous avons demandé aux personnels scolaires de nous faire part de leur avis concernant les actions que pourrait poser l'établissement d'enseignement afin de privilégier un sentiment d'efficacité personnelle et collective. Le tableau 34 en aval identifie les représentations partagées par quelques sujets.

Tableau 34
Actions à poser dans l'établissement d'enseignement pour privilégier le sentiment d'efficacité personnelle et collective

Q24 – Quelles actions pourraient poser l'établissement d'enseignement afin de privilégier un sentiment d'efficacité personnelle et collective?	
Explications	N
Concertations inscrites dans l'emploi du temps	4
Communications internes et externes des expériences et des projets pédagogiques	2
Déléguer certaines missions	1
Offrir des formations intra-établissement	1
Sollicitation effectuée auprès de tous les enseignants et pas toujours envers les mêmes	1

Selon ces derniers, l'institution scolaire pourraient valoriser les actions suivantes: concertation inscrites dans l'emploi du temps (N=4/21); communications internes et externes des expériences et des projets pédagogiques (N=2/21); déléguer certaines missions (N=1/21); offrir des formations intra-établissement; sollicitation effectuée auprès de tous les enseignants et pas toujours envers les mêmes.

De plus, ceux-ci ont indiqué des facilitateurs aux développement de compétences collaboratives pouvant être implantés dans l'établissement d'enseignement mis en lumière dans le tableau 35 suivant.

Tableau 35
Facilitateurs favorisant le développement de compétences collaboratives

Q25 – Quelles compétences collaboratives désireriez-vous principalement développer et que proposez-vous à l'établissement pour y arriver?	
Explications	N
Favoriser l'émergence de dispositifs coconstruits et planifiés	6
Valoriser diverses formations	6

Si la question visait à ressortir les principales compétences collaboratives à développer, un peu plus du quart de l'échantillon ressort les deux facilitateurs ci-après: favoriser l'émergence de dispositifs coconstruits et planifiés (N=6/21); valoriser diverses formations (N=6/12).

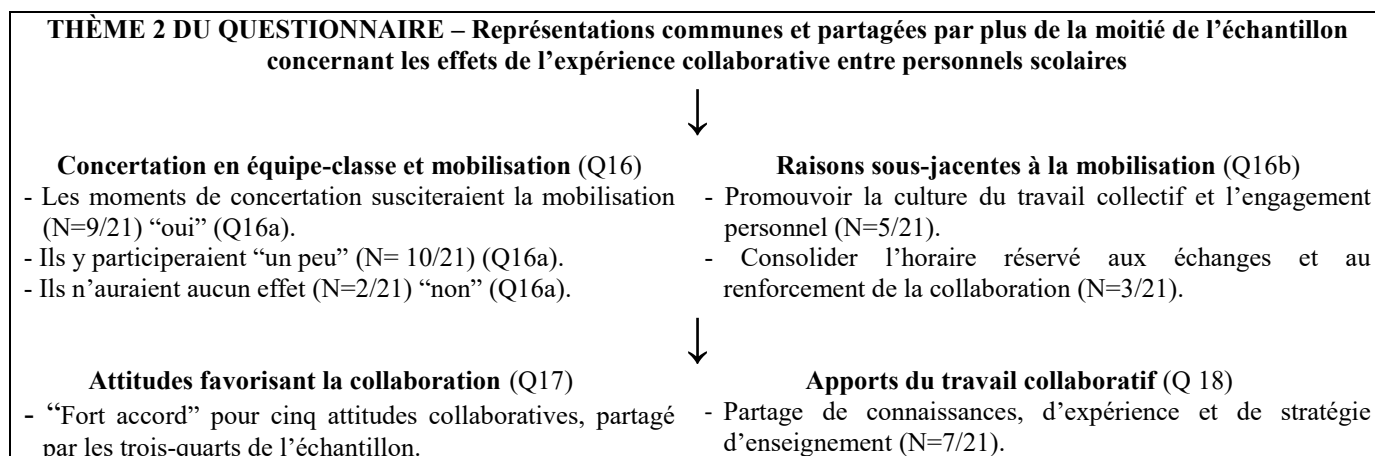
Enfin, la dernière question du questionnaire, demandait aux enseignants comment les pratiques collaboratives pourraient être davantage favorisées dans le cadre des formations continues dispensées. Le tableau 36 suivant, en fait état.

Tableau 36
Les pratiques collaboratives à favoriser dans le cadre des formations continues

Q26 – Comment les pratiques collaboratives pourraient être davantage favorisées dans le cadre des formations continues dispensées?	
Explications	N
Privilégier une efficacité partagée	6
Donner du sens au travail d'équipe	3
Permettre une meilleure connaissance du travail et de la discipline scolaire des collègues	1
Valoriser l'échange d'expériences inter-établissements	1

D'après quelques personnes, les pratiques collaboratives qui suivent pourraient être favorisées lors des formations continues offertes: privilégier une efficacité partagée (N=6/21); donner du sens au travail d'équipe (N=3 /21); permettre une meilleure connaissance du travail et de la discipline scolaire des collègues; valoriser l'échange d'expériences inter-établissements.

Pour conclure ce deuxième thème du questionnaire, la figure 18 en aval présente une synthèse des effets de l'expérience collaborative entre les personnels scolaires.



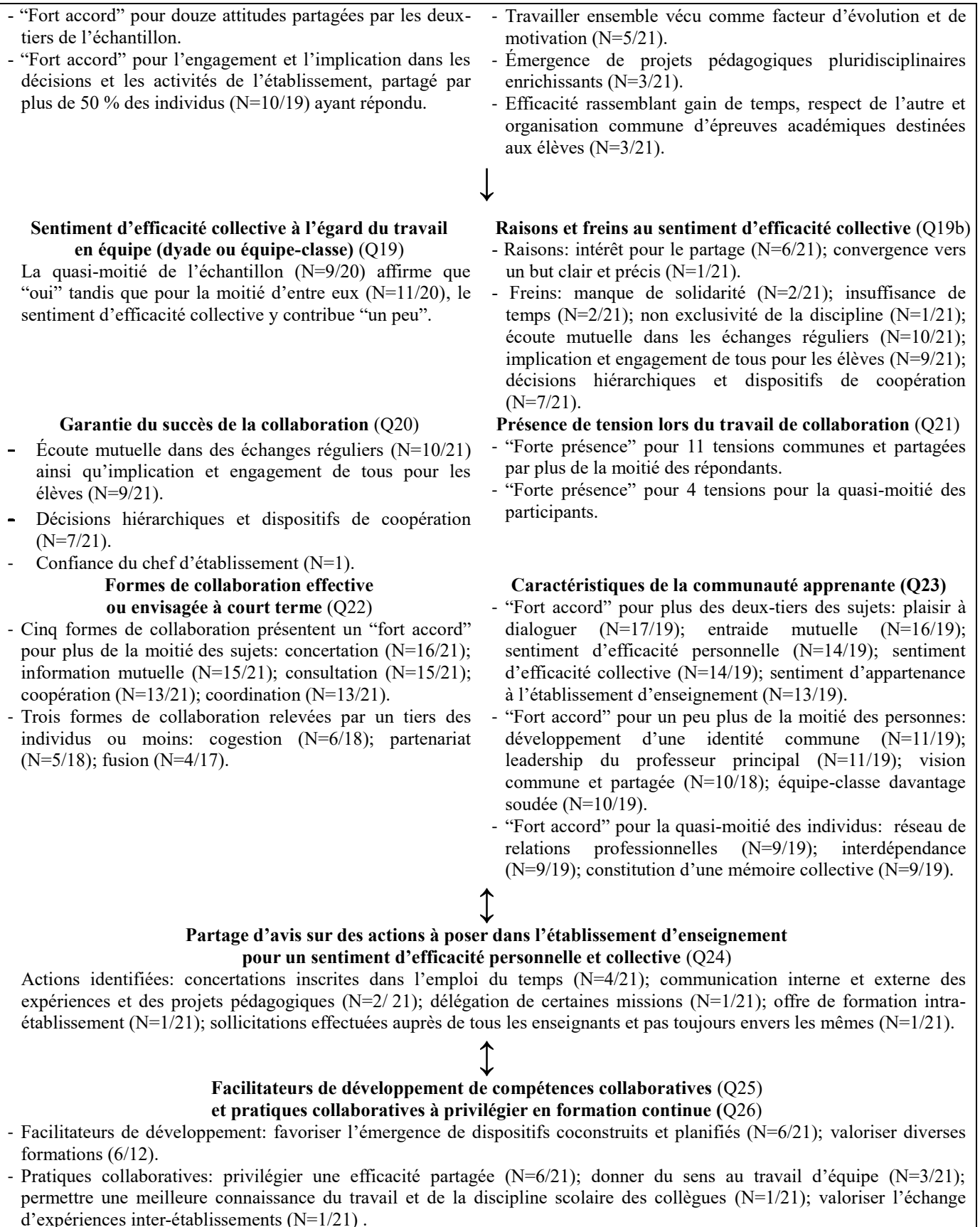


Figure18: Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l’échantillon sur les effets de l’expérience collaborative entre les personnels scolaires

En somme, l'expérience collaborative, qui se joue en partie dans la mobilisation des enseignants aux rencontres de concertation en équipe-classe, contribuerait au renforcement de la culture collective en établissement d'enseignement. Cette dernière favoriserait des attitudes collaboratives visant le partage de connaissances, la motivation et un sentiment d'efficacité collective à l'égard du travail en dyade ou en équipe. Si des raisons au sentiment d'efficacité collective sont mises en exergue, tel l'intérêt pour le partage, des freins sont identifiés dont parmi eux: un manque de solidarité; une insuffisance de temps; une non exclusivité de la discipline; etc. Parallèlement, la garantie du succès de la collaboration est identifiée par l'entremise d'une écoute mutuelle durant les échanges réguliers, mais aussi par les décisions hiérarchiques et les dispositifs de coopération implantés. Cependant, la présence de tensions communes et partagées sont mises de l'avant, dont le sous-investissement de certains collègues ou la difficulté à définir des espaces communs dans les agendas respectifs. Cinq formes de collaboration sont reconnues comme étant effectives, à savoir: la concertation; l'information mutuelle; la consultation; la coopération; la coordination. Concurrément, le développement de la communauté apprenante se caractériserait selon des représentations communes et partagées qui favoriseraient un plaisir au dialogue, à l'échange et à "l'apprendre-ensemble". Également, celle-ci participerait au développement du leadership du professeur principal, responsable de classe, d'une vision commune et partagée ainsi que d'une équipe-classe davantage soudée. Dans cette perspective, l'établissement scolaire doit valoriser des actions visant le sentiment d'efficacité personnelle et collective. De plus, diverses compétences collaboratives sont à développer, notamment, par l'intermédiaire de la formation continue.

2. LES RÉSULTATS DE L'ENTREVUE

Ce second sous-chapitre fait état des résultats de l'analyse des verbatim de l'entrevue actualisée auprès du sous-échantillon 1 des cadres scolaires ainsi que du sous-échantillon 2 des personnels scolaires.

À titre de rappel, le sous-échantillon 1 des cadres scolaires a mis de l'avant une entrevue: individuelle avec la direction diocésaine (N=1); en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny (N=2); de groupe avec les chefs d'établissement scolaire (N=15). Pour la présentation des résultats, nous avons réunis l'entrevue individuelle et en dyade sous l'appellation "tutelle" (T) et l'entrevue de groupe sous celle de "chefs

d'établissements scolaires" (CES). Pour sa part, le sous-échantillon 2 des cadres scolaires a valorisé une entrevue de groupe auprès des trois groupes d'enseignants oeuvrant au sein: du collège de Saint-Joseph de Cluny (N=5) correspondant à l'entrevu 1 (E1); du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny (N= 6) pour l'entrevue 2 (E2); du lycée professionnel et technique de Versailles dans le cadre de l'entrevue 3 (E3). Tel que déjà mentionné, un premier guide d'entrevue a été conçu pour le sous-échantillon 1 des cadres scolaires qui, suite à sa validation, a favorisé la réalisation d'un deuxième guide d'entrevue ayant davantage de questions, mais dans lequel les questions du premier étaient intégrées.

Ainsi, les résultats sont présentés pour chacune des questions qui constituent les trois rubriques qui suivent rassemblant des thèmes complémentaires, à savoir: la collaboration (questions 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7); la communauté apprenante et la coconstruction (questions 9, 10, 11 et 12); le développement professionnel et le sentiment d'efficacité personnelle et collective (questions 13, 14, 15, 16, 17 et 18).

2.1 Thème 1: La collaboration

Le premier thème visait à définir la collaboration. Sept questions ont été posées lors de l'entrevue auxquelles le sous-échantillon 1 et le sous-échantillon 2 ont répondu. Ci-après nous présentons pour chacune d'elles, les résultats de l'analyse de contenu effectuée.

Le tableau 37 ci-après fait état des caractéristiques de la collaboration qui définiraient celles-ci d'après les personnes interrogées.

Tableau 37
Caractéristiques de la collaboration

Q1 - De manière globale, comment définiriez-vous la collaboration?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Faire-ensemble					
✓	✓	✓	✓	✓	Mise en commun dans l'échange et la communication, entre deux personnes ou plusieurs personnes.
✓	✓	✓	✓	✓	Construction: construire une communauté; porter sa contribution, sa pierre à l'édifice.
✓	✓	✓	✓	✓	Façon de travailler ensemble, faire équipe.
But commun					
✓	✓	✓	✓	✓	Atteinte d'un but ou d'un objectif précis fixé <i>a priori</i> par l'entremise d'un travail commun autour de celui-ci.
✓		✓	✓	✓	Confiance et respect mutuel par l'acceptation préalable de règles communes.
	✓	✓	✓	✓	Adhésion de tous: accord entre les parties; être d'accord pour échanger.
Dynamique positive					

		✓	✓	✓	Facilite l'atteinte des objectifs.
		✓	✓	✓	Permet une efficacité collective, donc un enrichissement.
		✓		✓	Fédération de ses compétences par la conjugaison de celles-ci.
			✓	✓	Fédère une seule dynamique. Optimise le travail. Facilite un gain d'énergie et de temps.
			✓	✓	Force à se remettre en question pour être crédible.
			✓	✓	Favorise une émulation positive et collective.
	✓				Valorise des résultats satisfaisants pour le plus grand nombre.
				✓	Répondre à la mission d'accompagnement des élèves en faisant corps autour d'eux.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les participants définissent la collaboration selon les trois perspectives qui suivent: un faire-ensemble; la réalisation d'un but commun; l'élaboration d'une dynamique positive.

Concernant le faire-ensemble, la totalité des groupes (N=5/5) mentionne la contribution de chacun à la construction de la communauté par l'échange et la communication effectués dans un esprit d'équipe.

Quant à la réalisation d'un but commun, elle relève pour l'ensemble des groupes (N=5/5) de l'atteinte d'un objectif précis fixé *a priori* par l'entremise d'un travail commun autour de celui-ci. De même, la quasi-totalité des groupes (N=4/5) indique la confiance et le respect mutuel qui favoriseraient l'établissement préalable de règles communes (groupes T, E1, E2 et E3) et l'adhésion de tous issue d'un accord entre les parties ou lors des échanges (groupes CES, E1, E2 et E3).

Par rapport à l'élaboration d'une dynamique positive, plus de la moitié des groupes (N=3/5), correspondant aux enseignants (groupes E1, E2 et E3), énonce l'enrichissement et l'efficacité collective de la collaboration qui faciliterait l'atteinte des objectifs visés. Pour leur part, deux groupes (N=2/5), formés exclusivement d'enseignants oeuvrant en lycée professionnel (groupes E2 et E3), évoquent que cette dernière est fédératrice de compétences et d'une dynamique qui optimiserait le travail en étant gain de temps et d'énergie, mais aussi qu'elle initierait la remise en question individuelle dans un souci de crédibilité et en instaurant une émulation positive et collective. Enfin, le groupe (N=1/5) des chefs d'établissement (groupe CES) affirme que si la collaboration valorise des résultats satisfaisants pour le plus grand nombre, selon le groupe (N=1/5) des enseignants du Lycée professionnel de Versailles

(groupe E3), elle répondrait à la mission d'accompagnement des élèves. À cet effet, l'un des participants énonce que "répondre à la mission d'accompagnement des élèves en faisant corps autour d'eux" participerait de cette dynamique positive de la collaboration.

Le tableau 38 qui s'ensuit met en relief les raisons et les formes de collaboration en milieu scolaire telles que perçues par les participants à l'entrevue de groupe.

Tableau 38
Raisons et formes de collaboration en milieu scolaire

Q2 – Les raisons et les formes de collaboration en milieu scolaires?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Des formes					
✓	✓	✓	✓	✓	Discussions pédagogiques lors d'échanges entre collègues et durant les réunions avec les autres partenaires de la communauté éducative.
		✓	✓	✓	Travail d'équipe pédagogique dans lequel sont mises en commun les compétences de chacun.
✓	✓				Adhésion de toutes les parties prenantes (CES, enseignants, élèves et parents) lors des concertations politiques d'orientation.
Des moments					
	✓	✓	✓		Projets particuliers (ex.: pièce de théâtre), projets personnalisés (ex.: aide à l'élève en difficulté) et production d'un journal d'établissement.
	✓	✓	✓		Réformes éducatives (le socle commun).
		✓			Journées pédagogiques.
Des raisons					
✓	✓	✓	✓	✓	Valoriser la réussite des élèves en les amenant à un résultat positif à travers une démarche par projet qui tient compte des besoins spécifiques de ceux-ci.
	✓		✓	✓	Partage des savoirs afin de favoriser la cohérence pédagogique, notamment en appliquant des approches pédagogiques similaires et complémentaires qui rendent l'enseignement signifiant pour les élèves.
✓		✓			Vie et bon fonctionnement de l'établissement (règlement intérieur et planification d'activités).
✓			✓		Convergence vers des objectifs communs pour l'atteinte maximale de ceux-ci.
✓				✓	Gestion humaine de l'école qui permet de "faire grandir l'élève" en favorisant son développement global, le développement de compétences chez les enseignants et la bonne entente entre tous.
			✓		Rénovation des diplômes scolaires par les réformes éducatives.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

D'entrée de jeu, la collaboration est définie en soulignant ses formes, les moments qui la favorisent ainsi que les raisons qui sous-tendent cette dernière.

Les formes collaboratives rejoignent les niveaux 1, 2 et 3 décrits par Larrivée (2006), c'est-à-dire: la consultation; la concertation; le partenariat. Pour tous les groupes (N=5/5), la

collaboration relève de discussions entre collègues lors d'échanges, mais également durant les réunions avec de tiers partenaires de la communauté éducative. Pour plus de la moitié des groupes (N=3/5), constitués des enseignants (groupes E1, E2 et E3), celle-ci est issue d'un travail d'équipe qui systématise une mise en commun des compétences de chacun. Quant à deux groupes (N=2), correspondant aux tutelles et aux chefs d'établissements scolaires (groupes T et CES), ceux-ci mettent en lumière l'importance de l'adhésion des parties prenantes lors des concertations d'ordre politique.

Par rapport aux moments de collaboration, plus de la moitié des groupes (N=3/5), formés des chefs d'établissements scolaires ainsi que des enseignants du collège et du lycée de Saint-Joseph de Cluny (groupes CES, E1 et E2), indiquent ces derniers: projet particulier; projet personnalisé; journal d'établissement; réformes éducatives. De plus, le groupe (N=1/5) des enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny, mentionne les journées pédagogiques en tant que moments favorables à la collaboration.

Pour leur part, les raisons évoquées sont lieux de partage et de consensus pour le bien-être des élèves. Tout d'abord l'entièreté des groupes (N=5/5), s'entend pour dire que la réussite des élèves est la raison première de la collaboration de tout un chacun par l'entremise d'une approche par projet par laquelle il est possible de répondre aux besoins spécifiques de ces derniers. À cet égard, un individu mentionne que "valoriser la réussite des élèves en les amenant à un résultat positif à travers une démarche par projet, tient compte des besoins de ceux-ci". Dans un second temps, plus de la moitié des groupes (N=3/5), rassemblant les chefs d'établissements scolaires et les enseignants des lycées professionnels (groupes CES, E2 et E3), met de l'avant le partage des savoirs dans la complémentarité des approches pédagogiques qui rendrait l'apprentissage signifiant pour les élèves. En troisième lieu, deux groupes (N=2/5), qui impliquent toujours les tutelles et l'un des groupes d'enseignants, expriment les raisons qui suivent: le fonctionnement adéquat des établissements d'enseignement (groupes T et E1); la convergence d'objectifs communs (groupes T et E2); une gestion humaine de l'école (groupes T et E3). Enfin, d'après le groupe (N=1/5) des enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny (groupe E2), la rénovation des diplômes scolaires par les réformes éducatives serait aussi une raison sujette à la collaboration. Le tableau 39 ici-bas identifie les avantages de la collaboration à travers le discours des sujets interrogés.

Tableau 39
Avantages de la collaboration

Q3 - Quels sont les avantages de la collaboration?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Considération humaine du travail					
✓	✓	✓	✓	✓	Se sentir considéré au sein de l'équipe enseignante en ayant une place et un rôle avec lesquels nous agissons pour le collectif "nous".
✓	✓	✓	✓	✓	Travailler avec plaisir dans un enrichissement réciproque.
	✓	✓	✓	✓	Fait avancer l'ensemble du groupe dans une ambiance agréable.
✓		✓	✓		C'est aidant, car "chacun grandit", apprend et reçoit de l'autre par le déploiement d'une énergie extraordinaire.
Travail plus aisé et davantage perceptible					
✓	✓	✓	✓	✓	Allègement de la charge de travail qui devient dès lors plus aisé, car la tâche du quotidien est partagée en mettant de l'avant les talents de chacun.
✓	✓		✓	✓	Mutualisation des compétences permettant un gain de temps.
	✓		✓	✓	Tâche de tout un chacun facilitée.
✓	✓				Travailler ensemble est un apprentissage où nous sommes davantage efficaces, car "on est plus intelligents" à plusieurs.
✓	✓				Valorise des visions diversifiées des réalités de la communauté éducative
		✓	✓		Travail efficace et productif, car partagé.
✓					Permet de découvrir chez autrui des capacités ignorées.
	✓				"Tout le monde va dans le même sens et se donne de l'énergie".
Résultats extraordinaires chez les élèves					
✓		✓			Maximise le bien-être de l'élève qui est au centre des préoccupations.
		✓			Attention particulière pour chacun des élèves.
				✓	Mise en lumière de solutions collectivement réfléchies pour une meilleure gestion des élèves.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les propos tenus laissent transparaître des avantages de trois ordres distincts, à savoir: une considération humaine du travail; un travail plus aisé et davantage perceptible; un résultat extraordinaire chez l'élève.

Dans un premier temps la considération humaine du travail a été mise de l'avant par tous les groupes (T, CES, E1, E2 et E3) qui se sentent considérés au sein de l'équipe par la place et le rôle qu'ils y occupent, où ils agissent au nom du collectif "nous" en travaillant avec plaisir pour un enrichissement réciproque. À ce propos, la quasi-totalité des répondants (N=4/5) mentionne que la collaboration permet de faire avancer l'ensemble du groupe dans une ambiance agréable (groupes CES, E1, E2 et E3). Pour sa part, un peu plus de la moitié des groupes (N=3/5), constitué des tutelles (groupe T) et des enseignants du collège et du

lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny (groupes E1 et E2), souligne l'aide de celle-ci, car par son intermédiaire, "chacun grandit", apprend et reçoit de l'autre par le déploiement d'une énergie extraordinaire.

En second lieu, la collaboration aurait l'avantage de favoriser un travail plus aisé et davantage perceptible. En effet, tous (N=5/5) les groupes (T, CES, E1, E2 et E3) indiquent un allègement de la charge de travail, car partagé, le travail devient plus aisé au quotidien en mettant à contribution les talents individuels. De plus, la quasi-totalité (N=4/5) des groupes (groupes T, CES, E2 et E3) mentionne que la mutualisation des compétences permettrait un gain de temps tandis que pour un peu plus de la moitié (N=3/5) de ceux-ci (groupes CES, E2 et E3) la tâche de tout un chacun serait facilitée. Parallèlement, deux groupes (N=2/5) composés des tutelles et des chefs d'établissements scolaires (groupes T et CES) disent que le travailler-ensemble se révèle un apprentissage davantage efficace, parce qu'à plusieurs on est plus "intelligents" et que cela privilégie des visions diversifiées des réalités de la communauté éducative. Dans cette perspective, deux autres groupes (N=2/5), correspondant aux enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny et du lycée de Saint-Joseph de Cluny (groupes E1 et E2), relèvent que le travail est efficace et productif, car partagé. Enfin, si le groupe des tutelles (N=1/5) affirme que la collaboration permet de découvrir chez autrui des capacités ignorées, le groupe des chefs d'établissements scolaires (N=1/5) met en exergue que cette dernière est un espace commun où "tout le monde va dans le même sens et se donne de l'énergie".

Troisièmement, collaborer serait source de résultats extraordinaires chez les élèves. Dans cette optique deux des cinq groupes (N=2/5), comprenant les tutelles et les enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny (groupes T et E1), considèrent la collaboration comme une étape qui maximiserait le bien-être de l'élève, celui-ci étant au centre des préoccupations. Dans ce même ordre d'idée, le groupe (N=1/5) d'enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny (groupe E1) énonce que collaborer entre personnels scolaires c'est aussi porter une attention particulière à chacun des élèves. Finalement, pour le groupe (N=1/5) d'enseignants du lycée de Versailles (groupe E3) c'est une mise en lumière des solutions collectivement réfléchies pour une meilleure gestion des élèves. Le tableau 40 suivant montre les difficultés que rencontreraient les personnes interrogées, quand elles ont fait l'expérience de la collaboration.

Tableau 40
Difficultés de l'expérience collaborative

Q4 - Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la collaboration?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Incompatibilité des temps et des disponibilités					
	✓	✓	✓	✓	Pas toujours aisé de respecter les heures convenues.
	✓	✓	✓	✓	Complicé d'établir des créneaux communs pour une mobilisation de tous: disponibilité, temps et durée.
	✓				Surcharge causée par les réunions répétitives.
Faiblesse humaine					
✓	✓	✓			Manque de confiance en soi et de volonté.
		✓	✓	✓	Difficulté liée à une remise en question individuelle et collective.
	✓	✓			Points de vue différents et négociation de ses propres idées qui sont parfois sources de frustration.
	✓		✓		Résistance et réserve chez certains qui n'aiment pas se dévoiler.
		✓			Par moment, sensation de se compromettre.
			✓		Difficulté à côtoyer certains collègues à cause de leurs affects et traits de personnalité.
Mise en œuvre professionnelle parfois perçue comme une difficulté					
				✓	Non-réponse à des questions qui peuvent provoquer des crispations, des abandons et des blocages.
				✓	Non-maitrise des outils numériques.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les sujets interrogés identifient les difficultés à collaborer d'après les trois dimensions qui suivent: une incompatibilité des temps et disponibilité; une faiblesse humaine; une mise en œuvre professionnelle difficile.

Concernant l'incompatibilité des temps et des disponibilités, la quasi-totalité des groupes (N=4/5) réunissant les chefs d'établissement et les enseignants (groupes CES, E1, E2 et E3) soulignent qu'il est compliqué d'aménager des temps communs afin de mobiliser l'ensemble des membres de la communauté, mais aussi de respecter les heures prédéterminées. Pour sa part, le groupe (N=1/5) des chefs d'établissement précise qu'une certaine surcharge découlerait des réunions répétitives.

Par rapport à la faiblesse humaine, plus de la moitié des groupes (N=3/5), comprenant les cadres scolaires (groupes T et CES) et un groupe d'enseignants (groupe E1), pense que les difficultés seraient liées à un manque de confiance en soi et de volonté. Pour plus de la moitié

(N=3/5) des enseignants (groupe E1, E2 et E3), il s'agirait d'une remise en question individuelle et collective. Selon deux groupes (N=2/5) soit, les chefs d'établissements scolaires et les enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny (groupes CES et E1), des points de vue différents et la négociation de ses idées seraient parfois sources de frustration. Également pour deux groupes (N=2/5) ralliant aussi les chefs d'établissement scolaires, mais cette fois-ci les enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny (groupes CES et E2), une certaine résistance et des réserves chez certains à se dévoiler feraient obstacle à la collaboration. A ce propos, le groupe (N=1/5) des enseignants du Collège de La Jaille (groupe E1) avance que par moment la sensation de se compromettre est présente. Pour le groupe (N=1/5) d'enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny (groupe E2), la difficulté à côtoyer leurs collègues en regard des affects et des traits de personnalité de certains serait aussi source de difficulté.

Finally, si la mise en œuvre professionnelle est parfois perçue comme une difficulté, pour le groupe (N=1/5) des enseignants du Lycée professionnel de Versailles (groupe E3) les deux raisons suivantes engendreraient cette perception: l'inexistence de réponses à leurs questions qui provoqueraient des crispations, des abandons et des blocages; les outils numériques non maîtrisés. En somme, ces raisons seraient des freins à la collaboration entre les professionnelles scolaires. Le tableau 41 qui s'ensuit fait état du rôle des chefs d'établissements au regard de la collaboration.

Tableau 41
Rôle des chefs d'établissement au regard de la collaboration

Q5 - Quel rôle des chefs d'établissements au regard de la collaboration?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Manager fédérateur					
✓	✓	✓	✓	✓	Organise, promeut, défend, regroupe, initie, favorise et insuffle les projets de toute sorte.
✓	✓	✓	✓	✓	“Chef d'orchestre” qui est garant de la convergence de la collaboration.
	✓	✓	✓	✓	“Tête pensante” qui impulse et crée une certaine dynamique au sein de l'établissement.
		✓	✓		“Catalyseur, comme le barreur en aviron donne le tempo”.
Manager accompagnateur					
✓		✓	✓	✓	Tient compte des idées de chacun afin de privilégier une gestion globale favorisant l'atteinte de la mission de l'école.
	✓	✓	✓	✓	Modérateur ayant un impact positif sur les projets.
	✓	✓	✓	✓	Soutient et accompagne les projets.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

- E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)
 E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)
 E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les participants à l’entrevue de groupe perçoivent le rôle des chefs d’établissement scolaires selon les deux rôles suivants: manager fédérateur; manager accompagnateur.

Concernant le rôle de manager fédérateur, l’ensemble (N=5/5) des groupes (T, CES, R1, E2 et E3) mentionne que si le chef d’établissement scolaire est celui qui conduit les projets de toutes sortes, en les organisant, les promouvant et les favorisant, il est aussi qualifié de “chef d’orchestre” garant de la convergence de la collaboration. A ce propos, pour la quasi-totalité (N= 4/5) des groupes (groupe CES, E1, E2 et E3), “c’est une tête pensante qui impulse et crée une certaine dynamique” au sein de l’établissement. D’après deux groupes (N=2/5), rassemblant les enseignants du collège et lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny (groupes E1 et E2), ces derniers seraient un “catalyseur” comparé à “un barreur en aviron qui donne le tempo”.

Quant au rôle de manager accompagnateur, les chefs d’établissements scolaires doivent tenir compte des idées des uns et des autres en privilégiant une gestion globale qui faciliterait l’atteinte de la mission de l’école. Ainsi, pour la quasi-totalité (N=4/5) des groupes (groupes CES, E1, E2 et E3), ceux-ci: agissent comme modérateur en ayant un impact positif sur les projets ; les soutiennent et les accompagnent. Le tableau 42 ci-après met en relief les rôles et les formes de collaboration souhaités avec les instances de l’EC.

Tableau 42
Rôle et formes de collaboration

Q6 - Quel rôle accordez-vous aux instances et quelle forme de collaboration souhaitez-vous?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Rôle de représentant et de conseil					
✓	✓	✓			Soutien et conseils.
✓					Concertation pour la réussite des élèves.
	✓				Disponibilité et écoute de la part de la <i>Direction diocésaine de l’Enseignement catholique</i> .
	✓				Force et cohérence (syndicats, diocèse, équipe pédagogique et parents) pour une représentation de l’ensemble éducatif au rectorat de Guadeloupe.
Carences à combler					
		✓	✓	✓	Aucune liaison entre les tutelles et les écoles qui devraient davantage communiquer.
✓					Difficulté de collaboration apparente entre les tutelles qui défendent leur positionnement institutionnel.
✓					Divergences entre les tutelles au regard des politiques managériales et éducatives.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Si le rôle accordé aux instances de tutelles est celui de représentant et de conseiller, la forme de collaboration souhaitée fait état des carences à combler.

Pour sa part, le rôle de représentant et de conseil est mis de l'avant par un peu plus de la moitié des groupes (N=3/5) constitués des tutelles, des chefs d'établissements scolaires et des enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny (groupes T, CES et E1). Plus spécifiquement, pour le groupe (N=1/5) des chefs d'établissements scolaires (groupe CES) le rôle de la la *Direction diocésaine de l'Enseignement catholique* engagerait de leur part, leur disponibilité et écoute. Également, le même groupe précise que tant la tutelle diocésaine, les syndicats, les équipes pédagogiques et les parents doivent être force de proposition et former une cohérence pour une bonne représentation de l'ensemble éducatif auprès de l'Académie de Guadeloupe.

Quant aux carences à combler, pour plus de la moitié (N=3/5) des groupes correspondant aux enseignants (groupes E1, E2 et E3), il n'y aurait aucune liaison entre les tutelles et les écoles qui devraient selon eux communiquer davantage. Concurrément, le groupe (N=1/5) des tutelles (groupe T) spécifie qu'il s'agirait d'une difficulté apparente entre les tutelles qui défendent leur positionnement institutionnel et que les divergences seraient issues des politiques managériales et éducatives". A cet effet, l'une des tutelles mentionne "qu'il y a lieu de travailler ensemble pour avancer, mais nous ne sommes pas encore capables de le faire". Le tableau 43 en aval fait état des bénéfices pour les élèves des diverses formes de collaboration entre les personnels scolaires ou leurs parents.

Tableau 43
Diverses formes de collaboration au regard des bénéfices pour les élèves

Q7 - De manière globale, que retirent les élèves des diverses formes de collaboration entre les personnels scolaires ou leurs parents?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Cohérence d'ensemble					Grande cohérence pédagogique entre membres des équipes enseignantes lors des collaborations multiples: orientation au centre de documentation pédagogique, projets de
✓	✓	✓	✓	✓	

					voyage, etc.
✓	✓	✓	✓	✓	Coconstruction entre personnels scolaires afin de leur venir en aide, perçue par ceux-ci.
✓	✓	✓	✓	✓	Reconnaissance des élèves qui n'hésitent pas à revenir dans l'établissement.
		✓	✓	✓	Partage entre anciens et nouveaux écoliers avec les enseignements lors des journées "portes ouvertes".
✓					Collaboration indispensable entre l'école et les parents, ces derniers venant en soutien dans le suivi éducatif de leur enfant.
			✓		Collaboration omniprésente entre les personnels scolaires et les parents lors de projets de classes.
Collaboration quasi obligatoire					
✓	✓				C'est une obligation dans la mesure où la <i>Charte de vie de classe</i> implique les parents, notamment quand leurs enfants présentent certaines difficultés d'apprentissage ou de comportement, un handicap.
✓					Collaboration nécessaire entre tous, car si l'élève perçoit un dysfonctionnement de l'équipe il cherchera à "prendre le pouvoir" sur cette dernière faisant en sorte de diminuer l'efficacité de l'intervention.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les groupes définissent les bénéfices pour les élèves selon les deux angles suivants: une cohérence d'ensemble; une collaboration quasi obligatoire.

Concernant la cohérence d'ensemble, la totalité (N=5/5) des groupes (T, CES, R1, E2 et E3) s'entendent pour souligner l'existence: d'une grande cohérence pédagogique entre les membres des équipes enseignantes lors des collaborations multiples; de la coconstruction entre les personnels scolaires pour venir en aide aux élèves qui perçoivent le tout; d'une reconnaissance de ceux-ci qui n'hésitent pas à revenir les voir au sein de l'établissement afin de témoigner de leur évolution. C'est ainsi que plus de la moitié (N=3/5) des groupes composés des enseignants (groupes E1, E2 et E3) confirment qu'il y a un partage entre anciens et nouveaux écoliers, mais aussi les enseignements lors des journées "portes ouvertes" ayant lieu à l'école. Enfin, si le groupe (N=1/5) des tutelles (groupe T) affirme que la collaboration est indispensable entre l'école et les parents en tant que soutien dans le suivi éducatif de leur enfant, le groupe (N=1/5) des enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny (groupe E2) dit que celle-ci est omniprésente entre ces derniers durant la réalisation des projets de classe. En ce qui a trait à la collaboration quasi-obligatoire, moins de la moitié (N=2/5) des groupes formés des tutelles et des chefs d'établissements scolaires (groupes T et CES) définissent la collaboration comme une obligation, notamment pour les enfants en difficulté d'apprentissage et de comportements ou ayant un handicap. Pour sa part le groupe

(N=1/5) des tutelles (groupe T) explique que si l'élève perçoit un dysfonctionnement de l'équipe il cherchera à prendre le pouvoir. Dans cette perspective, l'une des tutelles souligne que "les élèves sont sensibles à nos changements d'humeur et d'ambiance".

Afin de conclure ce premier thème, la figure 19 qui suit, fait état des caractéristiques de la collaboration, des acteurs qui y participent et ceux visés ainsi que de ses similitudes avec la communauté apprenante.

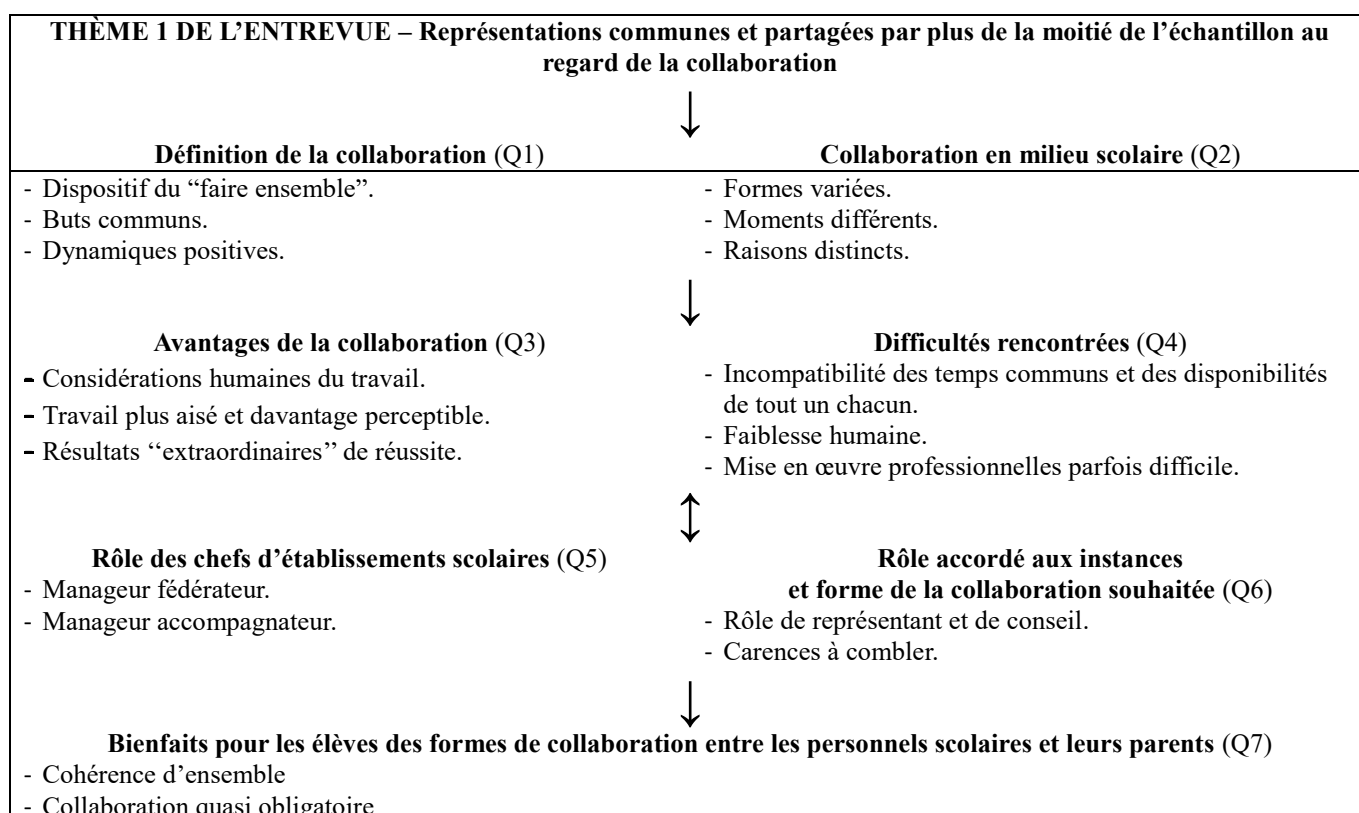


Figure 19: Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon au regard de la collaboration

La globalité des groupes définit la collaboration comme un dispositif supportant le "faire-ensemble" et ayant des buts communs régis par des dynamiques positives. Plus spécifiquement, en milieu scolaire celle-ci prend des formes variées, est instaurée à des moments différents et est engendrée par des raisons distinctes. De plus, s'il y a des avantages à cette dernière (considérations humaines du travail; travail plus aisé et davantage perceptible; résultats "extraordinaires" de réussite), elle soulève également des difficultés, comme l'incompatibilité des temps communs et des disponibilités de tout un chacun. De même, la faiblesse humaine est avancée, surtout fait lorsqu'elle fait obstacle à la mise en œuvre

professionnelle. Enfin, l'importance du rôle des chefs d'établissements ainsi que celui des diverses instances a grandement été souligné. Le tout visant le bien-être des élèves par leur réussite scolaire et éducative.

2.2 Thème 2: La communauté apprenante et la coconstruction

Le deuxième thème cherchait à définir la communauté apprenante par l'entremise de la coconstruction des apprentissages. Cinq questions ont été posées lors de l'entrevue. Si le sous-échantillon 1 et le sous-échantillon 2 ont répondu aux questions 10, 11 et 12, seules l'E2 et l'E3 ont permis d'interroger les participants au regard des questions 8 et 9. Ci-dessous nous présentons pour chacune d'elles, les résultats de l'analyse de contenu réalisée.

Le tableau 44 ci-après met en exergue les rôles joués par la coconstruction dans le développement des enseignants.

Tableau 44
Rôle de la coconstruction dans le développement personnel et social du personnel des enseignants ainsi que l'intégration des novices

Q8 - Selon vous quel rôle joue la coconstruction en équipe pédagogique dans le développement personnel et social des enseignants ainsi que dans l'intégration des nouveaux au sein de l'établissement?					
Groupes					
T	CES	E1	E2	E3	Réponses évoquées
Épanouissement au travail					
		✓			Reconnaissance des collègues.
		✓			Recherche d'un certain épanouissement au travail.
			✓		Enrichissement mutuel au travail.
			✓		Bien-être chez l'enseignant, mais aussi pour les élèves.
			✓		Constructif pour le développement personnel.
Efficacité de la gestion pédagogique pour l'élève					
		✓			Bénéfique pour établir la progression des connaissances entre les niveaux d'études, mais aussi concernant la planification commune des séquences d'enseignement-apprentissage.
			✓		Favorise une meilleure prise en compte des élèves par l'existence d'une continuité disciplinaire.

Légende → Cette question n'a pas été posée au sous-échantillon 1 ainsi que lors de l'E1.

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Le rôle de la coconstruction dans le développement personnel et social des enseignants ainsi que l'intégration des novices se concrétiserait par l'intermédiaire de deux avantages

d'importance pour ceux-ci soit, un épanouissement au travail et une efficacité de la gestion pédagogique pour l'élève.

Concernant l'épanouissement au travail, les représentations des deux groupes se complètent tout en apportant un éclairage différent. Pour l'un des groupes (N=1/2) d'enseignants (groupe E2), la coconstruction valorise la reconnaissance des collègues et un certain épanouissement au travail. Pour l'autre groupe (N=1/2) d'enseignants (groupe E3), cette dernière serait porteuse d'enrichissement mutuel, en privilégiant leur bien-être, mais aussi celui des élèves, jugé constructif pour le développement personnel des enseignants.

Par rapport à l'efficacité de la gestion pédagogique pour l'élève, l'un des groupes (N=1/2) d'enseignants (groupe E2) mentionne que la coconstruction entre collègues est bénéfique, car elle permet d'établir la progression des connaissances entre les niveaux d'études et favorise la planification des séances d'enseignement-apprentissage (groupe E2). Quant à l'autre groupe (N=1/2) d'enseignants (groupe E3), il indique qu'une meilleure prise en compte des élèves est rendu possible par l'existence d'une continuité disciplinaire (groupe E3). Le tableau 45 suivant définit les moments de coconstruction en équipe pédagogique comme espace particulier d'apprentissage pour les enseignants.

Tableau 45
Coconstruction en équipe pédagogique
comme espace particulier d'apprentissage pour les enseignants

Q9 - D'après vous, en quoi ces moments privilégieraient un espace particulier d'apprentissage auprès des enseignants? Veuillez expliquer pourquoi?				
Groupes				
T	CES	E1	E2	E3
Réponses évoquées				
Plus qu'un échange de documents				
		✓		Validation de l'expertise professionnelle et apprentissage efficace effectué entre collègues.
			✓	Résolution de problèmes ensemble par l'écoute mutuelle porteuse de conseils.
			✓	Remédiation pédagogique par des projets multidisciplinaires.
			✓	Valorise la mise en commun de méthodes de travail et un enrichissement réciproque.
Échange d'expérience				
		✓		Évolution du processus de penser.
		✓		Visions différentes de l'apprentissage engendrées par l'intermédiaire de la diversité des partages.
		✓		Remise en question de soi.
		✓		Retour d'expérience pour un apprentissage efficace, notamment, chez les nouveaux enseignants.
			✓	Enrichissement personnel relevant de l'espace de liberté d'expression et de communication.

Légende → Cette question n'a pas été posée au sous-échantillon 1 ainsi que lors de l'E1.
Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

- T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)
- CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)
- Sous-échantillon 2 des personnels scolaires
- E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)
- E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)
- E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les enseignants caractérisent ces moments en tant qu'espace d'échange des documents ou de l'expérience.

L'échange de documents serait selon l'un des groupes (N=1/2) d'enseignants (groupe E2), l'occasion d'une mise en avant de l'expertise professionnelle de chacun valorisant un apprentissage efficace entre collègues. Pour l'autre groupe (N=1/2) d'enseignants (groupe E3), l'écoute mutuelle serait porteuse de conseils lors de la résolution commune de problèmes tout en suscitant une remédiation pédagogique par l'entremise de projets multidisciplinaires où les méthodes de travail sont partagées dans un enrichissement réciproque. À cet effet, l'un des répondants précise que "plus on est nombreux, plus on partage de choses dans des visions différentes, donc on apprend".

À l'égard de l'échange d'expériences, l'un des groupes (N=1/2) d'enseignants (groupe E2) identifie la coconstruction en équipe pédagogique comme espace d'apprentissage permettant ce qui suit: faire évoluer les processus de penser; favoriser des visions différentes de l'apprentissage par la diversité des partages; occasionner une remise en question de soi; faciliter un retour d'expérience avantageant un apprentissage efficace, entre autre, chez les enseignants novices. Pour l'autre groupe (N=1/2) d'enseignants (groupe E3) ces moments supportent un enrichissement personnel, car espace de liberté d'expression et de communication. Dans cette optique, l'un des enseignants débutant fait part de son expérience par les propos suivants: "quand il y a contact avec nos pairs et qu'on a l'expertise sur les vécus, il y a un retour d'expériences, c'est d'ailleurs comme cela que j'ai appris". Le tableau 46 ci-contre référerait à la définition de la communauté éducative qualifiée d'apprenante. Ce dernier récapitule les caractéristiques d'une communauté, identifiées par les répondants.

Tableau 46
Caractéristique d'une communauté dite éducative et apprenante

Q10 - Selon vous, qu'est-ce qu'une communauté et quelle sont les caractéristiques d'une communauté éducative qualifiée de communauté apprenante?	
Groupes	

T	CES	E1	E2	E3	Réponses évoquées
Ouverture vers le collectif					
✓	✓	✓	✓	✓	Ensemble de personnes allant dans le même sens.
✓	✓	✓	✓	✓	Groupe diversifié adhérant à des valeurs communes.
	✓		✓	✓	Communauté animée d'humilité et d'ouverture d'esprit où le "vivre-ensemble" prédomine.
			✓		Personnes intégrées à un projet ayant un sentiment d'appartenance qui les animent.
				✓	Communauté ayant des objectifs clairement définis qui évite les "grandes messes".
Objectif commun					
✓	✓	✓		✓	Répondre à la mission première: l'éducation intégrale.
✓					Désir de mettre en commun ce que chacun porte.
✓					Groupe oeuvrant dans l'action où celle-ci est vectrice des résultats attendus.
			✓		Mouvement de la communauté qui suscite un entraînement qui valorise des apprentissages intrinsèques.
				✓	Prendre du plaisir dans la construction et la réussite des projets.
Conditions					
	✓			✓	Humilité, tolérance, démocratie, respect et savoir communiquer.
			✓		Établissement de règles de fonctionnement.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

D'emblée, trois caractéristiques identifient la communauté éducative et apprenante, à savoir: l'ouverture vers le collectif; un objectif commun; des conditions pour être qualifié de communauté apprenante.

Relativement à l'ouverture vers le collectif, la totalité (N=5/5) des groupes (T, CES, R1, E2 et E3) considère la communauté comme un ensemble de personnes diversifiées allant dans le même sens qui adhère à des valeurs communes. Pour sa part, plus de la moitié (N=3/5) des groupes (groupes CES, E2 et E3) définit celle-ci en tant que. De plus, si l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2) considère qu'elle se caractérise par un sentiment d'appartenance du fait des projets qui unissent ses membres, un autre groupe (N=1/5) d'enseignants (groupe E3) mentionne que les rencontres entre les membres doivent avoir un objectif clairement définis afin d'éviter les "grand-messes". A ce propos l'un des sujets interrogés mentionne ce qui suit: "les membres du groupe doivent se rassembler à partir de la réalité et se fixer des objectifs clairs, précis et atteignables".

Par rapport à l'objectif commun, la quasi-totalité (N=4/5) des groupes (groupes T, CES, E1 et E3) réfère à la mission première de la communauté qui est l'éducation intégrale.

Plus particulièrement, le groupe (N=1/5) des tutelles (groupe T) caractérise la communauté comme suit: le désir de mettre en commun ce que chacun porte; groupe oeuvrant dans l'action qui est vectrice des résultats attendus par ce dernier. Également, l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2) parle de mouvement de la communauté qui susciterait un entraînement valorisant des apprentissages intrinsèques. Quant à un autre groupe (N=1/5) d'enseignants (groupe E3), la communauté valoriserait le plaisir dans la construction et la réussite des projets. Dans cet esprit, l'un des participants exprime ce qui suit: "ce qui me vient à l'esprit pour définir la communauté, c'est le plaisir de participer".

Cependant, pour qu'il y est communauté, des conditions doivent être mises de l'avant. En effet, pour moins de la moitié (N=2/5) des groupes (groupes CES et E3) les comportements qui suivent doivent être mis de l'avant: l'humilité, l'ouverture d'esprit, la tolérance, la démocratie, le respect et le savoir communiquer. De plus, l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2) exprime la nécessité d'établir des règles de fonctionnement. À ce titre, l'un des sujets mentionne que "nous sommes de l'humain qui enseignons à de l'humain, qui travaillons avec de l'humain".

Le tableau 47 en aval définit plus spécifiquement la communauté apprenante au sein des institutions en précisant en quoi celle-ci est source d'apprentissage pour les personnels scolaires. À titre informatif, voyant que les questions 11 et 12 du guide d'entrevue se sont rejointes dans les réponses données, nous avons rassemblées les résultats.

Tableau 47
Définition de la communauté apprenante
et déterminants de la mobilisation comme source d'apprentissage

Q11 - Pensez-vous que le regroupement que vous formez au sein de votre institution peut être considéré en tant que communauté apprenante? Justifier pourquoi et par rapport à quoi?					
Q12 - Les moments de mobilisation entre enseignants, ou au sein de votre communauté, sont-ils source d'apprentissage? Donnez des exemples.					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Établissement apprenant structuré par les temps forts instaurés					
✓	✓	✓	✓	✓	Être établissement apprenant nécessite la formalisation des procédures, de processus, des rencontres, des moments de réflexion, etc. (ex.: par l'entremise du cahier des charges).
✓	✓	✓		✓	Instants de réflexion partagés et de décisions communes lors des journées pédagogiques.
	✓				"Salle des profs" aussi considérée comme temps informel d'apprentissage par le partage s'y déployant.
		✓			Réformes curriculaires qui privilégient les réunions permettant un apprentissage.
		✓			Présentation des élèves, de leur stage ou de leur projet en histoire des arts qui se révèle formatrice
Moments perceptibles par tous					

✓					Profite des membres pour une meilleure connaissance de l'institution et de l'autre.
				✓	Tire profit du passé pour évoluer.
				✓	Communauté agissante et apprenante par la coconstruction entre des partenaires.
				✓	Communauté qui "fait bouger les chose" où les membres se sentent écoutés et supportés.
				✓	"Respire" l'appartenance au groupe.
				✓	Communauté de progrès, d'apprentissage, d'amélioration et de remise en question.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les participants définissent la communauté apprenante selon les deux perspectives suivantes: un établissement apprenant par des temps forts instaurés; des moments perceptibles par tous.

Dans un premier temps, l'établissement apprenant structuré par des temps forts instaurés est relevé par tous (N=5/5) les groupes (T, CES, R1, E2 et E3) en sachant qu'il nécessite la formalisation des procédures, de processus, des rencontres, des moments de réflexion, etc... Pour plus de la moitié (N=4/5) des groupes (groupes T, CES, E1 et E3), les journées pédagogiques permettraient une réflexion partagée et la prise de décisions communes. Pour le groupe (N=1/5) des chefs d'établissements scolaires (groupe CES), la "salle des profs" serait un lieu informel de partage et d'apprentissage. À ce propos, l'un des participants précise qu'il: " y a des rencontres qui se font de manière spontanée en "salle des profs", car c'est un lieu informel de partage et d'apprentissage". Pour l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants, les regroupements qu'ont obligés les réformes curriculaires soutiennent les apprentissages pédagogiques au regard de diverses thématiques, ce que la présentation des projets des élèves a aussi fait. À cet effet, l'un des enseignants affirme ce qui suit: "quand nous sommes réunis en jury de présentation des projets de stage en entreprise ou en histoire des arts, c'est très intéressant de nous laisser guider par les élèves. Nous sommes ravis de découvrir et d'apprendre".

En second lieu, ces temps forts instaurés et qualifiés de temps d'apprentissage, doivent correspondre à des moments perceptibles par tous. En effet, pour le groupe (N=1/5) des tutelles (groupe T), les rencontres valorisent une meilleure connaissance de l'institution et de chacun de ses membres. Parallèlement, pour l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E3), ces moments de mobilisation entre personnels scolaires sont considérés pour les raisons suivantes: tirer profit du passé afin d'évoluer; coconstruire en tant que communauté agissante

et apprenante; “faire bouger les choses” dans l’écoute et le support de tout un chacun; développer un sentiment d’appartenance au sein du groupe qu’est la communauté; favoriser le progrès, l’apprentissage, l’amélioration et la remise en question. À ce niveau, l’un des sujets mentionne ce qui suit: “nous avons beaucoup évolué au fil des ans. On a su tirer profit de nos erreurs. Donc oui, nous pouvons dire que nous appartenons à une communauté agissante et apprenante”.

En guise de conclusion à ce deuxième thème la figure 20 ci-dessous propose une synthèse des représentations de ce qui constitue une communauté apprenante.

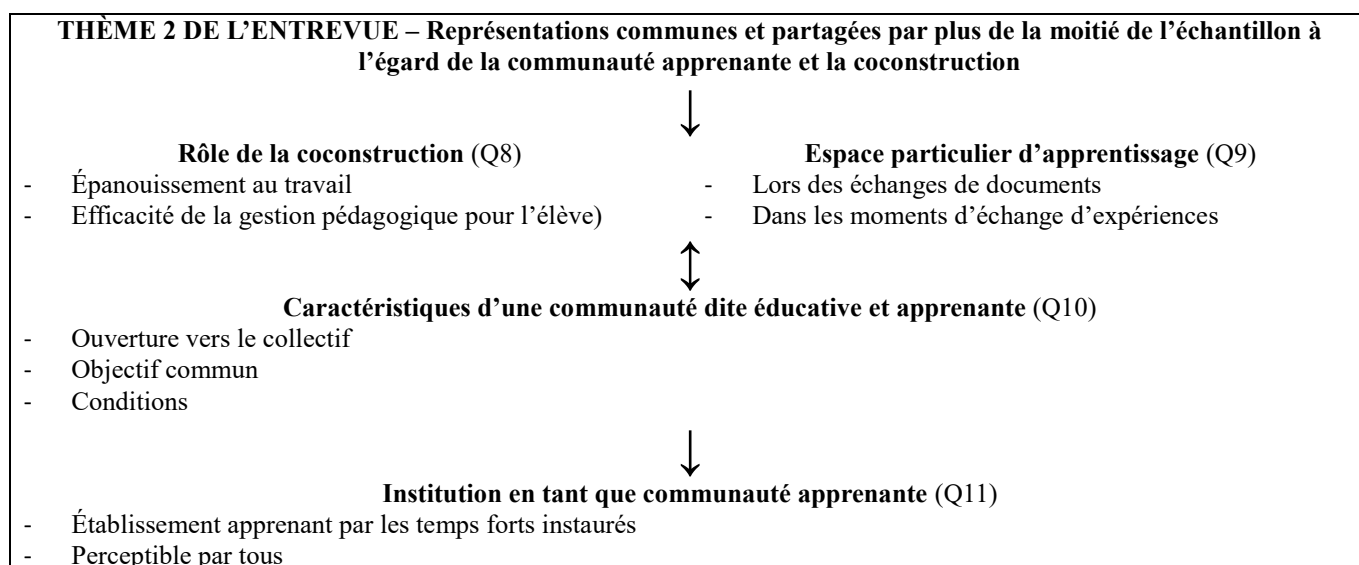


Figure 20: Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l’échantillon à l’égard de la communauté apprenante et la coconstruction

La coconstruction en milieu scolaire, où s’entremêlent efficacité et épanouissement au travail, serait vectrice d’espaces particuliers d’apprentissage. En effet, les échanges de documents, d’expertise et d’expériences lors de moments formels et informels seraient favorables aux apprentissages chez les enseignants. Ainsi, la communauté éducative serait qualifiée de communauté apprenante, car elle proposerait une ouverture au collectif où des objectifs communs et partagés favoriseraient la réussite scolaire de l’élève. Enfin, des conditions sont énoncées de manière que la communauté apprenante soit maximisée.

2.3 Thème 3: Le développement professionnel et le sentiment d’efficacité personnelle et collective

Le troisième thème questionne le développement professionnel et son rapport avec le

sentiment d'efficacité personnelle et collective. Six questions ont été posées lors de l'entrevue. Si le sous-échantillon 1 et le sous-échantillon 2 ont répondu aux questions 13, 14 et 16, seules l'E2 et l'E3 ont permis d'interroger les participants au regard des questions 15, 17 et 18. Ci-dessous nous présentons pour chacune d'elles, les résultats de l'analyse de contenu exécutée. Le tableau 48 en aval définit le développement professionnel.

Tableau 48
Définition du développement professionnel

Q13 - Selon vous, en quoi consiste le développement professionnel? Donnez des exemples?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Développement des compétences tout au long de la vie					
✓	✓				Progression au niveau professionnel (compétences, savoirs, savoir-être et savoir-faire) tout au long de la vie.
✓	✓				Atteinte d'un certain niveau dans l'exercice de la profession en développant la capacité de s'adapter des situations variées.
		✓		✓	Prise de recul et de relecture qui valorise la remise en question.
				✓	Développement de sa pratique.
Efficacité					
	✓	✓	✓	✓	Développement personnel et réalisation de soi.
	✓	✓	✓	✓	Heureux de venir travailler.
✓	✓			✓	Gagner en efficacité où progresser et être davantage performant nous rend plus efficace collectivement.
				✓	Mieux prendre en charge les élèves confiés.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Deux éléments définissent le développement professionnel: le développement des compétences tout au long de la vie; l'efficacité.

Pour commencer, le développement des compétences tout au long de la vie est vu différemment par les groupes tout en sachant que les représentations sont complémentaires. Ainsi, pour deux groupes (N=2/5) de participants (groupes T et CES), le développement professionnel consiste à progresser dans sa carrière en ayant la capacité de s'adaptation aux situations professionnelles multiples. Pour leur part, deux groupes (N=2/5) d'enseignants (groupes E1 et E3) parlent de recul qui favorise une remise en question des gestes professionnels. Quant à un autre groupe (N=1/5) d'enseignants (groupe E3), c'est une

invitation à développer sa pratique. A ce propos pour l'un des enseignants indique ce qui suit: "c'est une question qui m'interpelle, car elle n'est pas liée à l'enseignement, mais à la façon dont on gère sa carrière. On passe des concours, mais après que fait-on?"

Par la suite, l'efficacité est mentionnée par la quasi-totalité (N=4/5) des groupes (groupes CES, E1, E2 et E3) où le développement professionnel serait synonyme de réalisation de soi, mais également au plaisir de travailler. Pour plus de la moitié des groupes (N=3/5) d'individus (groupes T, CES et E3), il s'agit de progresser afin d'être plus efficace individuellement et performant collectivement. Finalement, l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E3) souligne que le développement professionnel permet de mieux prendre en charge les élèves auprès desquels les personnels scolaires oeuvrent. Le tableau 49 ci-dessous présente la place de la collaboration au sein du projet éducatif de l'établissement.

Tableau 49
Place de la collaboration dans le projet éducatif de l'établissement scolaire

Q14 - Quelle place joue la collaboration dans le projet éducatif de l'établissement?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Présence de la coconstruction dans le projet					
✓	✓	✓	✓	✓	Interrelation entre ce qui est enseigné et le projet d'établissement.
✓	✓	✓	✓	✓	Barrière invisible tant le projet éducatif est intégré dans le quotidien.
✓		✓	✓	✓	Forte implication dans la construction du projet issu d'un travail commun.
	✓	✓	✓	✓	Collaboration étroitement liée au projet éducatif.
				✓	Implication des enseignants qui restent des acteurs travaillant dans un but de coconstruction le projet éducatif.
Collaboration qui demeure un idéal au quotidien					
✓					Peu sembler un idéal, car ce n'est pas toujours facile pour les parties prenantes qui avaient des orientations différentes.
			✓		Certains enseignants ne détiennent pas nécessairement la pleine connaissance du projet éducatif.
				✓	Perception d'une certaine perte de temps, car la communication des résultats extraordinaires des élèves et des projets d'accompagnement des enseignants n'est pas effectuée.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

La collaboration au sein du projet éducatif de l'établissement relève les deux réalités suivantes: la présence de la coconstruction dans le projet; la collaboration demeure un idéal.

La présence de la coconstruction dans le projet éducatif de l'établissement est perçue par, l'entière (N=5/5) des groupes (groupes T, CES, E1, E2 et E3) pour les raisons suivantes: ce qui y est enseigné aux élèves intègre les valeurs du projet éducatif; l'intégration au quotidien du projet éducatif. À ce propos, l'un des participants exprime ce qui suit : "le projet est tellement intégré dans nos pratiques qu'on fait le lien sans s'en rendre compte. C'est naturel". De plus, pour la quasi-totalité (N=4/5) des groupes (groupes T, E1, E2 et E3): le projet éducatif découle d'un travail en commun sous-jacent à une forte implication de tout un chacun effectué en coconstruction. La collaboration entre les personnels scolaires est étroitement liée à la réalisation du projet éducatif. Conséquemment, comme l'explique l'un des sujets: "la relation collaborative est très forte, quand on apporte notre contribution au projet d'établissement". En somme, pour l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E3), l'implication des personnels scolaires est issue d'un but commun soit, coconstruire le projet éducatif de l'établissement au sein duquel ils oeuvrent.

Toutefois, la collaboration demeure un idéal au quotidien. Pour sa part, le groupe (N=1/5) des tutelles (groupe T) parle d'idéal, car les orientations des uns et des autres ne seraient pas toujours favorables à l'instauration d'une collaboration. Également, l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2) considère le manque de connaissance du projet éducatif comme un frein à la collaboration. Finalement, pour un autre groupe (N=1/5) d'enseignants (groupe E3), les échanges sur le projet éducatif laisseraient place à une certaine perte de temps, puisque les résultats extraordinaires des élèves ainsi que des projets d'accompagnement des enseignants ne sont pas communiqués. En ce sens, l'une des personnes mentionne ce qui suit: "j'ai du mal à entrer dans quelque chose que je ne sens pas. Si à notre niveau des projets pédagogiques existent, pour tout ce qui est du groupe j'y vais à reculons, car je sens que je vais perdre mon temps". Le tableau 50 ci-après récapitule les liens entre le *Référentiel de compétences des métiers de l'éducation et de la formation (Ibid.)* et les pratiques professionnelles.

Tableau 50
Rôle du *Référentiel* dans les pratiques professionnelles

Q15 - Quel rôle joue le <i>Référentiel de compétences des métiers de l'éducation et de la formation</i> dans les pratiques professionnelles?					
Groupes					Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	E3	
Procédurier des "bonnes pratiques"					
		✓			Comparé à une "bible" ou un "fil conducteur".

	✓	Manière d'uniformiser les obligations des enseignants.
	✓	"Ossature" indispensable pour un savoir-faire commun.
	✓	Souhait de le voir utilisé comme document de travail, entre-autre par les nouveaux enseignants.
Réalité d'application autre sur le terrain		
	✓	Invisible sur le terrain.
	✓	Certains découvrent le <i>Référentiel</i> après plusieurs années d'enseignement, voire par l'entremise des questions posées dans l'actuelle recherche.

Légende → Cette question n'a pas été posée au sous-échantillon 1 ainsi que lors de l'E1.

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Deux perspectives traduisent les représentations des enseignants sur le rôle joué par le *Référentiel* dans les pratiques professionnelles, à savoir: un procédurier "des bonnes pratiques"; un réalité d'application autre.

A priori, le *Référentiel* est envisagé en tant que procédurier des "bonnes pratiques. Pour sa part, l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2) le compare à une "bible" ou un "fil conducteur" guidant les pratiques professionnelles. Un tiers groupe (N=1/5) d'enseignants (groupe E3) lui confie les rôles suivants: permet d'uniformiser les obligations des personnels scolaires; "ossature" indispensable à un savoir-faire commun; document de travail, notamment, pour les enseignants novices.

Cependant, une réalité d'application autre sur le terrain est relevée. En effet, pour l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2), au quotidien, c'est un outil invisible À cet égard, l'un des enseignants relève ce qui suit: "j'ai entendu parler de ce document, mais c'est seulement dernièrement que j'ai su qu'il y avait 14 compétences". Enfin, un autre groupe (N=1/5) d'enseignants (groupe E3) va dans ce même sens et précise en avoir pris connaissance dans le cadre de la présente recherche. Le tableau 51 qui suit fait état du rôle de la formation continue dans le projet professionnel et du pouvoir d'agir des enseignants en la matière.

Tableau 51

Rôle de la formation continue dans un projet professionnel et pouvoir d'agir des enseignants

Q16 - Plus précisément, la formation continue joue-t-elle un rôle dans un projet professionnel et quel est le pouvoir d'agir des enseignants en la matière?					
Groupes					
T	CES	E1	E2	E3	Réponses évoquées

Dispositif légal					
✓			✓	✓	Doit être respecté et davantage mis en avant.
✓				✓	Semble indispensable pour faire évoluer les pratiques, voire une réorientation dans le métier.
			✓	✓	Favoriserait une politique des ressources humaines plus adéquate.
	✓				Répond au besoin de l'adulte dans la nécessaire mise à jour des compétences.
Manque de suivi					
		✓		✓	Effectuée une formation continue tous les deux ans permettrait une mise à jour des pratiques plus efficace.
			✓	✓	Manque de suivi, rendant inefficace la formation
			✓	✓	Impose une certaine écoute de la part du chef d'établissement envers les enseignants dans une coresponsabilité de la formation continue.
	✓				Enseignants disposant d'un pouvoir d'agir en ciblant mieux leurs besoins.
	✓				Formation continue profiterait davantage à l'établissement quand elle se réalise entre pairs dans l'établissement.
				✓	Trois jours d'apprentissage sur l'année n'ayant aucun impact sur ceux-ci.

Légende

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

La formation continue met en lumière deux aspects de celle-ci: un dispositif légal ; un manque de suivi à son effet. À l'égard du premier aspect qui a trait au dispositif légal, plus de la moitié (N=3/5) des groupes (groupes T, E2 et E3) soulignent que la formation continue présente un caractère législatif qui doit être respecté et davantage mis de l'avant. Pour la quasi-moitié (N=2/5) des groupes (groupes T et E3), elle serait indispensable à l'évolution des pratiques, mais aussi permettrait une réorientation de la carrière. De plus, pour deux groupes (N=2/5) d'enseignants (groupes E2 et E3), cette dernière irait dans le sens d'une "politique des ressources humaines plus adéquate". Quant au groupe (N=1/5) des chefs d'établissements scolaires (groupe CES), si la formation continue répond aux besoins des adultes, car nécessaire pour réactualiser ses compétences, l'un des sujets précise ce qui suit : "il faut pouvoir cibler les besoins afin d'orienter la formation en ce sens et nous permettre de faire les progrès afin de développer nos compétences".

Le deuxième aspect relève le manque de suivi de la formation continue. À ce niveau, moins de la moitié des groupes (N=2/5) d'enseignants (groupes E1 et E3) mentionne qu'une formation devrait être effectuée aux deux ans afin de favoriser une mise à jour continue des pratiques enseignants dans un souci d'efficacité. Également, deux des groupes (N=2/5) d'enseignants (groupes E2 et E3) affirme que le manque de suivi rend la formation inefficace, mais aussi qu'une écoute des personnels scolaires par chef d'établissement est indispensable

dans une perspective de coresponsabilité de la formation. Pour le groupe (N=1/5) des chefs d'établissements scolaires (groupe CES), la responsabilité de cibler leurs besoins revient aux enseignants en ajoutant que la formation continue est davantage bénéfique pour l'établissement lorsqu'elle est dispensée au sein de celui-ci. À cet effet, l'un des participants indique que cette dernière permet de: "régler des problèmes d'équipe, notamment, sur l'avancée des projets pédagogiques. Former en équipe est plus pratique et nous avons de meilleurs résultats, en comparaison aux formations inter-établissements". Enfin, l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E3) indique que trois journées de formation annuelle ont peu d'impact sur ceux-ci. Le tableau 52 ci-bas qualifie la place de la collaboration et de la coconstruction lors des formations continues suivies par les enseignants.

Tableau 52
Place et apport de la collaboration

Q17 - En considérant l'interaction entre collègues comme facteur contribuant à l'apprentissage professionnel, comment qualifieriez-vous la place et l'apport de la collaboration, mais aussi de la coconstruction des apprentissages, lors des formations continues que vous suivez?					
Groupes					
T	CES	E1	E2	E3	Réponses évoquées
Système perçu en tant que limite					
		✓			Choix du thème de formation imposé en début ou fin d'année.
		✓			Enseignants pouvant choisir d'intégrer ou de ne pas inclure une formation dans son projet de développement professionnel.
Dispositif envisagé comme forme					
			✓		Créativité et échange des idées lors de la collaboration émergeant d'un souci de réussite pédagogique.
			✓		Par l'intermédiaire d'une formation continue, les échanges entre pairs seraient moins sous tension, favorisant ainsi la coconstruction des apprentissages.

Légende → Cette question n'a pas été posée au sous-échantillon 1 ainsi que lors de l'E1.

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

La collaboration et la coconstruction des apprentissages-lors des formations continues suivies présente les perspectives suivantes: le système perçu en tant que limite; le dispositif envisagé comme force. Pour sa part, le système perçu en tant que limite est mis en avant par l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E2) de la façon suivante: le choix de la thématique de formation est imposé en début ou en fin d'année scolaire; les personnels scolaires peuvent refuser d'intégrer une formation s'ils ne la jugent pas utile à leur projet de développement personnel.

Quant au dispositif envisagé comme force—l'un des groupes (N=1/5) d'enseignants (groupe E3) souligne que la collaboration et la coconstruction actualisées durant les formations permettent d'être créatifs pour une plus grande efficacité de la réussite des élèves, car les échanges entre collègues seraient moins tendus. Dans cette optique, l'un des participants précise ce qui suit: "nous sommes fiers de produire quelque chose de belle qualité quand nous collaborons, en plus nous apprenons toujours avec tous ces échanges et apports des uns et des autres". Le tableau 53 ci-dessous met en exergue les représentations des enseignants quant au sentiment d'efficacité personnelle et collective au regard de la collaboration.

Tableau 53
Relations entre pratiques collaboratives et sentiment d'efficacité personnelle et collective

Q18 - Les pratiques collaboratives donnent-elles lieu à un sentiment d'efficacité individuelle et collective?				
Groupes				Réponses évoquées
T	CES	E1	E2	
Plaisir lié au "vivre-ensemble"				
		✓	✓	Se déplacer au travail devient plaisir puisque la communauté est "vivante".
		✓	✓	Écoute, partage, échange et accompagnement sont les éléments qui qualifient le vivre-ensemble.
Grande qualité de collaboration				
			✓	Préparer les élèves aux examens se révèle un exemple de pratique collaborative.
			✓	Résultats extraordinaires des élèves aux examens faisant prendre conscience de l'importance de la collaboration qui vise la réussite pour tous.
			✓	Admiration du travail réalisé ensemble par toute l'équipe.
			✓	Fort sentiment d'efficacité tant personnel que collectif surtout devant la réussite des élèves.
			✓	Efficacité globale donnant sens au travail collectif.
			✓	Qualité de la collaboration donnant sens aux pratiques collaboratives.

Légende → Cette question n'a pas été posée au sous-échantillon 1 ainsi que lors de l'E1.

Sous-échantillon 1 des cadres scolaires

T Tutelle (entrevue individuelle avec la direction diocésaine et entrevue en dyade auprès de la tutelle congréganiste de Saint-Joseph de Cluny)

CES Chefs d'établissements scolaires (une entrevue de groupe)

Sous-échantillon 2 des personnels scolaires

E1 Entrevue du groupe 1 (enseignants du collège de Saint-Joseph de Cluny)

E2 Entrevue du groupe 2 (enseignants du lycée professionnel de Saint-Joseph de Cluny)

E3 Entrevue du groupe 3 (enseignants du lycée professionnel et technique de Versailles)

Les propos tenus laissent transparaître deux interprétations du sentiment d'efficacité personnelle et collective, à savoir: un plaisir lié au "vivre-ensemble"; une grande qualité de collaboration.

À propos du plaisir lié au "vivre-ensemble", les deux groupes (N=2/5) d'enseignants (groupes E2 et E3) interprètent le fait d'apprécier se rendre à l'école en qualifiant celle-ci de

communauté “vivante”. L’une des personnes exprime son sentiment d’efficacité de la manière suivante: “quand un élève me dit, c’est déjà l’heure madame? Ça a été vite!”. De plus, ces mêmes groupes (N=2/5) d’enseignants (groupes E2 et E3) qualifient le “vivre-ensemble” par l’écoute, le partage, l’échange et l’accompagnement. À ce titre, l’un des sujets indique ce qui suit: “quand le projet a été réalisé avec succès, avec l’ensemble des membres de la communauté, j’ai ce sentiment d’efficacité, personnelle et collective”.

À l’égard de la grande qualité de collaboration, l’un des groupes (N=1/5) ’enseignants (groupe E3) caractérise le sentiment d’efficacité personnelle et collective de la façon suivante: la préparation des élèves aux examens comme exemple des pratiques collaboratives instaurées en milieu scolaire; les résultats extraordinaires des élèves qui soulignent l’importance de la collaboration visant la réussite pour tous; l’admiration par l’équipe du travail accompli ensemble; l’émergence d’un fort sentiment d’efficacité personnel et collectif surtout devant la réussite des élèves; une efficacité globale qui donne un sens au travail collectif; la qualité de la collaboration qui octroie un sens aux pratiques collaboratives. En ce sens, l’un des sujets donne l’explication qui suit: “quand on a pris le temps de collaborer et qu’on voit la réussite extraordinaire des élèves, même s’il y a eu des écueils et des difficultés, on arrive à sortir des choses qui nous font du bien et c’est magnifique”.

Pour conclure ce troisième thème, la figure 21 en aval, présente le développement professionnel en regard du sentiment d’efficacité personnelle et collective.

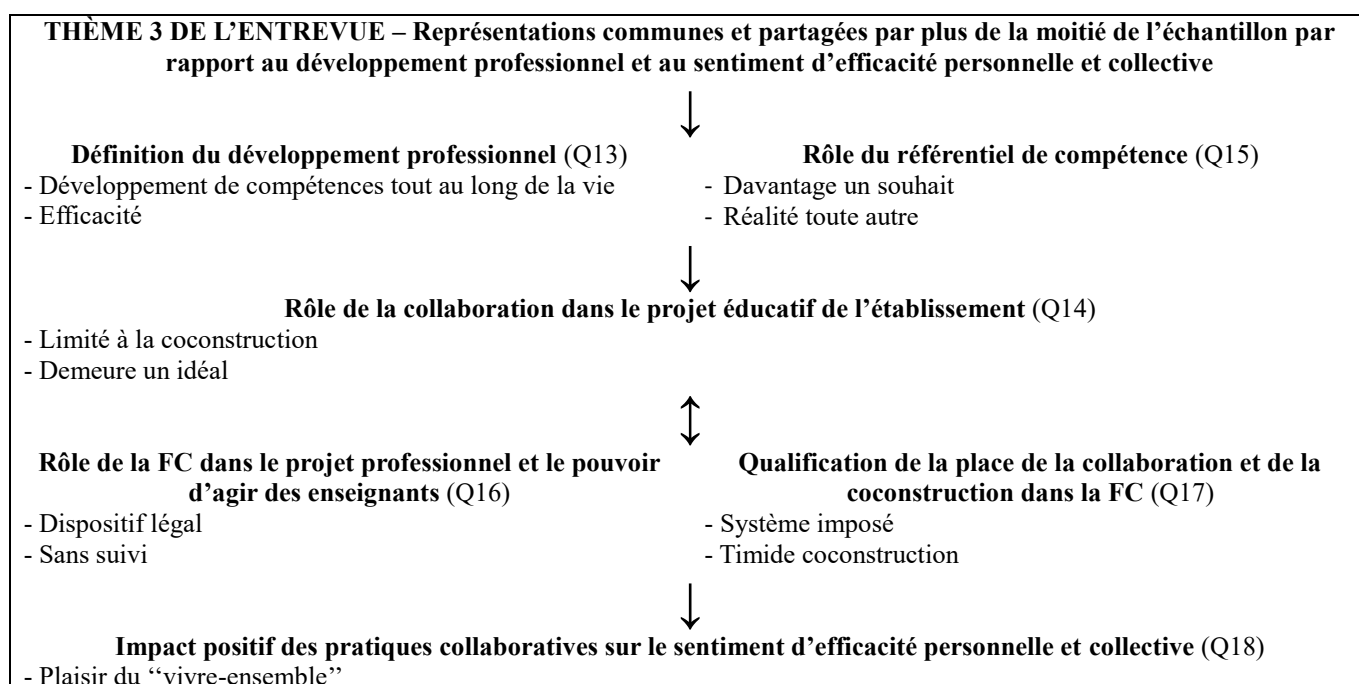


Figure 21: Représentations communes et partagées par plus de la moitié de l'échantillon par rapport au développement professionnel et au sentiment d'efficacité personnelle et collective

En final, il ressort que le développement professionnel est considéré en tant qu'espace de perfectionnement tout au long de la vie, mis de l'avant par l'entremise de la formation continue. Pour sa part, le *Référentiel de compétences des métiers de l'enseignement et de la formation (Ibid.)* semble être ignoré de certains personnels scolaires et son usage peu fréquent. Quant à la collaboration lors du projet éducatif, elle semble limitée à la coconstruction entre les collègues, même si elle est intégrée dans les pratiques sans y faire référence spécifiquement. Parallèlement, la formation continue correspond à un temps privilégié visant le développement des compétences par la mise en commun de l'expertise de tout un chacun, mais aussi des expériences. Toutefois, le système reste imposé et sans réel suivi.

CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION SCIENTIFIQUE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre correspond à la discussion scientifique des résultats de l'étude menée qui répond à l'objectif général, à savoir: identifier les représentations de personnels scolaires au regard de la communauté apprenante et de ses effets sur les savoirs et les pratiques professionnelles ainsi que le développement d'un sentiment d'efficacité collective. Bien que la recherche descriptive effectuée ne permette pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population visée correspondant aux personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe, elle met de l'avant les représentations communes et partagées de ceux des établissements d'enseignements constituant l'échantillon. Afin de ressortir ces dernières, la discussion scientifique est effectuée par l'intermédiaire des objectifs spécifiques qui, rappelons-le, sont les suivants.

- 1) Identifier les attributs propres à la coconstruction des apprentissages.
- 2) Définir les caractéristiques de la collaboration.
- 3) Déterminer les marqueurs du sentiment d'efficacité individuelle et collective en relation avec les savoirs et les pratiques professionnelles.
- 4) Distinguer les particularités de la communauté apprenante.

Ainsi, chacun d'eux fait état d'un sous-chapitre qui apporte un éclairage d'intérêt mettant à contribution la documentation scientifique.

5.1 Objectif spécifique 1 - Identifier les représentations sur la coconstruction

Le premier objectif spécifique supposait de prendre en compte les représentations des sujets sur l'apprentissage professionnel afin de définir ce qui caractérise la coconstruction dans ses espaces sociaux. Selon Dionne (2003), la coconstruction des apprentissages se définit en tant que forme collectivement située permettant le développement professionnel, lequel repose sur l'apprentissage socioconstructiviste basé sur les échanges interpersonnels. À cet effet, nous disposons des résultats issus de certaines questions du questionnaire (Q9, Q13 et Q14), mais aussi de l'entrevue (Q8 et Q9).

Tout d'abord nous avons cherché à connaître le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à l'égard des 14 compétences du *Référentiel de compétences des métiers de l'enseignement et de la formation* (Gouvernement de la République française, 2013a).

Si globalement, la totalité des compétences fait état de représentations communes et partagées par plus de la moitié du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 11/21$ soit $\geq 50\%$) qui exprime une “forte efficacité” (cumul des niveaux 3 et 4) personnelle à leur propos, la responsabilité de les développer est perçue par les enseignants de la manière suivante: pour la quasi majorité ($N \geq 17/21$ soit $\geq 81\%$) d’entre eux, ce sont les enseignants eux-mêmes qui sont responsables de développer leurs compétences; pour plus de la moitié ($N \geq 12/21$ soit $\geq 57\%$) de ceux-ci, la responsabilité incombe à l’équipe pédagogique; pour la quasi-moitié ($N \geq 9/21$ soit 43%) de ces derniers, c’est le chef d’établissement qui est responsable. A ce propos, les mesures d’association ressortent que les personnes oeuvrant à la fois au collège et au lycée sont surreprésentés chez les sujets qui mentionnent le chef d’établissement ($L^2 = 6,868$ (2), $p < 0,032$ et $V = 0,520$, $p < 0,058$) comme acteur scolaire ayant la responsabilité de développer les compétences du *Référentiel* auprès du corps enseignant. Selon Granger, Debeurme et Kalubi (2013) le leadership de la direction d’établissement serait primordial. Quant à Lessard, Kamanzy et Larochelle (2009), ils soulignent que les chefs d’établissements « doivent avoir les capacités de faire fructifier les connaissances et habiletés des enseignants et de développer une communauté de professionnels dont le sentiment de compétences est renforcé par la collaboration » (p. 76). Cependant, Fourcade (2010) précise que si l’enseignant se sentira efficace dans la production liée aux contenus d’enseignement, son efficacité sera moindre lorsqu’il s’agira de situations en lien avec les conditions d’enseignement.

Dès lors, la pratique enseignante qui nécessite la prise en compte de l’environnement est particulièrement présente dans la “compétence 1” du *Référentiel* pour laquelle les personnes oeuvrant à la fois au collège et au lycée sont surreprésentés ($L^2 = 13,264$ (6), $p < 0,039$ et $V = 0,578$, $p < 0,029$) chez les sujets qui indiquent un sentiment de “forte efficacité” (niveau 4) pour la compétence “faire partager les valeurs de la République”. Cette dernière, issue de la *Charte de la laïcité à l’École* (*Ibid.*, 2013b) stipule que « l’école républicaine est le creuset de notre “vivre-ensemble”. La mission de ses personnels envers leurs élèves est donc inséparablement pédagogique et civique » (p. 2).

Ainsi, la “compétence 1” nécessite un travail pédagogique collectif de la part des enseignants qui doivent apprendre à “apprendre à faire société” pour “vivre-ensemble” et ainsi être les témoins visibles de ce dernier dans la communauté. Joannert (2015) explique que chez l’enseignant, « tout ne se passe pas exclusivement dans sa tête. L’interaction avec d’autres personnes, dans un environnement social, et l’interaction avec l’environnement

physique sont importantes » (p. 45).

Pour Bandura (2003), l'efficacité personnelle relève de la croyance qu'a un individu à obtenir les résultats qu'il souhaite grâce à ses actes. D'après Pourtois et Demonty (2004), celle-ci « est une aptitude productrice [de] sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales en fonction du but » (p. 150) recherché ou visé à court, moyen ou long terme.

Dès lors, la collaboration entre les personnels scolaires gagnerait à être valorisée par un apprentissage constant en milieu professionnel, mais aussi ponctuel dans d'autres occasions nécessitant une interaction sociale. Jézégou (2010), qui définit la *community of inquiry* selon l'approche socioconstructiviste, précise que la collaboration « se nourrit d'échanges, de mises en commun, de confrontation, de négociation qui provoquent [...] des remises en question et stimulent de nouveaux apprentissages » (p. 8). Pour leur part, les enseignants (N=16/21 soit 76 %) perçoivent les rencontres sollicitées par le chef d'établissement comme des lieux d'apprentissage, car celles-ci privilégieraient la coconstruction comme suit: le partage et l'actualisation de l'action pédagogique; l'écoute du chef d'établissement et un espace adéquatement utilisé durant les rencontres donnant à chacun la parole; la connaissance sur le fonctionnement pédagogique des collègues, voire de l'organisation. Ainsi, la coconstruction serait facilitatrice d'apprentissages professionnels, notamment, par l'intermédiaire de moments dynamiques de partage, mais également d'instantanés d'ambiguïté par les interprétations et la réflexion de tout un chacun qui génèrent de nouvelles représentations cognitives ou sociales au sein du groupe. L'ambiguïté fait apparaître plusieurs interprétations conduisant au « conflit sociocognitif ». Ce dernier selon Bertrand (1993, *In* Buznic-Bourgeacq et Gérard, 2015) serait à la source de l'apprentissage. Il favoriserait d'après Bourgeois et Nizet (1997, *In* Buznic-Bourgeacq et Gérard, 2015) « une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne » (p. 144). En conséquence, la coconstruction dans le travail enseignant permet d'appréhender autrement le développement des compétences professionnelles en étant productrice de compétences collectives au sein de l'établissement scolaire. La compétence collective serait pour Le Boterf (2002), une résultante de la synergie entre plusieurs compétences individuelles se déroulant dans un collectif de travail. Dans cet espace, elle deviendrait compétence professionnelle.

Ainsi, “faire partager les valeurs de la République” se veut être une compétence collective, donc professionnelle, privilégiant une mise en commun des représentations de chacun des membres de la communauté afin de viser l’émergence d’un “produit pédagogique” coconstruit par l’ensemble, dans une perspective de réussite de l’élève, mais aussi d’apprentissage tout au long de la vie pour l’enseignant. Si l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture (UNESCO) dans la publication intitulée *Stratégie de l’UNESCO pour l’éducation 2014-2021* Bokova (2014) caractérise ce dernier par « un apprentissage tourné vers l’épanouissement personnel » (p. 36), il le qualifie également « [d’] évolution professionnelle, afin de transformer l’enseignement et l’apprentissage » (*Ibid.*). Cette fonction transformatrice de l’enseignement-apprentissage est perceptible dans les réponses des enseignants, oeuvrant tant au collège qu’au lycée, qui expriment une “forte efficacité” (cumul des niveaux 3 et 4) pour la “compétence 1” qui trouverait son origine, entre-autre, par un travail davantage interdisciplinaire réalisé en lycée. L’interdisciplinarité selon Fourez, Mangain et Dufour (2002) « implique d’abord une véritable interaction entre deux ou plusieurs disciplines » (p. 61) laissant place à la consultation, concertation et à la coconstruction des apprentissages entre collègues certes pour la réussite des élèves, mais aussi pour un apprentissage tout au long de la vie des personnels scolaires.

La “salle des profs” valoriserait aussi l’apprentissage entre collègues pour les raisons suivantes évoquées en tant que représentations communes et partagées. Si l’échange est ressorti par la quasi-totalité du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 19/21$ soit ≥ 90 %) pour sa part, la confrontation des expériences, de même pour le partage de documents sont mis de l’avant par plus de la moitié d’entre eux ($N \geq 13/21$ soit ≥ 62 %). D’après Bandura (2003), l’échange favorise l’apprentissage par imitation active qui survient « sur une base vicariante, c’est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux » (p. 19). Conséquemment, apprendre par observation « rend les gens capables d’acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés sans avoir à les élaborer graduellement par un processus laborieux d’essais et erreurs » (*Ibid.* p. 20). Quant à la confrontation des expériences, selon Baker (2004) « le désaccord qui est le phénomène le plus saillant de l’interaction, donne lieu à un type de dialogue clairement repérable, qui entretient des relations étroites avec les apprentissages » (p. 66). A ce propos, en nous inspirant des “boucles d’apprentissage” de Argyris et Schön (1996), nous identifions l’apprentissage de type 1 en simple boucle et de type 2 en double boucle, au sein desquels le sujet ou son établissement apprend en corrigeant son action par rapport à des objectifs (type

1) et en remettant en cause ces derniers et leurs fondements (type 2). Lors d'une confrontation, les individus régulent leur système de connaissances, donc leurs représentations à l'égard de l'objet d'étude (Moscovici, 1961) où l'apprentissage demeure fondamentalement social et coconstruit (Rifkin, 2011). Enfin, le partage de documents renvoie au "travail partagé" (Marcel et Garcia, 2010, *In Corriveau et al.*, 2010) qui se veut une pratique enseignante « influençant les pratiques d'enseignement en classe » (p. 29). De plus, si les moments d'échange sont des lieux discursifs privilégiant l'interaction, les répondants attribuent à la coconstruction deux rôles. Le premier rôle de la coconstruction, relevé lors de l'entrevue par l'un des groupes d'enseignant (N=1/2 soit groupe E2) en est un d'épanouissement au travail où la reconnaissance des collègues et leur crédibilité s'effectuent durant un travail réalisé ensemble participant ainsi à un enrichissement mutuel et un bien-être individuel et collectif par le développement professionnel de chacun.

D'après Coste (2005), « l'épanouissement au travail s'apparenterait davantage à la satisfaction que procure "la belle ouvrage" comprenant la réalisation du travail associé au sentiment de son utilité et de sa reconnaissance. Le travail enseignant intègre la création et la réalisation d'une œuvre personnelle et collective » (p. 29).

Le deuxième rôle attribué à la coconstruction trouve son application dans la gestion pédagogique visant la réussite des élèves (N=2/2 soit groupe E2 et E3). Cette gestion se manifeste par la progression des connaissances chez les interpellés et la planification commune des séances d'enseignement-apprentissage, mais aussi dans une visée de continuité disciplinaire. Cette dernière, visible par les élèves, donne sens au collectif. À ce titre, Lessard *et al.* (2009) précisent que la collaboration au travail, va de « la planification de l'enseignement à l'évaluation des apprentissages des élèves, du choix des manuels et des matériaux [...] aux activités hors classe » (p. 61), le tout faisant objet de concertation et de collaboration s'identifiant à un « instrument de résolution des problèmes pédagogiques et de cogestion » (*Ibid.*, p. 62). Dans cette perspective, la cogestion, comme forme de collaboration effective ou envisagée à court terme au sein de l'établissement, fait état de surreprésentation chez les personnes oeuvrant à la fois au collège et au lycée ($L^2 = 7,902$ (2), $p < 0,019$ et $V = 0,632$, $p < 0,027$) qui indiquent un "fort accord" (cumul des niveaux 3 et 4) pour celle-ci.

Considérant que ces mêmes enseignants, oeuvrant tant au collège qu'au lycée, ressentent un sentiment de "forte efficacité" (niveau 4) quant aux compétences du *Référentiel*,

la cogestion s'apparenterait aux moments de concertation obligatoire entre collègues prévus dans le calendrier scolaire en ce qui a trait au suivi des élèves et aux projets pédagogiques, dont celui de "faire partager les valeurs de la république". À ce propos, Dupriez (2015, *In* Gilbert, 2018) évoque l'idée d'inclusion d'heures de concertation avec une intention de recherche-action qui, selon Gibert (*Ibid.*), correspondrait à des « temps d'échange et de collaboration autour des défis quotidiens de la pratique professionnelle » (p. 23).

Dans le même esprit, plus des quatre-cinquième des enseignants constituant le sous-échantillon 2 (N=17/21 soit ≥81 %) présentent les moments de regroupement en tant qu'occasions d'actualisation de l'action pédagogique véhiculée par l'intermédiaire de la coconstruction. Foudriat (2016) définit celle-ci comme un

processus par lequel des acteurs différents confrontent leurs point de vue et s'engagent dans une transformation de ceux-ci jusqu'au moment où ils s'accordent sur des traductions qu'ils ne perçoivent plus comme incompatibles. Ce moment particulier est celui où ils pensent avoir défini un "monde commun" qui va fonder leur compromis; ils pourront alors poursuivre leur coopération afin de construire un projet d'action commun et réfléchir ensemble à sa mise en œuvre. (p. 21)

Ces espaces particuliers permettraient, pour les deux groupes d'enseignants ayant répondu à cette question lors de l'entrevue (N=2/2 soit E2 et E3) l'échange d'expériences. Si Tochon (1993) parle de la reconnaissance de l'expertise des enseignants, Lenoir (2004) réfère aux origines latines du terme qui sont étroitement lié à l'expérience.

L'adjectif *expertus* – le substantif n'existait évidemment pas en latin – adopte deux sens: le premier renvoie à celui qui a essayé, qui sait par l'expérience, le second à celui qui a fait ses preuves grâce à l'expérience. Est donc *expertus* l'être humain qui experirit, qui a essayé, qui a fait l'essai, qui a mis à l'épreuve, qui a tenté, risqué, bref qui a appris par l'expérience. Il détient de l'*experientia*, c'est-à-dire qu'il a pratiqué des essais en suffisance et qu'il les a mis à l'épreuve par le biais d'observations et/ou de manipulations répétées. Il est alors *experiens*, entreprenant, actif, mais aussi on lui reconnaît avoir de l'expérience, de la pratique. L'*experientia* – avoir de l'expérience par accumulation empirique –, qui désigne l'expérience vécue par tâtonnement empirique dans le cadre de pratiques sociales, se différencie évidemment de l'*experimentum*, c'est-à-dire faire une expérience reposant sur une hypothèse mise à l'épreuve à partir d'un protocole de validation découlant d'un cadre conceptuel préalablement élaboré. (*Ibid.*, p. 11)

Conséquemment, ce sont les personnels les plus expérimentés qui semblent valoriser la collaboration, notamment, celle avec la direction. En effet, les individus ayant "30-45 ans" sont surreprésentés chez les sujets qui accordent un "faible accord" (cumul des niveaux 1 et

2) tandis que ceux ayant “+ de 45 ans” le sont chez les sujets qui accordent un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4) aux attitudes collaboratives suivantes engendrées par la réalisation de projets pédagogiques ainsi que la planification et la mise en œuvre de journées pédagogiques: le partage de matériels pédagogiques ou des stratégies d’enseignement” ($L^2 = 6,571$ (1), $p < 0,01$ et $V = 0,539$, $p < 0,013$); le dialogue favorisé avec la direction de l’établissement” ($L^2 = 6,990$ (1), $p < 0,008$ et $V = 0,509$, $p < 0,02$). Toutefois, selon Hardman (2012, *In* Gibert, 2018), « les collègues ayant plus d’expérience ne partagent pas souvent leur expérience dans leur propre établissement scolaire » (p. 17). Cependant, dans le cadre de l’étude menée, les groupes d’enseignants interrogés présentent une relative stabilité d’emploi que leur offre l’*Enseignement catholique*, ce qui pourrait expliquer que ceux *homo expertus* seraient plus enclins aux attitudes collaboratives.

En somme, en réponse à l’objectif spécifique 1, les représentations communes et partagées des sujets interrogés font état, dans des proportions différentes, d’attributs propres à la coconstruction des apprentissages en termes d’épanouissement au travail et de gestion pédagogique efficace pour la réussite scolaire des élèves, mais aussi la réussite professionnelle des enseignants qui veulent rendre visible leur expertise afin que d’autres enseignants (novices ou expérimentés) en profitent. Toutefois, cette coconstruction mériterait d’être davantage exploitée, notamment lors des formations continues suivies par les personnels scolaires. En effet, pour les deux tiers des répondants formant le sous-échantillon 2 ($N \geq 14/21$ soit $\geq 67\%$) celles-ci sont identifiées comme des espaces de développement de la collaboration entre enseignants. À ce propos Dionne (2003) parle de “zone d’échange et de dialogue” afin de “co-apprendre” dans un dispositif de coconstruction des connaissances qui agirait en faveur du développement professionnel. De même, trois groupes constitués du groupe des tutelles et deux groupes d’enseignants ($N=3/5$ soit groupes T, E2 et E3) mentionnent que la formation continue présente un caractère législatif qui doit être davantage mis de l’avant et respecté. Également, deux groupes rassemblant le groupe des tutelles et l’un des groupes d’enseignants ($N=2/5$ soit groupes T et E3), disent qu’elle favoriserait l’évolution des pratiques en même temps qu’une réorientation de carrière qui serait propice selon deux groupes d’enseignants ($N=2/3$ soit groupes E2 et E3) à une prise en compte efficace de la politique des ressources humaines. En lien avec la formation continue cette dernière perspective permettrait aux enseignants en exercice, de s’engager « de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d’enrichir leur pratique professionnelle » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 11); Gouvernement de la République française, 2013, p. 84). Pour sa

part, le groupe des chefs d'établissements (N=1/5 soit groupe CES) affirme que cibler les besoins de formation des personnels scolaires demeure à développer de leur part, même si, selon ce groupe, le tout est de la responsabilité des enseignants. Selon Granger, Debeurme et Kalubi (2013) « il convient de considérer la formation continue comme un défi complexe que les enseignants doivent accepter de relever » (p. 244). Enfin, si pour deux groupes d'enseignants (N=2/5 soit groupes E2 et E3), la coresponsabilité de la formation rendrait plus efficace celle-ci, pour l'un des groupes d'enseignants (N=1/5 soit groupe E3), trois journées de formation sur l'année n'ont aucun impact sur leurs pratiques.

Pour terminer la réflexion scientifique entourant ce premier objectif spécifique, le tableau 54 suivant présente les représentations communes et partagées au regard des attributs propres à la coconstruction des apprentissages.

Tableau 54
Attributs propres à la coconstruction des apprentissages

Rencontre de concertation avec le chef d'établissement (apprentissage formel)	Rencontres en "salle des profs" (apprentissage informel)	Rencontres entre collègues et formation continue comme "espace d'échange"
↓ Moments dynamiques de partage par l'entremise des confrontations des représentations.	↓ Lieu de partage d'expérience et de documents, définissant un "monde commun" sur la base de compromis.	↓ "Zone d'échanges et de dialogue" à des fins d'évolution des pratiques.
↓ Développement de compétences professionnelles productrices de compétences collectives.	↓ Épanouissement au travail, gestion pédagogique efficace pour la réussite des élèves et le développement de l'expertise enseignante.	↓ Développement professionnel par l'entremise de la coresponsabilité des acteurs (leadership de la direction) pour une prise en compte des politiques des ressources humaines.

Ainsi, l'identification des interactions sociales, dans des lieux de rencontres repérables, serait facilitatrice d'apprentissage professionnel par l'entremise de la coconstruction qui s'y déroule. Cette dernière se révèle d'intérêt tant pour la communauté dite éducative et apprenante, que pour chacun des personnels scolaires, qui y développerait des compétences professionnelles, personnelles et collectives. Sachant que la "compétence 1" met de l'avant un enseignement davantage interdisciplinaire et que le lycée professionnel accueille des élèves dits "décrocheurs", l'ancrage collectif des pratiques enseignantes y est d'autant plus favorable. De plus, si les enseignants, exerçant tant au collège qu'au lycée, reconnaissent un sentiment de "forte efficacité" (niveau 4) à l'égard de la "compétence 1" qui nécessite un

travail interdisciplinaire engageant la coconstruction entre eux pour la réussite des jeunes, selon Lanthauve et Hérou (2008, *In* Gilbert, 2018) « le sens du métier renouvelé et fortifié par les difficultés des élèves [...] constitue des points d'appui pour l'identité professionnelle et l'intérêt du métier » (p. 18). Dans cette optique, l'apport de l'enseignant devenu l'*homo expertus* est légitimé, car détenant de l'*experientia* (Lenoir, 2004).

5.2 Objectif spécifique 2 - Définir les caractéristiques de la collaboration

Le second objectif spécifique cherchait à définir les caractéristiques de la collaboration. Celle-ci, lorsqu'elle n'est pas confondue avec d'autres termes tels la coopération, la concertation, etc., serait définie par Striganuc (2010) comme faisant « appel à une planification et une exécution conjointe » (p. 59) où les partenaires s'engagent dans des efforts communs. Pour Leclerc (2012), c'est un enjeu considérable puisque « la réussite des élèves dépend de la maîtrise des stratégies pédagogiques appropriées pour répondre à des besoins très différents, ce qui n'est rendu possible que si le milieu scolaire favorise le travail collaboratif » (p. 84). Pour ce faire, nous avons à notre portée des résultats issus du questionnaire (Q17, Q18, Q20, Q21, Q22, Q25 et Q26), mais également de l'entrevue (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6 et Q7). De même, les résultats des mesures d'association nous indiquent cinq variables significativement associées à certaines attitudes collaboratives entre les personnes, à savoir: le genre; la tranche d'âge; le plus haut diplôme obtenu; le fait d'être titulaire; le cycle d'enseignement.

D'emblée nous avons identifié les attitudes collaboratives que la réalisation de projets pédagogiques, ainsi que la planification et la mise en œuvre de journées pédagogiques, valoriseraient entre les enseignants. D'après Eagly et Chaiken (1993), une attitude correspond à « une tendance psychologique exprimée en évaluant une entité spécifique avec un certain degré d'appréciation ou de dépréciation » (p. 1). Premièrement, des représentations communes et partagées par plus des trois-quarts du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 16/20$ soit $\geq 76\%$) font état d'un « fort accord » (cumul des niveaux 3 et 4) au regard des cinq attitudes collaboratives suivantes qui privilégieraient « un regard vers autrui »: l'ouverture à l'autre et l'écoute; l'empathie et la solidarité; la tolérance d'autrui et le respect; le dialogue favorisé avec la direction de l'établissement; la volonté et la détermination. Selon Mannoni (1998) « chaque individu, parce qu'il est amené à tenir une place dans la vie sociale, est lui-même dépendant de la représentation qu'il se fait, à partir des modèles sociaux mentaux, du rôle

qu'il doit tenir de manière convenu » (p. 93). Ensuite, des représentations communes et partagées par plus de la moitié des enseignants questionnés (N=≥11/19 soit ≥52 %) identifient également un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4) par rapport aux 13 attitudes collaboratives qui suivent référant au “travailler-ensemble” dans ses formes et raisons, mais aussi au partage des responsabilités: la complicité; la responsabilité liée aux résultats pédagogiques de la classe; le partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes; le partage de matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement; le dialogue privilégié entre collègues en “salle des profs”; l'aide mutuelle ponctuelle valorisant l'entraide; la mise en commun des difficultés et la résolution de celles-ci entre enseignants; les dispositifs construits ensemble (coconstruits); l'implication et la concertation au regard du projet d'établissement; la mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci avec la direction; la planification partagée de l'année pédagogique; l'engagement et l'implication dans les décisions et les activités de l'établissement.

Selon Perrenoud (1993),

les enseignants qui ont expérimenté le travail en équipe savent que *la coopération est un combat*: contre soi-même, contre ses propres ambivalences; contre les autres, lorsque ce sont eux qui se découragent ou alimentent les tendances centrifuges; contre le système éducatif ou l'établissement (collègues aussi bien que direction) lorsqu'ils font preuve de peu de compréhension. Certains enseignants qui abandonnent le travail en équipe le disent clairement: ils ne veulent plus investir autant pour d'aussi aléatoires résultats. Et il est vrai que la création et le fonctionnement d'une équipe requièrent souvent une foi et une énergie démesurées en regard des avantages visibles, tant pour les adultes que pour les élèves. Foi et énergie pour maintenir la communication sans tomber dans le bavardage ou les discussions sans fin, pour respecter les différences sans renoncer à une certaine cohérence, pour surmonter les conflits sans nier les divergences, pour permettre un renouvellement régulier de l'équipe sans perdre toute continuité. (p. 13)

Pour Marcel *et al.* (2007) « travailler ensemble se traduit par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif » (p. 8), selon les configurations différentes que prend le travail conjoint, partagé et collectif. D'après Périsset Bagnoud (2010, *In Corriveau et al.*, 2010) ces différentes formes « entrent dans les outils de développement professionnel » (p. 138). De concert avec les attitudes collaboratives relevées précédemment, lors de l'entrevue, la totalité (N=5/5) des groupes (groupes T, CES, E1, E2 et E3) définit la collaboration dans une vision d'ensemble en tant que dispositif du “faire-ensemble” pour l'atteinte de buts communs, dans le cadre des projets pédagogiques et de ceux personnalisés, des échanges liés aux réformes éducatives, des journées pédagogiques, etc. Cette représentation commune et

partagée de la collaboration comme symbole d'un "agir collectif" favoriserait pour la quasi-moitié du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 7/17$ soit $\geq 41,20\%$) des apports tels que le partage de connaissances, d'expériences et de stratégies d'enseignement. Pour sa part, un peu plus du quart de ces derniers ($N \geq 5/17$ soit $\geq 30\%$), met de l'avant que la collaboration se présente comme une forme du "travailler-ensemble" qui serait facteur d'évolution et de motivation. Comme le soulignent Marcel et Garcia (2010, *In Ibid.*), « le faire-ensemble passe par des actions communes, inscrites dans un projet commun qui débouche sur un produit commun » (p. 26).

Plus spécifiquement, la quasi-totalité ($N=4/5$) des groupes (groupes CES, E1, E2 et E3) identifie l'émergence et le maintien de dynamiques positives qui s'installent entre eux afin de favoriser la réussite scolaire des élèves lors de rencontres récursives en équipe-classe, équipe-matière et équipe-cycle. Selon Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), ces dernières correspondent à « un espace de collaboration entre professionnels dans le cadre d'un projet collectif » (p. 29). À cet effet, Little (1990, *In Ibid.*) précise que « la collaboration professionnelle véritable entre enseignants existe là où s'exécutent de réels travaux conjoints imbriqués dans la pratique quotidienne de la classe » (p. 29). À ce propos, pour l'entièreté ($N=5/5$) des groupes (groupes T, CES, E1, E2 et E3), la collaboration se réalise au sein des discussions (formelles ou informelles) entre collègues ou de tierces personnes de la communauté effectuées lors des échanges sur des projets pédagogiques qui contribuent à la réussite de l'élève. Dans cette perspective, la collaboration est qualifiée par Larrivée (2006) d'intensité de second niveau correspondant à la coordination et la concertation au sein des parties impliquées. Quant à Lessard (2003, *In Biron, Cividini et Desbiens, 2005*) il qualifie ces diverses formes de "norme au travail" qui s'impose comme suit.

Elle apparait globale – rien du travail enseignant n'est exclu de la concertation valorisée: de la planification de l'enseignement à l'évaluation des apprentissages des élèves, du choix des manuels et des matériaux [...]. Il n'y a pas de limites, tout est sur la table! Il revient à chaque équipe enseignante d'avancer sur le chemin du décroisement des classes, de l'ouverture et de la transparence des pratiques d'enseignement. (p. 442)

Ainsi les normes au travail et les réseaux d'échange qui facilitent l'action collective supposeraient une coordination entre les acteurs concernés par l'éducation de l'enfant, dans le cadre d'une action globale, multidisciplinaire et concertée (Larrivée et Terrisse, 2012). En somme, la collaboration, perçue positivement par la majorité ($N=5/5$) des groupes (groupes T, CES, E1, E2 et E3) permettrait une considération humaine du travail, lequel étant plus aisé et

davantage perceptible, en procurant des résultats auprès des élèves qualifiés “d’extraordinaires”.

Cependant, si la collaboration apporte ses bienfaits aux différents acteurs de l’établissement scolaire, elle n’est pas dépourvue de certaines tensions. D’après Letor et Perisset Bagnoud (2010, *In Corriveau et al.*, 2010) « mettre en place des dispositifs de collaboration comporte des risques tant les ajustements interpersonnels qu’ils supposent, sur le plan cognitif, affectif et culturel, sont coûteux en ressources humaines » (p. 169). À ce propos, des représentations communes et partagées par près de la moitié du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 8/17$ soit $\geq 44,5$ %) mentionnent une “forte présence” (cumul des niveaux 3 et 4) des 11 tensions suivantes qu’engendre occasionnellement la collaboration: le sous-investissement de certains collègues; la coconstruction qui est peu actualisée, car les échanges sont plutôt unidirectionnels; le dialogue inhibé par l’imposition des idées d’un collègue; la responsabilité d’avantage assumée par une seule personne; les rencontres spontanées, car non planifiées et imposées; l’alourdissement de la planification; le sentiment d’être inefficace; le sentiment d’être sous-estimé; l’intolérance et l’irrespect d’autrui; la contradiction et le discord; les incidents critiques ou les conflits. À celles-ci s’ajoutent les tensions qui suivent relevées par la quasi-moitié des sujets ($N \geq 8/20$ soit ≥ 40 %) qui indiquent aussi une “forte présence” (cumul des niveaux 3 et 4): l’incompréhension de la pensée ou des comportements de l’autre; le peu de partage des matériels pédagogiques ou des stratégies d’enseignement; la difficulté à trouver des espaces communs dans les agendas respectifs; les opinions divergentes. Selon Letor et Perisset Bagnoud (*Ibid.*) le travail en équipe demande certaines aptitudes relevant de la maîtrise de ses affects, de la confiance, du respect, de la reconnaissance sociale et professionnelle entre pairs et des capacités relationnelles. C’est ainsi que les quatre cinquième ($N=4/5$) des groupes (groupes CES, E1, E2 et E3) identifie une incompatibilité des temps et des disponibilités ainsi qu’une faiblesse humaine caractérisée par un manque de confiance en soi et une remise en question individuelle et collective se voulant difficile. S’il s’agit de tensions momentanées, d’après Bautier et Rochex (2004), elles freineraient la collaboration et laissent supposer que l’activité conjointe n’est pas significativement partagée.

Plus spécifiquement, la complicité ($L^2 = 6,006$ (1), $p < 0,014$ et $V = 0,447$, $p < 0,04$) pendant la réalisation de projets pédagogiques ainsi que la planification et la mise en œuvre de journées pédagogiques, fait état d’une surreprésentation chez les personnels scolaires qui

sont titulaires et lui accordent un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2), mais aussi chez ceux qui ne sont pas titulaires et lui accordent un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4). Parallèlement, les individus oeuvrant au collège ($L^2 = 6,006$ (1), $p < 0,014$ et $V = 0,447$, $p < 0,04$) sont surreprésentés chez les sujets qui accordent à cette attitude collaborative un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2). Ici, cette association laisse supposer que la fragilité de l’emploi incite les personnels scolaires à participer de manière active à tous les collectifs de travail dans une double visée, à savoir, d’apprentissage professionnel et de reconnaissance par les pairs. Selon Maubant, Clénet et Poisson (2011), les différentes dimensions de la professionnalisation positionnent l’enseignant novice « dans la construction de son identité, là où pouvoir d’anticipation, d’engagement, d’appropriation et de reconnaissance autorisent des intégrations majeures; combien “ être reconnu et devenir collègue ou presque collègue, est important pour y aller en confiance” » (p. 350).

De plus, des mesures d’association ressortent les quatre variables significatives suivantes: le plus haut diplôme; le fait d’être titulaire; le choix d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique*; le cycle d’enseignement. Cette dernière variable sera étudiée dans la discussion scientifique du 3^e objectif spécifique. Pour la variable “le plus haut diplôme”, les personnes ayant une licence ou une autre qualification (autre qu’un 2^e ou 3^e cycle universitaire) sont surreprésentées chez les sujets qui indiquent une “faible présence” (cumul des niveaux 1 et 2) des rencontres spontanées, non planifiées et imposées ($L^2 = 5,032$ (1), $p < 0,025$ et $V = 0,492$, $p < 0,028$) comme tension lors du travail en collaboration, tandis que ceux ayant un 2^e ou 3^e cycle universitaire le sont chez les sujets qui indiquent une “forte présence” (cumul des niveaux 3 et 4) de ces dernières devenant également en tant que tension. Concernant la variable “le fait d’être titulaire”, les individus qui sont titulaires sont surreprésentés chez les sujets qui indiquent une “faible présence” (cumul des niveaux 1 et 2) du peu de dialogue, mais l’imposition des idées d’un collègue ($L^2 = 6,279$ (1), $p < 0,012$ et $V = 0,500$, $p < 0,034$) comme tension durant le travail en collaboration, tandis que ceux qui ne sont pas titulaires le sont chez les sujets qui indiquent une “forte présence” (cumul des niveaux 3 et 4) de cette situation se voulant tension. Pour sa part, la variable “choix personnel d’œuvrer au sein de l’*Enseignement catholique*” met de l’avant que les personnels scolaires ayant effectué ce choix, comparativement à ceux ne l’ayant pas effectué, sont surreprésentés concernant la présence des tensions qui suivent lors du travail en collaboration, mais dans des proportions variées.

- Les personnes qui n’ont pas fait ce choix mentionnent une “forte présence” (niveau 4) des

deux tensions suivantes: l'intolérance et l'irrespect d'autrui ($L^2 = 14,463$ (3), $p < 0,002$ et $V = 0,870$, $p < 0,007$); le sentiment d'être sous-estimé" ($L^2 = 16,098$ (3), $p < 0,001$ et $V = 0,887$, $p < 0,004$).

- Les individus ayant fait ce choix font état d'une "moyenne présence" (niveau 3), et ceux n'ayant pas effectué ce choix d'un "forte présence" (niveau 4), par rapport aux tensions suivantes: la responsabilité assumée davantage par une seule personne" ($L^2 = 13,761$ (3), $p < 0,001$ et $V = 0,744$, $p < 0,011$); le peu de partage des matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement" ($L^2 = 12,643$ (3), $p < 0,005$ et $V = 0,705$, $p < 0,024$).

Enfin, à l'égard du peu de dialogue, mais l'imposition des idées d'un collègue ($L^2 = 6,279$ (1), $p < 0,012$ et $V = 0,500$, $p < 0,034$), les participants ayant fait ce choix expriment une "faible présence" (cumul des niveaux 1 et 2), tandis que ceux n'ayant pas effectué ce choix mentionnent une "forte présence" (cumul des niveaux 3 et 4).

En résumé, la présence de ces tensions mises à jour met en exergue des distinctions par rapport aux trois statuts d'enseignants qui suivent: les enseignants débutants (et ceux qui ne sont pas titulaire); les enseignants en mi-carrière (titulaires, mais en ajustement de leurs pratiques); les titulaires qualifiés d'*expertus* pour lesquels il conviendrait de proposer une dynamique collaborative davantage ancrée dans des dispositifs organisationnels puisque favorable à résoudre les problèmes avec la direction ce, dans une logique de cogestion. Concernant précisément les établissements catholiques, Dupriez (2010) fait état d'un environnement favorable du fait de leur stabilité. Cela laisse supposer que la cogestion pourrait s'y implanter, par l'entremise des concertations structurées sur l'année scolaire, mais aussi dans d'autres moments susceptibles de privilégier des décisions collégiales.

La figure 22 en aval propose une synthèse schématique pour ce deuxième objectif spécifique concernant les représentations communes et partagées des caractéristiques de la collaboration.

CARACTÉRISTIQUES DE LA COLLABORATION

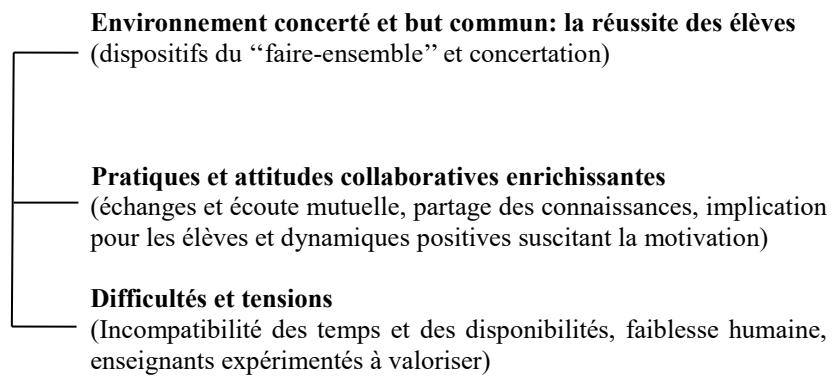


Figure 22: Caractéristiques de la collaboration

Ainsi, la collaboration, de par ce qui la caractérise, serait redevable d'un environnement où coordination et concertation favoriseraient le processus d'échange mutuel des pratiques professionnelles pour l'atteinte d'objectifs communs. Toutefois, comme le précisent Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), cette dernière engage la confrontation des idées qui, à son tour, peut être source de tensions entre les individus. Selon Guedri, Hussler et Loubaresse (2014), « si les tensions peuvent avoir des effets positifs notamment en matière d'apprentissage » (p. 25) en générant des pratiques souvent insoupçonnées *a priori*, elles sont le propre de toute organisation, car ces « tensions internes entre individus et groupes soumis à une forme d'autorité constitue le quotidien des organisations » (*Ibid.*, p. 15). Conséquemment, lors de ces moments d'échange, les pratiques professionnelles procéderaient d'un ajustement pouvant être qualifiées d'apprentissage. Dans cette perspective, tenir compte de l'expérience acquise par des enseignants, praticiens “confirmés”, permettrait le développement d'espaces de cogestion. L'établissement devenant ainsi, le creuset d'amélioration des pratiques enseignantes collaboratives engendré par le coapprentissage et ainsi d'apprentissage tout au long de la vie pour tout un chacun.

5.3 Déterminer les marqueurs du sentiment d'efficacité individuelle et collective en relation avec les savoirs et les pratiques professionnelles

Le troisième objectif spécifique s'enquerrait de ce qui contribuait au sentiment d'efficacité personnelle et collective. Si Bandura (2003) identifie le sentiment d'efficacité personnel comme les capacités qu'auront les personnes à organiser et réaliser l'ensemble des actions, dans une visée d'atteinte des objectifs attendus,

les compétences doivent être étendues et restructurées en raison des progrès éducatifs et des changements technologiques, la croyance en son efficacité d'apprentissage joue un rôle particulièrement important dans le choix d'une personne de se lancer dans une profession nouvelle. (p. 651)

Pour sa part, le sentiment d'efficacité collective se caractérise par une efficacité perçue collective en tant que « croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (*Ibid.*, p. 708).

À ce propos, des résultats issus de certaines questions du questionnaire (Q19, Q23 et Q24) ainsi que de celle de l'entrevue (Q18) étaient disponibles.

Selon Lecomte (2004) « les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires » (p. 67). L'efficacité personnelle est dès lors un facteur interne à l'individu et détenir des compétences y occupe une position centrale.

Tout d'abord, si la moitié et plus du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 11/21$ soit ≥ 50 %) exprime une « forte efficacité » (niveau 4) personnelle quant aux compétences présentées dans le *Référentiel*, plus de la moitié ($N \geq 10/17$ soit ≥ 57 %) de ceux-ci précisent ressentir le sentiment d'être inefficace dans l'action. À l'instar de Giddens (2012), l'action est « le procès continu, un flot [...], un contrôle de façon ordinaire dans la vie de tous les jours » (p. 57), dont les personnes sont responsables en ayant le pouvoir de l'exercer. Si pour Ricoeur (1990), c'est par des expériences de mépris que nous découvrons notre propre désir de reconnaissance, il nous faut alors tendre vers la reconnaissance de soi dans une visée de reconnaissance mutuelle (Lenoir, Froelich et Zúñiga, 2016).

Dans un deuxième temps, les enseignants expriment pour la quasi-moitié de ces derniers ($N \geq 9/20$ soit ≥ 45 %), un sentiment d'efficacité collective lors d'un travail en dyade ou en équipe-classe tandis que pour la moitié et plus d'entre eux ($N \geq 11/20$ soit ≥ 50 %), il y contribue « un peu ». Le travail en dyade ou équipe-classe est défini par Leclerc (1999) comme

un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement. (p. 30)

Selon Fourcade (2010), le sentiment d'efficacité personnelle influencerait directement sur la capacité d'autoréflexion effectuée à l'égard de son propre fonctionnement. A ce propos, cette

dernière correspond à la compétence 6 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013a) et à la compétence 11 à savoir, “s’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel”. Dans cette perspective, le développement professionnel qui prône une dynamique apprenante au sein même du milieu de travail permet, d’après Giddens (2012), aux acteurs d’exercer un contrôle réflexif dans l’accomplissement de leurs actions. Non seulement, leurs actions individuelles, mais aussi le flot des activités que génèrent les autres personnes. Également, l’association entre la variable “cycle d’enseignement” et les tensions lors des situations de collaboration, ressort que les participants oeuvrant au collège sont surreprésentées chez les sujets qui identifient une “faible présence” (cumul des niveaux 1 et 2) comparativement à ceux qui oeuvrent au lycée et qui mentionnent une “forte présence” (cumul des niveaux 3 et 4) à l’égard des tensions suivantes: la responsabilité assumée davantage par une seule personne ($L^2 = 7,284$ (2), $p < 0,026$ et $V = 0,589$, $p < 0,031$); le sentiment d’être sous-estimé ($L^2 = 7,285$ (2), $p < 0,020$ et $V = 0,606$, $p < 0,044$); le sentiment d’être inefficace ($L^2 = 8,785$ (2), $p < 0,012$ et $V = 0,664$, $p < 0,024$). Ici, cette association significative laisse supposer que les enseignants du lycée pourraient s’engager dans un processus de réflexion, mené en collaboration, sur des problématiques liées à la pratique dans un contexte d’apprentissage (Argyris, Putman et McLain Smith, 1985). À cet effet, Carré (2015) rappelle que la valeur des croyances motivationnelles, comme le sentiment d’efficacité et autres croyances sur soi, interviennent fortement dans le système de compréhension des apprentissages chez les adultes.

Si le sentiment d’efficacité collective (Bandura, 2003) concerne la capacité qu’ont les acteurs d’une organisation sociale, à atteindre un objectif commun, l’efficacité collective perçue contribue à la performance collective. Selon Bandura (*Ibid.*), le partage des croyances sur la capacité à traiter ensemble les défis et les actions souderait les groupes durant leurs activités collectives et, conséquemment, déterminerait une grande partie des résultats obtenus.

Les personnels scolaires expliquent les relations entre le travail d’équipe et le sentiment d’efficacité collective de la manière suivante. Si pour plus de la moitié du sous-échantillon 2 des enseignants ($N \geq 7/12$ soit ≥ 58 %), l’intérêt pour le partage favoriserait un sentiment d’efficacité commun, l’un des sujets ($N \geq 1/12$ soit 8,33 %) relève la convergence vers un but clair et précis en tant qu’avantage certain. Parallèlement les éléments qui suivent freineraient celui-ci: le manque de solidarité ($N \geq 2/12$ soit $\geq 16,33$ %); l’insuffisance de

temps ($N \geq 2/12$ soit $\geq 16,33\%$); la non exclusivité de la discipline ($N \geq 1/12$ soit $\geq 8,33\%$). En somme, des freins, qui selon Farges (2017), seraient entre autres engendrés par la diversité statutaire des enseignants (non titulaires, titulaires, certifiés, agrégés, etc. Les enseignants, de par les propos, lors de l'entrevue, présentent deux catégories de relation entre le sentiment d'efficacité collective et les pratiques collaboratives. Tout d'abord, pour deux tiers ($N=2/3$) d'entre eux (groupes E2 et E3), le plaisir lié au "vivre-ensemble" encouragerait un sentiment d'efficacité personnelle et collective. Ces derniers qualifient le "vivre-ensemble" à travers des valeurs de partage, d'écoute, d'échange et d'accompagnement. Selon Bergier (2014), à l'école, le "vivre-ensemble" « implique inévitablement un rapport aux valeurs et procède d'une attitude volontariste qui, traduite en actes, a pour exigence logique: l'éducabilité de l'enfant ou encore la formativité de l'adulte » (p. 20). En second temps, un groupe ($N=1/3$) d'enseignants (groupe E3) qualifie leurs pratiques collaboratives de "grande qualité de collaboration" suscitant chez eux un sentiment d'efficacité personnelle et collective. Ils caractérisent ce sentiment d'efficacité par l'entremise d'attitudes comme la préparation des élèves aux examens qui, grâce à l'importance de la collaboration, donne du sens au travail collectif visant la réussite de ces derniers. À ce propos, pour Bergier (*Ibid.*), l'étude du "vivre-ensemble"

interroge la place faite à chacun, à ses potentialités cognitives, pratiques et sociales. Les premières témoignent de la capacité à donner du sens, les secondes à prendre des initiatives, et les troisièmes à apporter et confronter cette capacité de sens et d'initiative au sens collectif et à l'action collective. (p. 23)

Ainsi, l'efficacité perçue générerait de l'intérêt par la voie de l'implication dans l'activité professionnelle et par le degré de satisfaction ressenti lors de la réussite du défi. Conscients que l'apprentissage par observation leur permet d'augmenter leurs savoirs et compétences par l'expérience vicariante (Bandura 2003) où les influences deviennent "modelantes", sans pour autant conceptualiser ces connaissances, les enseignants proposent quelques actions afin de privilégier ce sentiment, à savoir: des concertations inscrites dans l'emploi du temps; des communications à l'interne et à l'externe des expériences vécues et des projets pédagogiques effectués; des formations intra-établissement. D'après Bandura (*Ibid.*), la croyance en l'efficacité collective affecterait le sentiment de mission et de projet de la communauté, l'intensité de l'implication collective dans ce qui est nécessaire pour réussir, le niveau de qualité du travail réalisé en commun pour produire des résultats et la résilience du groupe face aux difficultés.

L'interdépendance est l'une des caractéristiques propres du sentiment d'efficacité.

Quand les individus travaillent de façon interdépendante, leur sentiment d'efficacité collective repose fortement sur l'efficacité personnelle de ses membres. Par conséquent, l'efficacité personnelle et l'efficacité collective perçues ont des probabilités d'être liées dans une certaine mesure pour des niveaux variés d'interdépendance organisationnelle. (*Ibid.*, p. 695)

Dès lors, selon Bandura (*Ibid.*), les membres du personnel qui ont un solide sentiment d'efficacité collective contribueraient aux "bons résultats" de leur établissement. Inversement, si un doute persiste à l'égard de la capacité de groupe, celui-ci en serait affecté négativement. En effet, le fonctionnement efficace serait que l'établissement dispose d'aptitudes à l'action efficace, en même temps que des croyances d'efficacité afin de les utiliser (*Ibid.*). C'est ainsi que le sous-échantillon 2 des enseignants partagent leurs représentations quant aux actions communes à privilégier afin de maintenir ce sentiment d'efficacité: travailler à l'émergence de dispositifs coconstruits et planifiés ($N \geq 6/12$ soit $\geq 50\%$); réaliser des formations diverses ($N \geq 6/12$ soit $\geq 50\%$). Selon Fourcade (2010), le sentiment d'efficacité, s'appuie « sur un processus de lecture de l'activité qui, au travers des indicateurs d'efficacité, renforce les pratiques ou modifie le passage entre ressources valorisées et actes produits » (p. 8). Conséquemment, la formation devrait viser le développement de la pratique autoréflexive chez les enseignants (*Ibid.*). De là, l'intérêt d'inscrire les personnels expérimentés dans une formation de type action dans une visée de recherche continue du sentiment d'efficacité, certes personnelle, mais aussi collective. Pour Moreau, Leclerc et Stanké (2013) « le fonctionnement d'une école en CAP [communauté d'apprentissage professionnel] crée un contexte d'apprentissage vicariant et est un outil puissant dans la construction du sentiment d'autoefficacité en enseignement » (p. 51).

Le sentiment d'efficacité est essentiel, tant pour l'individu que pour l'organisation. Pour Gibert (2018), c'est même un concept pivot qui permet de nourrir sa professionnalité de l'expérience collective. La figure 23 en aval présente les représentations communes et partagées par les individus interrogés concernant le sentiment d'efficacité personnelle et collective.

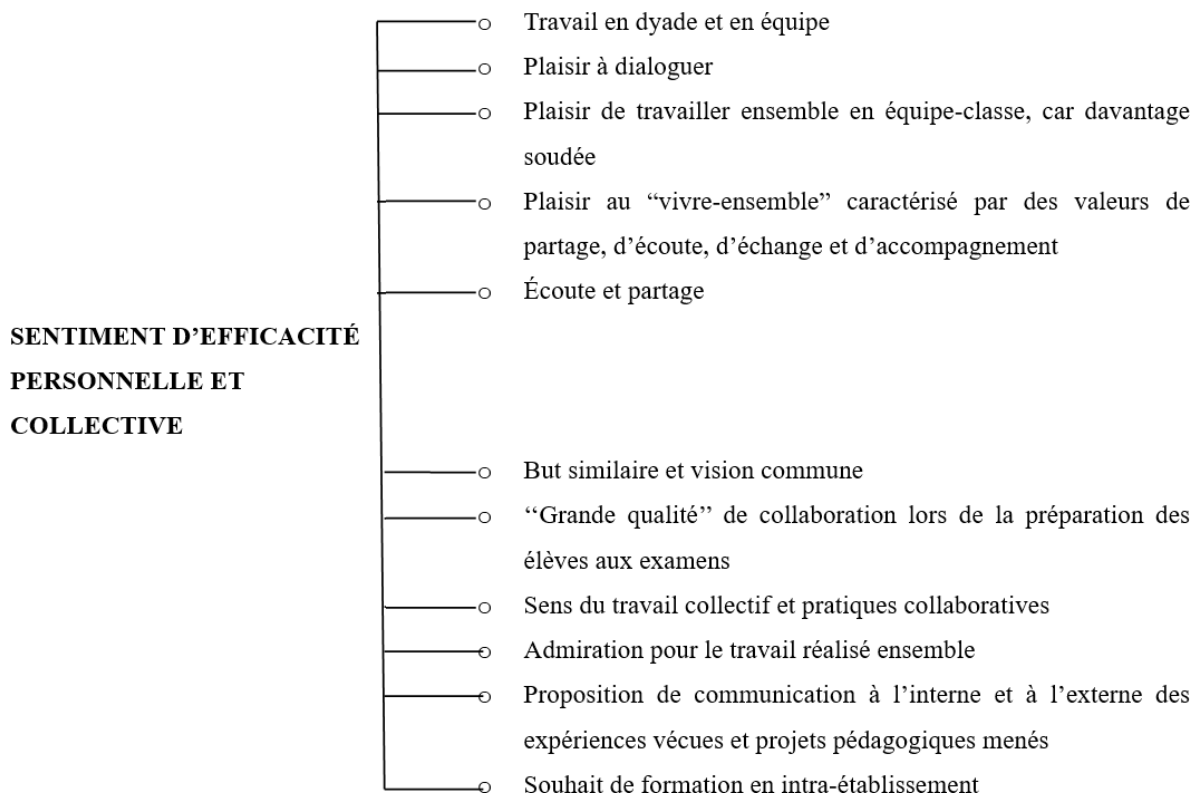


Figure 23: Représentations sur le sentiment d’efficacité personnelle et collective

Ainsi, les représentations des personnels scolaires au regard du sentiment d’efficacité personnelle et collective réfèrent à différents moments de plaisir relatifs au dialogue, à “travailler-ensemble” et au “vivre-ensemble”, le tout se réalisant dans l’écoute et le partage. Ces occasions sont caractérisées par un but similaire à atteindre, une vision commune de la situation et la richesse de la collaboration lors de la préparation des élèves aux examens. L’objectif étant la réussite de ceux-ci, les enseignants sont admiratifs du travail réalisé ensemble. Cette dernière réaction, issue du champ émotionnel des individus, est l’une des conséquences du sentiment d’efficacité collective au sein du groupe. D’ailleurs, Goddard, Hoy et Hoy (2004, *In* Bernier et Gaudreau, 2017) identifient la réussite scolaire des élèves comme l’un des principaux résultats liés à un fort sentiment d’efficacité collective. Dans cette optique, ils proposent que soit davantage mis de l’avant leur réussite, mais aussi que des formations soient instaurées au sein même de l’établissement scolaire, lieu d’exercice des pratiques enseignantes. En lien avec la formation continue, le développement de compétences collectives pourrait s’avérer l’une des formations principales au sein du collectif que forme la communauté apprenante qui pourrait rassembler divers partenaires, tels des enseignants débutants; des praticiens experts; des spécialistes en éducation. Dans cette perspective, Toullec-Théry (2017, *In* Gibert, 2018) prône la coconstruction d’objectifs rendant compte des préoccupations de chacune des parties prenantes de manière horizontale.

5.4 Distinguer les particularités de la communauté apprenante

Le quatrième objectif spécifique avait pour finalité de distinguer les particularités de la communauté apprenante. Selon Michaud et Bouchamma (2013) « les écoles deviennent des communautés apprenantes où le leadership d'équipe entre les enseignants eux-mêmes et aussi avec les membres de la direction occupe une place prépondérante (Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Mullen et Hutinger, 2008; Noonan et Hanson, 1999) » (p. 199). Dans cette intention, des résultats issus des quelques questions du questionnaire (Q 23) et de l'entrevue (Q 10 et Q11) étaient accessibles.

La communauté éducative dite apprenante nous est apparue comme institutionnellement structurée, en ce sens qu'elle est engagée, d'après Giddens, « de façon récursive dans les systèmes sociaux qui se composent des activités spatio-temporellement situées des agents humains qui reproduisent ces dernières dans le temps et dans l'espace » (p. 74). Par l'entremise des représentations, lesquelles sont avant tout sociales, puisque selon Moliner et Guimelli (2015) elles seraient « élaborées en fonction des caractéristiques sociales de l'individu et partagées par un ensemble d'autres individus ayant ces mêmes caractéristiques » (p. 120), plusieurs particularités de la communauté apprenante ont pu être dégagées.

Premièrement nous distinguons cinq caractéristiques présentées par plus des deux-tiers du sous-échantillon 2 des enseignants comme étant particulièrement adaptées à la communauté apprenante, c'est-à-dire: le plaisir à dialoguer, échanger, apprendre ensemble, etc. ($N \geq 17/19$ soit $\geq 89,5$ %); l'entraide mutuelle ($N \geq 16/19$ soit ≥ 84 %); un sentiment d'efficacité personnelle ($N \geq 14/19$ soit $\geq 73,5$ %); un sentiment d'efficacité collective ($N \geq 14/19$ soit $\geq 73,5$ %); un sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement ($N \geq 13/19$ soit $\geq 68,5$ %). Deuxièmement, un peu plus de la moitié de ce sous-échantillon se représente la communauté apprenante à travers les quatre particularités suivantes: le développement d'une identité commune ($N \geq 11/19$ soit ≥ 58 %); le leadership du professeur principal ($N \geq 11/19$ soit ≥ 58 %); une vision commune et partagée ($N \geq 10/18$ soit $\geq 55,5$ %); une équipe-classe davantage soudée ($N \geq 10/19$ soit $\geq 52,5$ %). Troisièmement, trois particularités sont relevées par la quasi-moitié du même sous-échantillon, à savoir: un réseau de relations professionnelles ($N \geq 9/19$ soit $\geq 47,35$ %); une interdépendance ($N \geq 9/19$ soit

≥47,35 %); une mémoire collective constituant des ressources pour la communauté (N=≥9/19 soit ≥47,35 %). En somme, la communauté apprenante ferait état d'actions effectuées ensemble où entraide et plaisir laisseraient place à un sentiment d'efficacité collective et d'appartenance. De ce dernier naîtrait une identité commune par la proximité et la réciprocité qui s'établirait entre les membres et qui susciterait la mobilisation entre eux par l'intermédiaire d'une vision partagée, le réseautage professionnel et, finalement, l'établissement d'une mémoire collective en tant que capital social. Selon Mucchielli (2007), « l'action est pour l'équipe l'expression normale et spontanée de son potentiel » (p. 77). Pour sa part, Lemièrre (1997) ajoute que « c'est en agissant que l'on apprend » (p. 34). Dans cette optique, Neveu (1996) mentionne que la mobilisation consiste à associer son énergie à d'autres individus dans une perspective de changement positif pour chacun des acteurs, donc d'apprentissage. À cet effet, Dubet (2000) précise que « le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas “donné” par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes » (p. 78). De là, l'importance de “l'agir ensemble” qui contribue à la mobilisation au sein de la communauté éducative devenant communauté apprenante. Plus spécifiquement, la mobilisation se situe au niveau des savoirs et des savoirs faire qui sont entraînés par la réalisation d'activités communes ou d'un projet collectif qui, d'après Perrenoud (1998) « est fédérateur de personnes différentes, d'énergies » (p. 117). Si l'implication et la participation des individus dans la communauté peuvent être bénéfiques pour eux comme pour l'ensemble du groupe » (Baret et Soto Marciel, 2004, p. 79), mobilisation et capital social sont interreliés. En effet, selon Boutin (2014), ils sont « quasi indissociables » (p. 145).

Ils sont en interaction constante et s'alimentent réciproquement. C'est grâce au capital social que nous atteignons une forme de mobilisation, et l'apport de cette dernière permet d'accroître exponentiellement la qualité et la quantité de notre capital social. (*Ibid.*)

Pour sa part, Bourdieu (1980) définit le capital social comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées, d'interconnaissance et d'interreconnaissance » (p. 2). Quant à Lin (1995), il décrit simplement le capital social en disant que c'est « l'investissement d'un individu dans ses relations avec d'autres » (p. 701). Dans le cadre de notre étude, c'est justement cet investissement partagé au sein de la communauté apprenante par diverses collaborations qui met de l'avant un “apprendre-ensemble” que Putnam (1995) attribue au capital social. Pour celui-ci, ce dernier se définit par les « caractéristiques de

l'organisation sociale telles que les réseaux, les normes et la confiance, qui facilitent la coordination et la coopération, pour un bénéfice mutuel » (*Ibid.*, p. 65). Ce gain donne lieu aux représentations qu'un groupe partage de son passé en tant que mémoire collective (Halbwachs, 1996) que Nora (1978) interprète comme « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité dans laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (p. 398). Ainsi, chez les enseignants interrogés, "apprendre-ensemble" est au cœur de la communauté apprenante duquel se dégage un sentiment d'efficacité collective et d'appartenance à l'établissement d'enseignement qui prend différentes formes.

Le sentiment d'appartenance, c'est ce que ressent un individu concernant son appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution. Le fait de se sentir bien ou chez soi à l'école, le fait de se sentir utile au groupe et solidaire des autres constituent des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. (Boucher et Morose, 1990, p. 417)

Conséquemment, "l'apprendre-ensemble" se réalise selon Cristol (2014, *In* Cristol 2017) de manière formelle et informelle, car « les façons d'apprendre ensemble s'inscrivent dans une perspective plus large de *social learning*, expression rassemblant trois courants: l'apprentissage collaboratif, les apprentissages informels et les apprentissages à l'aide de technologies numériques » (p. 17). D'ailleurs les pratiques reliées à "l'apprendre-ensemble" seraient aussi un levier d'efficacité en temps, en investissement et au niveau économique.

Le processus de formation est centré sur des projets à réaliser. Les acteurs concernés apprennent en résolvant en vraie grandeur des problèmes auxquels ils sont confrontés. Les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation. Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'action et d'étude. L'apprentissage se déroule au sein de la communauté naturelle de travail. (*Ibid.*, p. 25)

Si "l'apprendre-ensemble" constitue l'une des caractéristiques les plus fortes définissant la communauté apprenante chez le sous-échantillon 2 des enseignants (89,5 %), l'apprentissage sur le lieu de travail y serait souhaitable voire bénéfique. A ce propos, Ria (2010, *In* Feyfant, 2013) indique que « la formation conçue jusque-là individuellement à l'échelle de la classe pourrait alors s'étendre au collectif enseignant à l'échelle de l'établissement. L'enjeu plus large est bien de favoriser l'émergence en établissement d'une communauté éducative (toujours) apprenante » (p. 15).

Pour sa part, le sentiment d'appartenance à l'établissement, présenté comme

caractéristique à raison de 68,5 % par les enseignants référerait selon Fray et Picouleau (2010) à l'identité professionnelle. Celle-ci correspondrait au « sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives » (p. 76). De même, lorsque les objectifs sont décidés, notamment en concertation, ils auraient un “fort” impact sur l'image de l'établissement et permettraient de renforcer le sentiment d'appartenance (Gibert, 2018) ce, précisément par l'entremise du réseau de relations professionnels institués. À ce propos, les mesures d'association ressortent que les personnes ayant choisi d'œuvrer au sein de l'*Enseignement catholique* sont surreprésentées chez les sujets qui mentionnent un “faible accord” (cumul des niveaux 1 et 2) comparativement à ceux n'ayant pas choisi d'y œuvrer qui indiquent un “fort accord” (cumul des niveaux 3 et 4), en identifiant le réseau de relations professionnelles” ($L^2 = 4,832 (1), p < 0,028$ et $V = 0,489, p < 0,033$) en tant que caractéristique de la communauté privilégiant la collaboration dans l'établissement d'enseignement créant ainsi une mémoire collective. Celle-ci renvoie au répertoire partagé (Wenger, 1998) constitué de ressources tant physiques (dossiers, charte et bulletins de notes) qu'affectives (routines, langage commun et représentations communes). Cette constitution d'un répertoire partagé semble essentielle, car représentatif d'une maîtrise des expériences (Gibert, 2018), mais se voulant aussi un outil pour le développement de l'intelligence collective (Noubel, 2004). Cette dernière étant « la capacité d'un groupe de personnes à collaborer pour formuler son propre avenir et y parvenir en contexte complexe » (*Ibid.*, p. 21) comme l'établissement scolaire peut l'être.

Par l'entremise de l'entrevue, nous avons identifié les représentations des différents groupes au regard de la communauté apprenante. Ainsi, les particularités de cette dernière relèvent pour l'ensemble (N=5/5) des groupes d'une ouverture vers le collectif, lequel adhère à des valeurs communes. De plus, pour plus de la moitié (N=3/5) de ceux-ci (groupes CES, E2 et E3), la communauté serait animée d'une humilité et d'une ouverture d'esprit au sein duquel le “vivre-ensemble” prédominerait.

Une autre particularité partagée par la majorité (N=4/5) des groupes (groupes T, CES, E1 et E3) serait l'identification d'un objectif commun, en l'occurrence au collège et au lycée professionnel, la réussite de l'élève. L'idée d'objectif commun fait partie de l'une des composantes de la communauté de pratique, telle que définie par Wenger (1998) où l'apprentissage est synonyme de collégialité entre tout un chacun. À ce propos, un peu moins de la moitié (N=2/5) des groupes (groupes CES et E3) expriment des conditions qui doivent

être mises de l'avant comme l'humilité, l'ouverture d'esprit, la tolérance, la démocratie, le respect et le savoir-communiquer.

Enfin, tous les groupes (N=5/5) définissent la communauté apprenante en référant à l'organisation structurelle des temps forts instaurés, lesquels sont formalisés par des procédures, des processus, des rencontres, etc., et qualifiés de temps d'apprentissage. Dès lors, ces moments, pour la quasi-moitié (N=2/5) d'entre eux (groupes T et E3), doivent être perceptible par la communauté. Le tableau 55 ci-dessous récapitule les représentations communes et partagées des sujets interrogés.

Tableau 55
Particularités de la communauté apprenante

Coconstruction des apprentissages professionnels	Collaboration	Sentiment élevé d'efficacité personnelle et collective
<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres de concertation avec le chef d'établissement (apprentissage formels) - Rencontres en "salle des profs" (apprentissage informels) - Rencontres en formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement concerté et but commun (dispositifs du "faire-ensemble" et dynamiques positives) - Pratiques et attitudes collaboratives (échanges et écoute mutuelle, implication pour les élèves et concertation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir à dialoguer, échanger et apprendre ensemble - Plaisir au "travailler-ensemble" en équipe-classe se voulant davantage soudée - Écoute et partage - Grande qualité de collaboration - But commun et vision commune - Communication interne et externe - Formation en intra-établissement

Ainsi, la communauté apprenante privilégierait la coconstruction (Girault, 2005) des apprentissages professionnels à travers différentes rencontres formelles et informelles. La collaboration (Larivée *et al.*, 2006) se manifesterait dans cet environnement concerté autour d'un but commun. Des pratiques et des attitudes collaboratives sont identifiées en tant que répertoire partagé (Wenger, 1998). La dynamique instaurée conduit manifestement à un niveau élevé du sentiment d'efficacité personnelle et collective (Bandura, 2003). Si des valeurs (Orellana, 2005), mais également des conditions (Roberts et Pruitt, 2010) caractérisent la communauté apprenante, celle-ci se veut ressourcement (Leclerc, 2012), mobilisation (Neveu, 1996) et fédératrice du "travailler-ensemble" (Perrenoud, 1998). Elle permet la collaboration (Dionne, 2003; Jézégou, 2010) à travers des espaces institutionnalisés (Levy, 2010) en toute "intelligence collective" puisque lieu de complémentarité et de convergence des savoirs et savoirs faire (Le Boterf, 2002) en tant que mémoire collective (Halbwachs, 1996), donc de capital social (Bourdieu, 1980) duquel émerge un sentiment d'appartenance (Boucher et Morose, 1990) au sein de la communauté apprenante laissant place à

“l'apprendre-ensemble” (Nora, 1978).

CONCLUSION

L'actuelle étude s'intitule, *La communauté apprenante et ses effets sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promus par la collaboration et la coconstruction des apprentissages: représentations de personnels à l'Enseignement catholique français en Guadeloupe.*

Tout d'abord, la problématique de recherche met de l'avant la pertinence sociale de l'étude par l'entremise du contexte ainsi que la pertinence scientifique de ce dernier par l'intermédiaire de la problématisation donnant lieu à la construction du problème de recherche duquel la question de recherche a émergé.

Uwamariya et Mukamurera (2005) définissent le développement professionnel par la mise en oeuvre d'un processus de changement et de transformation, au cours duquel l'amélioration de la pratique, la maîtrise du travail et le sentiment d'efficacité dans l'agir enseignant sont reliés. Pour Bernard (2018), "l'activité collaborative", qui recèle des épisodes ponctuels d'échange entre participants et contraints à des ajustements mutuels, est une activité coordonnée et synchronisée ayant une visée continue de construire et de maintenir une conception partagée d'une situation, d'un objet donné ou d'un problème. D'où l'intérêt de la communauté apprenante qui selon Orellana (2005) est un processus de construction sociale de savoirs au cœur d'une pratique réfléchie et enracinée dans la réalité.

Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Gouvernement de la République française, 2013) place les enseignants comme acteurs de la communauté éducative en les invitant à coopérer au sein d'une équipe (compétence 10) et à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence 14). Cependant, la formation continue n'est pas obligatoire pour ces derniers. Migaud (2017) mentionne qu'adapter le cadre d'exercice du métier d'enseignant reste toujours un objectif prioritaire. La parution en 2015 du *Rapport de la Cour des comptes* (*Ibid.*, 2015), a fait état de recommandations, dont celles qu'interpelle la présente thèse, à savoir, une amplification de la formation au métier, tant en formation initiale qui doit accroître la professionnalisation, qu'en formation continue, très peu observée en France. À cet effet, si Migaud (2017) dit qu'elle doit être intégrée à la gestion des carrières, Uwamariya et Mukamurera (2005) affirment qu'en « continuité avec la démarche

collaborative, la formation continue s'avère aussi la clé du développement professionnel sur les plans individuel et collectif » (p. 49).

Au regard de la problématisation, nous avons effectué une recension des recherches menées à l'international, mais aussi au niveau national, quant au travail collectif des enseignants. Les études portant sur la dimension collective du travail enseignant caractérisent ce dernier comme "source de bonheur" (Champy-Remoussenard, 2014) pour ceux qui le pratiquent, et vecteur d'apprentissage, en ce sens qu'il permet l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de valeurs (Faris, 2010). Concernant la collaboration, Lessard *et al.* (2009) la décrivent comme un partage du travail réalisé en commun entre professionnels égaux en statut et en responsabilité collective. Elle est identifiée par Friend et Cook (2010) comme mode d'apprentissage cognitif et sociocognitif. Plus spécifiquement au Québec, et en France récemment, les recherches mettent de l'avant que les communautés apprenantes, vectrices de pratiques collaboratives entre les personnels scolaires ainsi que les parents, seraient porteuses de la réussite scolaire des élèves. Toutefois, si celles-ci documentent la collaboration dans l'espace social d'apprentissage, elles intègrent très peu les coconstructions mises en œuvre et les coapprentissage qui s'y révèlent. Afin de répondre à la "timidité" des études encourues à cet effet, la question de recherche qui sous-tend la réflexion que nous avons menée est la suivante: dans une perspective d'apprentissage social, quelles sont les dynamiques relationnelles entre coconstruction, collaboration, communauté apprenante et représentations?

En second temps, le cadre conceptuel a articulé les concepts et construits qui suivent ayant privilégié notre réflexion scientifique, à savoir: l'apprentissage social et la coconstruction des apprentissages; la collaboration et la communauté apprenante; les représentations cognitives et les représentations sociales.

Bandura (1976) situe l'apprentissage en tant qu'acte social. D'après Foudriat (2016), les multiples rencontres institutionnelles favorisant des partages entre collègues dans l'espace social des communautés éducatives sont qualifiées de coconstructives par la mise à profit d'un "travailler-ensemble" sollicitant la collaboration. Si le concept de collaboration suscite un grand intérêt auprès de la communauté scientifique, celui-ci est défini selon diverses optiques théoriques (Bernard, 2018; Bouchard, 1998; Larivée *et al.*, 2006). Corriveau *et al.* (2010) parlent de culture collaborative où la collaboration "optimale" s'inscrirait dans une dynamique interactionnelle où les personnes travailleraient dans des relations

d'interdépendance et en cohésion autour d'un but commun à atteindre. D'après Labelle et Leclerc (2013) l'engagement mutuel des participants, pour lesquels "apprendre ensemble" a son importance, contribuerait au développement de connaissances communes et à une compréhension partagée. Conséquemment, si les représentations cognitives résultent du patrimoine singulier d'un individu (Jonnaert, 2009) et à ses connaissances de l'objet discuté (Denis et Dubois (1976), les représentations sociales s'articulent autour du rapport ternaire "moi-autrui-objet" (Moscovici, 2003) et se caractérisent par l'élaboration d'un processus de reconstruction de la réalité effectué par un groupe de personnes (Moliner et Guimelli, 2015). Ainsi, cette reconstruction est avant tout sociale, car « partagée par un ensemble d'autres individus ayant les mêmes caractéristiques » (*Ibid.*, p. 120). Vu sous cet angle, identifier les représentations communes et partagées des personnels scolaires au regard des concepts et construits caractérisant le travail collaboratif est d'intérêt parce qu'interrelié à une dynamique d'apprentissage continu.

De la sorte, un objectif général a été libellé et quatre objectifs spécifiques ont permis son opérationnalisation par l'entremise du dispositif méthodologique.

Troisièmement, la méthodologie sous-jacente à la recherche descriptive (De Ketele et Roegiers, 1991) réalisée articulait des méthodes quantitatives et qualitatives. Si la population de référence correspond aux personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe, l'échantillon était constitué des deux sous-échantillons qui suivent: le sous-échantillon 1 des cadres scolaires (N=18) ayant participé à l'entrevue (individuelle, en dyade ou de groupe); le sous-échantillon 2 des personnels scolaires (N=28) ayant rempli le questionnaire et participé à l'entrevue. Le recueil des données a été effectué par l'entremise d'un questionnaire (Bouchard et Cyr, 2006) ainsi que d'un guide d'entrevue semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) que nous avons conçu et validé avant leur passation. Pour leur part, les questions fermées du questionnaire ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives (Boudreault, 2004) et de mesures d'association. Pour leur part, si les questions ouvertes (De Singly, 1992) de celui-ci ont donné lieu à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012), les verbatim issus de l'entrevue (Van der Maren, 2003) ont nécessité une analyse de contenu (Bardin, 1997; Fortin, 2010).

Par la suite, les résultats de recherche ont été présentés systématiquement en fonction des deux instruments de collecte des informations, à savoir, ceux découlant du questionnaire

puis de l'entrevue semi-dirigée. Enfin, une discussion scientifique de ces derniers est mise en exergue en documentant chacun des objectifs spécifiques donnant réponse à l'objectif général présentés ci-après.

Objectif général

Identifier les représentations de personnels scolaires au regard de la communauté apprenante, générant collaboration et coconstruction des apprentissages, ainsi que ses effets sur le développement professionnel et un sentiment d'efficacité collective.

Objectifs spécifiques

- 1) Identifier les représentations sur la coconstruction des apprentissages.
- 2) Définir les caractéristiques de la collaboration.
- 3) Déterminer les marqueurs du sentiment d'efficacité individuelle et collective en relation avec les savoirs et les pratiques professionnelles.
- 4) Distinguer les particularités de la communauté apprenante.

L'objectif général met en lumière les dimensions de la communauté apprenante, inscrite dans une "dualité du structurel" (Giddens, 2012) où ressources et environnement sont en mouvement de manière récursive. À ce propos, les personnels scolaires souhaitent être formés afin de "codévelopper" des dispositifs entrant dans ce cadre institutionnel des rencontres entre chefs d'établissement et collègues.

En somme, ces derniers partagent leur mission par l'entremise de la collaboration, dans un environnement où chacun peut s'exprimer. Selon Bergier (2014), il s'agit de « recréer les territoires respectifs des uns et des autres » (p. 98) en valorisant une dynamique positive d'apprentissage continu qu'Autissier *et al.* (2013) nomment "environnement capacitant". Si les acteurs scolaires ne sont pas toujours conscients que cette collaboration est souvent synonyme d'apprentissage, ceux-ci y repèrent tout de même une dynamique, inscrite de manière récursive dans des espaces et des temps de partage, qui privilégie la compréhension des liens entre collaboration et coconstruction tendant à un sentiment d'efficacité tant personnelle que collective. D'après Bernier et Gaudreau (2013) le sentiment d'efficacité collective correspond aux

croyances partagées des membres du personnel éducatif en leur capacité en leur capacité collective, comme équipe-école, d'organiser et d'exécuter les

actions concertées requises pour prévenir et gérer les comportements difficiles, pour répondre aux besoins des élèves et produire un effet positif sur leurs réussites éducatives. (p. 36)

Plus spécifiquement, le sentiment d'efficacité collective contribuerait au pouvoir d'agir des enseignants, instauré par la coconstruction des compétences au sein de la communauté apprenante. Selon Moreau *et al.*, cette dernière serait porteuse "d'efficacité pédagogique collective", contribuant au développement professionnel des enseignants.

En définitive, les représentations communes et partagées des personnels scolaires témoignent de l'intérêt d'intensifier les pratiques collaboratives et de les promouvoir en valorisant la formation continue au sein même de la communauté apprenante. La figure 24 qui suit présente les dynamiques collaboratives favorisant l'apprentissage continu chez les personnels scolaires.

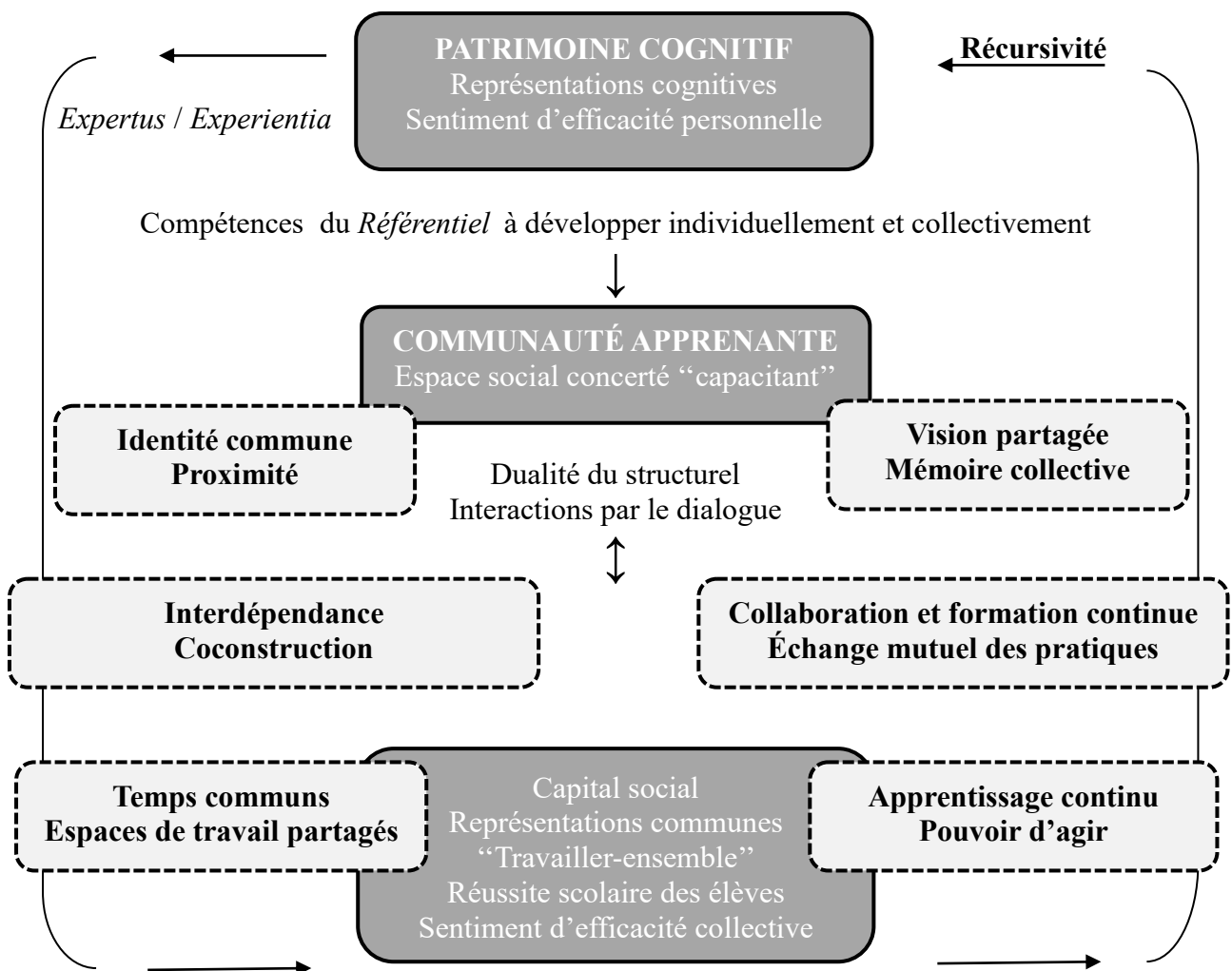


Figure 24: Les dynamiques collaboratives favorisant l'apprentissage continu chez les personnels scolaires

Ainsi, la modélisation des dynamiques collaboratives laisse entrevoir l'intérêt d'un espace sociale concerté "capacitant" (Autissier *et al.*, 2013) qui privilégierait une culture collaborative (Corriveau *et al.*, 2010), engendrée par une identité commune et une vision partagée dans des temps communs et des espaces de travail partagés. Cette proximité entre tout un chacun favoriserait l'instauration d'une mémoire collective inscrite dans le répertoire partagée (Wenger, 1998) propre à la communauté apprenante (Leclerc, 2012). De même, le capital social (Bourdieu, 1980) qui la constitue, parce qu'il se développe professionnellement, par l'entremise de la collaboration de manière continue et en interdépendance, participerait à l'atteinte du but commun, à savoir, la réussite scolaire des élèves, mais aussi valoriserait un sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2003) au sein des personnels scolaires. Celui-ci, capturant "l'énergie positive", transformatrice de la communauté apprenante, faciliterait le pouvoir d'agir des individus et contribuerait à la poursuite d'apprentissages et d'expériences, à travers l'échange mutualisé des pratiques enseignantes de divers ordres valorisant ainsi l'ensemble soit, la partie et le tout. Dès lors, la communauté apprenante apparaît comme ce lieu de mémoire collective et de capital social imbriqués dans une logique évolutive que suscitent les interactions, selon un principe de récursivité entre l'action et la structure (Giddens, 1987). Autrement dit, le dialogue engagé dans ce continuum relationnel (Markova, 2007) situe l'apprentissage reconduit en tant qu'acte social (Lenoir, Larose et Lessard, 2005, p. 22) où l'école est lieu de connaissance dans l'action (Leclerc, 2012).

√ **Limites de la recherche**

L'actuelle étude a ses limites. Les résultats sont à interpréter avec prudence, notamment, par la nature même de l'échantillon dit de convenance. Par ailleurs, la taille de ce dernier ne permet aucune généralisation des résultats obtenus à l'ensemble de la population des personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe.

√ **Retombées de la recherche**

En ce qui a trait aux retombées de la recherche, la publication de la thèse privilégiera des retombées scientifiques par la mise à jour de résultats scientifiques concernant la communauté apprenante, ses forces et ses conditions d'existence. Également, tenant compte des dernières recommandations du *Rapport de la Cour des comptes* (Migaud, 2017) consistant, entre-autre, à faire de la formation continue un espace de gestion des ressources humaines, l'apprentissage social ouvre un large champ des possibles à l'égard du

développement professionnel qui engage la coconstruction des apprentissages par l'entremise de la collaboration. À ces retombées d'ordre social, des retombées d'ordre professionnel sont envisageables. En effet, le principe de récursivité, dans cet espace institutionnel, nous invite d'ores et déjà à poursuivre la compréhension de la "dualité" institutionnelle qui contribuerait, par l'entremise d'une culture de l'apprentissage annoncée, à rendre l'environnement en milieu scolaire, "capacitant" si chacun des membres y trouvait les conditions de son propre développement, et à institutionnaliser la communauté apprenante comme espace "d'intelligence collective". Dans cette optique, si le tout serait supérieur à la somme des parties, et le premier serait valeur ajoutée au second, des retombées sur les pratiques enseignantes sont prévisibles.

Autrement dit, l'environnement "capacitant" convoquant les parties prenantes (l'*Institution* scolaire, l'*Enseignement catholique* français, les chefs d'établissement et les personnels scolaires) à mobiliser leur pouvoir d'agir, permettrait d'aborder collectivement les besoins en formation continue. Ainsi, la diffusion des résultats auprès des participants contribuerait à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude de manière à bonifier les pratiques professionnelles, voire les valoriser en toutes circonstances.

√ *Pistes de réflexion*

La présente recherche soulève des pistes de réflexion. L'une d'elles serait d'interroger une plus grande proportion de personnels scolaires à l'*Enseignement catholique* français en Guadeloupe afin de mieux cerner la communauté apprenante et ses effets "concrets" sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promu par la collaboration et la coconstruction des apprentissages. Une autre piste de réflexion viserait à questionner non seulement les acteurs de l'enseignement au lycée et au collège, mais aussi ceux à l'enseignement au primaire et universitaire de manière à identifier les transitions entre ces différents niveaux d'enseignement, les différentes formes de collaboration et objets de celle-ci, etc. Par ailleurs, il serait intéressant d'identifier les représentations des apprenants au regard des effets de cette collaboration. D'autre part, mieux connaître les attentes des personnels scolaires des différents niveaux d'enseignement par rapport à leurs besoins relatifs à la formation continue serait d'intérêt. Du reste, documenter concrètement les pratiques collaboratives serait pertinent et valoriserait un procédurier "des pratiques exemplaires". Au final, si cette recherche se veut un apport à la compréhension de la communauté apprenante en milieu scolaire, elle est une infime contribution de ce que de tierces recherches pourraient

apporter comme éclairage afin que la coconstruction des apprentissages soit pratique quotidienne pour tout un chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg, CH: Cousset Delval.
- Académie de la Guadeloupe (2016). *Plan académique de formation 2016-2017 (PAF) Enseignants second degré*. Guadeloupe: Gouvernement de la République française. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.ac-guadeloupe.fr/paf_second_degre_2016_2017>.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations (une introduction à la démarche classique et une critique)*. Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Paris: Dunod.
- Amherdt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F. Emery, Y. et Giauque, D. (2000). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Québec, CA: Presses de l'Université Laval.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 11-33). Saint-Laurent, QC: Renouveau pédagogique.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (4^e éd.). Anjou, QC: Éditions CEC (1^{re} éd. 1992).
- Argyris, C. et Schön, D.-A. (2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Argyris, C. et Schön, D.-A. (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice. Volume 2*. Michigan, US: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C., Putman, R. et McInain Smith, S. (1985). *Action-science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, US: Blackwell Publishers.
- Armi, F. et Pagnossin, E. (2012). *Travail en équipe: représentations et pratiques des enseignants romands. Projet "profils de connaissance/compétences". Phase 1: Résultats des deux enquêtes exploratoires*. Neuchâtel, CH: Institut de recherche et documentation pédagogique. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/14_Armi.pdf>.
- Audet, C. et Saint-Pierre, D. (dir.) (1997). *École et culture des liens à tisser*. Saint-Laurent, QC: Presses de l'Université Laval.
- Autissier, D., Hureau, J.-P., Raynard, T. et Vandangeon-Derumez, I. (2013). *Les réseaux apprenants. Une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF*. Paris: Eyrolles.
- Baker, M. (2004). *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*. Nancy, FR: Université Nancy 2.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, BE: De boeck.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology: an international review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, US: Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, US: Cambridge University Press.
- Bandura, A. et Wood, R.-E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles, BE: Mardaga.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (1^{re} éd.). Paris: Presses universitaires de France, collection Quadrige.
- Barrère, A. (2002). *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?* Villeneuve-d'Asc, FR: Lille III.
- Baret, C. et Soto Marciel, A. (2004). *Apports et limites de la mesure du capital social en recherche en gestion des ressources humaines*. Reims, FR: AGRH. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2004baret-soto005.pdf>>.
- Baumeister, P. (2013). *Développez vos talents de manager*. Paris: Leduc S. Éditions.
- Beaujolin, F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. France: Éditions Liaisons.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, CA: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université de Laval.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Beillerot, J. (1991). La recherche, essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR009.pdf>>.
- Benoît, G. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5, 91-116. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.html>>.
- Bergier, B. (2014). *Comment vivre ensemble? La quadrature du sens*. Lyon, FR: Chronique Sociale.
- Bernard, F.-X. (2018). *Les apprentissages collectifs instrumentés. Modélisation des situations, analyse des interactions*. Paris: L'Harmattan, collection Savoir et formation.
- Bernatchez, J.-C. (2010). *L'appréciation des performances au travail. De l'individu à l'équipe*. Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Bernier, V. et Gaudreau, N. (2013). Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire. *International journal on school climate and violence prevention*, 2(1) 31-61. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_prprim/documents/articles/2017-INTERNATIONAL_JOURNAL_OF_SCHOOL_CLIMATE_AND_VIOLENCE_PREVENTION-Effets_sur_SEC-Bernier-Gaudreau.pdf>.
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48, 71-87.
- Berthet, J.-M. et Kus, S. (2013). *Vers un projet éducatif partagé: Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville?* Rapport séminaire. Lyon, FR: Institut français de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013>>.
- Biémar, S, Dejean, K. et Donnay, J. (2008). Co-construction des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://rechercheformation.revues.org/722>>.

- Bilodeau, A., Lapierre, S. et Marchand, Y. (2003). *Le partenariat comment ça marche? Mieux s'outiller pour réussir*. Montréal, QC: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-488). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres: débats et perspectives. *Revue internationale de Sèvres*, 55, 27-36. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://ries.revues.org/920>>.
- Bokova, I. (2014). *Stratégies de l'Unesco pour l'éducation 2014-2021*. France: UNESCO.
- Bonamy, M., Letor, C. et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. In L. Corriveau, C. Letor, D. Perisset-Bagnoud et L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires* (p. 31-47). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Bonny, Y. (2012). Les institutions publiques au prisme de la pluralité. In Y. Bonny et L. Demailly, *L'institution plurielle* (p. 9-36). France: Presses universitaires du Septentrion.
- Bonvin, J.-M. et Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi, au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation Emploi*, 98, 9-22. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://formationemploi.revues.org/1550>>.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (2006). *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd.). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin, *Le partenariat en éducation* (p. 19-35). Montréal, QC: Éditions nouvelles.
- Boucher, L.-P. et Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance: la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 415-431. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/rse/1990-v16-n3-rse3556/900677ar.pdf>>.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 149-182). Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 151-180). Sherbrooke, QC: Centre de ressources pédagogiques.
- Boumard, P. (1996). Autour du mot institution. *Recherche et formation*, 23, 151-161. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/recherche.../RRO23-10.pdf>>.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Acte de la recherche en sciences sociales* 31, 2-3. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1980_num_31_1_2069>.
- Bourque, J., Blais, J.-G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses: *p*, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2009-v35-n1-rse2955/029931ar/>>.
- Boutin, P. (2014). *L'art dramatique comme projet fédérateur privilégiant des dynamiques collaboratives auprès des personnels d'une école primaire québécoise*. Thèse de doctorat. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: Presses universitaires de France, collection Que sais-je.

- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette Éducation.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://rfp.revues.org/1013>>.
- Buznic-Bourgeacq, P. et Gérard, L. (2015). *L'apprentissage du métier d'enseignant*. Caen, FR: Presses universitaires de Caen.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marin-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieux. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Cangelosi, V. et Dill, W. (1965). Organizational learning observations: Toward a theory. *Administrative Sciences Quarterly*, 10, 175-203.
- Carifio, J. et Perla, R.-J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106-116.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 1(190), 29-40. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://rfp.revues.org/4688>>.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour XXI^e siècle? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Cazal, D. et Dietrich, A. (2003). *Gestion des compétences, savoirs tacites et production de connaissances*. Lille, BE: Les Cahiers de Recherche, Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Les dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. *Questions vives*, 21, 1-14. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://questionsvives.revues.org/1534>>.
- Chance, P. (2003). *Learning and behavior*. Belmont, CA: Thomson learning.
- Clénet, J. (1998). Représentation, formation et alternance. *Alternance/Développement*. Paris: l'Harmattan.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, L. et Whitenack, J. (1997). Mathematizing and sym-bolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirschner et J.-A. Whitson (dir.), *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (p. 151-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comby, L., Devos, T. et Deschamps, J.-C. (1993). Représentations sociales du sida et attitudes à l'égard des personnes séropositives. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 17, 6-33.
- Comité national de l'Enseignement catholique (2013). *Statut de l'Enseignement catholique en France*. France: Secrétariat général de l'Enseignement catholique.
- Conan, E. (2015). La laïcité une solution française. *Marianne*, 23, 5-29.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, CA: Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle (1990). *Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer*. Montréal, QC: Les presses de l'Université de Montréal.

- Cook, L. et Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-10.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset, D. et Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Belgique: De Boeck.
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013) Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 29(2), 1-21.
- Coste, S. (2014). *S'épanouir dans le travail enseignant. Réalité, normes, stratégies. État de l'art*. Lyon, FR: ENS de Lyon. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/chaire_unesco-epanouissement_dans_le_travail_enseignant-15-03-2014.pdf>.
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Aurousseau, E. (2012). Ajustements de pratiques d'enseignant de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation profession*, 20(3), 1-13.
- Cristol, D. et Mellet, E. (2013). *Développer une université d'entreprise. Créer un levier de business development*. France: ESF Éditeur.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- D'Anvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie: une valeur suprême?* France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Decker, L.-E. et Decker, V.-A. (2000). *Engaging families and communities: pathways to educational success*. Alexandria, VA: National Community Education Association.
- Dejean-Thicuir, C. (2009). *Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaborative à distance*. Actes de colloque. Grenoble, FR: Université Stendhal, European Pallet Association.
- Dejean-Thicuir, C. (2007). *Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance*. Saint-Martin-d'Hères, FR: Université Stendhal-Grenoble III.
- De Ketele, J.-M. (2012). Mieux connaître pour mieux agir: vers une synthèse des travaux du colloque. *Administration et Éducation*, 135(3) 27-41. Paris: Association française des acteurs de l'éducation.
- De la Garza, C. et Weill-Fassina, A. (2000). *Régulations horizontales et verticales du risque*. In T.-A. Benchekroun et A. Weill-Fassina. *Le travail collectif. Perspectives actuelles et ergonomie*. Toulouse, FR: Octarès.
- Delay, B. et Duclos, L. (2014). *La réforme de la formation professionnelle au prisme de la relation travail/formation*. Paris: DGEFP et Département des synthèses. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.fpspp.org/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-Final-AFEST.pdf>>.
- Delormas, P. (2012). *Contribution à une analyse de l'ethos discursive de l'enseignant en formation, envisagé à travers le critère de la réflexivité*. *Pratiques*, 153-154, 100-114. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://pratiques.revues.org/1953>>.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie de recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, BE: De Boeck Université.
- Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris: L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Denis, M. et Dubois D. (1976). La représentation cognitive: quelques modèles récents. *L'Année psychologique*, 76, 541-562.
- De Rosa, A.-S. (2006). The "boomerang" effect of radicalism in discursive psychology: A critical overview of the controversy with the Social Representations Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(2), 161-201.

- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris, FR: Nathan.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, QC: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Dillen, J. (2012). *Culture de sécurité de l'entreprise*. Alphen-sur-le-Rhin, NL: Walters Kluwer.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.erudit.org/revue/rse/2010/v36/n1/043985ar.pdf>>.
- Dionne, L. (2003) *La collaboration entre collègue comme mode de développement professionnel chez l'enseignant*. Thèse de doctorat. Montréal, QC: Université de Montréal, Faculté d'éducation.
- Doise, W. (2002). Les représentations sociales: leçons du passé et défis d'aujourd'hui. *Social Science Information*, 41(1), 101-110.
- Dubet, F. (2014). Sociologie de l'école. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 65-77). Paris: Dunod.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? *Education et sociétés*, 25, 17-14. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http:// Cairn.info/revue-education-et-societes-2010-1-page-17.htm>>.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-82). Paris: Presses universitaires de France.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris: Vuibert.
- Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. France: Flammarion.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Louvain-La-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 1-10. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://tfe.reveues.org/index1492.html>>.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. France: Armand Colin.
- Eagly, A., Chaiken, S. (1993) *the psychology of attitudes*. Belmont, US: Thomson Wadsworth Publisher.
- Edward, E. (2012). Learning communities for curriculum change: key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional development in Education*, 38(1), 25-47.
- El Abboubi, M. et Cornet, A. (2010). Les enjeux de la mobilisation des parties prenantes dans un processus de certification sociale. Le cas d'un centre d'appel. *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, (23)4, 155-178. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.academia.edu/11831261/Les_Enjeux_de_la_Mobilisation_des_Parties_Prenantes_dans_un_Processus_de_Certification_Sociale_Le_Cas_dun_Call_Center>.
- Emery, Y. (2003). *Renouveler la gestion des ressources humaines. Une approche axée sur la valeur ajoutée pour les organismes publics et les entreprises privées*. Lausanne, CH: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Faris, R. (2010). Le Projet de communauté d'apprentissage de South Island (SILC). *À lire en ligne*, 16, 20-23. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://resdac.net/documentation/pdf/alire/alire_2010imprimer.pdf>.
- Farouk, M.-K. (2007). How can the curriculum facilitate (or hinder) collaboration? *Social studies and the Young Learner*, 19(4), 30-32.
- Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans

- l'Enseignement catholique* (2011). *Orientations de formation pour 2012-2018*. Paris: Conseil fédéral de *Formiris*.
- Ferganu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants. *Formation Emploi*, 9, 7-27. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://formationemploi.revues.org/3684>>.
- Feyfant, A. (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Lyon, FR: IFÉ. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>>.
- Fischer, G.-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Québec, CA: Dunod.
- Fontaine, N. (1994). *Guide juridique de l'enseignement privé associé à l'État par contrat*. France: UNAPEC.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.) Montréal, QC: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Foudriat, M. (2016). *La coconstruction, une alternative managériale*. Rennes, FR: Presses de l'EHESP.
- Fourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnel aux actes professionnels. *Recherche et formation*, 64, 1-12. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://journals.openedition.org/rechercheformation/230>>.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, BE: De Boeck Université.
- Fourgous, J.-M. (2012). *“Apprendre autrement” à l'ère du numérique. Se former, collaborer, innover: un nouveau modèle éducatif*. Paris: Mission parlementaire Fourgous. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf>.
- Franklin, C. et Streeter, C.-L. (1995). School Reform: Linking Public Schools with human Services. *Social Work*, 40(6), 773-782.
- Fray A.-M. et Picouleau S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 8(38), 72-88. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-8-page-72.htm>>.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (6^e éd.). New-Jersey, US: Pearson Education.
- Garvin J. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Garry, R.-P (2007). Contexte de la formation des maîtres dans la Francophonie: synthèse des résultats de l'enquête du RIFEFF. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S. Tchameni Ngamo. *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action* (p. 308-320). Montréal, QC: Agence universitaire de la francophonie.
- Gather-Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 13-30.
- Gauthier, B. (2009a). Introduction. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 1-17). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2009b). La structure de la preuve. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 169-198). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles: proposition d'un cadre de lecture. *Questions Vives*, 21, 1-17. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://questionsvives.revues.org/1508;DOI:10.4000/>>.
- Ghiglione, R. et Richard J.-F. (1998). *Cours de psychologie: Origines et bases*. Paris: Dunod.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris: Armand Colin.
- Giddens, A. (2012). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gilly, M., Fraisse, J.-C. et Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet, *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 73-92). Fribourg, CH: Cusset Del Val.
- Girard, C. et Sobczak, A. (2010). Pour une cartographie des parties prenantes fondée sur leur engagement. *Management et Avenir, Management Prospective*, 33, 157-174. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.researchgate.net/publication/250299946_Pour_une_cartographie_des_parties_prenantes_fondée_sur_leur_engagement_une_application_aux_sociétaires_d%27une_banque_mutualiste_française>.
- Girault, Y. (2005). Des recherches participatives aux communautés d'apprentissage en ERE: des situations de coconstruction de savoirs en ERE. *Cahiers scientifiques de l'Acfas*, 104, 85-102.
- Glacel, B.-P., et Robert, E.-A. (1994). *Light bulbs for leaders: A guidebook for leaders and teams*. Burke, VA: Vima International.
- Gouvernement de la République française (2013a). Enseignements primaire et secondaire. Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 30, 81-89. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf>.
- Gouvernement de la République (2013b). *Charte de la laïcité à l'École*. France: Ministère de l'Éducation nationale. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/06/2/charte_de_la_laicite_comme_ntee_270062.pdf>.
- Gouvernement de la République française (2015). Socle commun des connaissances, de compétence et de culture. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 17, 1-8. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf>.
- Grangeat, M. (2011). Les aspects collectifs du travail enseignant. Un levier pour la formation. In P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson, *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 109-134). Québec, CA: Presses de l'Université Laval.
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 232-248. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.erudit.org/revue/ef/2013/v41/n2/1021035ar.pdf>>.
- Gray, B. (1995). Obstacles to success in educational collaborations. In L.-C. Rigsby, M.-C. Reynolds et M.-C. Wang (dir.), *School-community connections: Exploring issues for research and practice* (p. 71-99). San Francisco, US: Jossey-Bass Publishers.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. et Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen et B. Py, *Pratiques sociales et*

- médiations symboliques* (p. 221-247). Berne, CH: Peter Lang.
- Guedri, Z. Hussler, C. et Loubaresse, É. (2014). Contradictions, paradoxes et tensions en contexte(s). *Revue française de gestion*, 3(240), 13-28. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2014-3-page-13.html>>.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1*. Paris: Fayard.
- Hackman, J.-R. (1990). *Groups that work and those that don't*. San Francisco, US: Jossey Bass Publishers.
- Halbwachs, M. (1996). La mémoire collective et le temps. *Cahiers internationaux de sociologie*, 101, 45-65.
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://id.erudit.1021028ar>>.
- Henry, G.-T. (1990). *Practical sampling*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D. et Korthagen, F. (2009). Experience teacher's Informal learning: learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and teacher Education*, 15(5), 663-673.
- Javeau, C. (1988). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles, BE: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Jézégou, A. (2015). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage dans et par un Mooc de type connectiviste. *Revue de l'éducation à distance*, 30(1). Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/868>>.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 269-286. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17.htm>.
- Jézégou, A. (2010). Community of inquiry en e-learning: à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Revue de l'éducation à distance*, 24(2), 1-18. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/707>>.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Johnson, D.-W. et Johnson R.-T. (2002). Social interdependence theory and university instruction. Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119-129.
- Johnson R.-B. et Onwuegbuzie, A.-J. (2004). Mixed methods research. A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles, BE: De Boeck et Larcier.
- Jorro, A. et De Ketele (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0. Quels impacts en éducation?* Québec, CA: Les Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. *Recherche et développement*, 49, 73-90.
- Kretzmann, J.-P. et McKnight, J.-I. (1993). *Building communities from the outside out: a path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Northwest University, Center for urban affairs and policy research.

- Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat* (p. 7-27). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire*. Thèse de doctorat. Québec, CA: Université du Québec à Montréal.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (*evidence base practice*) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(2), 31-48. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-31.htm>.
- Larivée, S. et Terrisse, B. (2012). Le processus d'évaluation d'un projet d'intervention en milieu familial: le projet "Réussite scolaire". *Formation et profession*, 20(1), 41-59.
- Larivée, S.-J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La découverte.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie de formation et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leclerc, C. (1999) *Comprendre et construire les groupes*. Québec, CA: Presses de l'Université Laval.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au Coeur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Education et francophonie* XLI(2) 1-9 document téléaccessible à l'adresse suivante: https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 276-314. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://questionsvives.revues.org/82>.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville, QC: Éditions Némésis.
- Legrand, A. (2014). Droit et éducation. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 43-52). Paris: Dunod.
- Lelièvre, C. (2014). État et éducation. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 459-468). Paris: Dunod.
- Lemière, V. (1997). *Apprendre et réussir ensemble: construire une communauté éducative*. Lyon, FR: Chronique sociale.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épitémologies constructiviste* (4^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide*

- d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique.* Longueuil, QC: Groupéditions.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale de Sévres*, 55, 37-48. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://ries.revues.org/930>>.
- Lenoir, Y., Kalubi, J.-C. et Lenoir-Achdjian, A. (2006). La communauté d'apprentissage: Ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 4, 11-45.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Lenoir (2004) Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47 9-23.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quel sens peut-il être question en didactique? In P. Jonaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga, V. (2016). *La reconnaissance à l'école: perspectives internationales*. Québec, CA: Presses de l'Université Laval.
- Le Ny, J.-F. (1985). Comment(se) représenter les représentations. *Psychologie française*, 30, 231-238.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives la mise en œuvre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lessard, C., Kamanzi, P.-C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant la collaboration parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et société*, 23, 59-77. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societe-1-page-59.htm>>.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail: norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Lessard (2003). , In Biron, Cividini et Desbiens (2005) *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP. Letarte, H. (2000). *La cohésion multidimensionnelle des équipes de travail, ses déterminants et sa relation avec la performance*. Montréal, QC: Université de Montréal.
- Letor, C. (2007). *La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire*. Louvain, BE: Presses Universitaires de Louvain.
- Levy, M. (2010). L'école, institution ou service au public. In S. Forster, *Actes du séminaire de l'association des inspecteurs et directeurs d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin, L'école institution ou service public* (p. 5-30). Tramelan, CH: Institut de recherche et de documentation pédagogique. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.claseco.ch/fr/wp-content/uploads.2015/07/actes2010.pdf>>.
- Lickert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales: une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, XXXVI, 685-704.
- Lipovetsky, G. et Charles, S. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris: Éditions Grasset et Fasquelle.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'Ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. France: Éditions de Minuit.
- Maisonnette, J. (2014). *La dynamique des groupes*. Paris: Presses universitaires de France.

- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Markova, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 42, 1-35.
- Martinet, M.-A., Gauthier, C. et Raymond, D. (2001). *La formation à l'enseignement*. Canada: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Martory, B. (2008). *Piloter les performances RH: la création de valeurs par les ressources humaines*. France: Éditions Liaisons.
- Mailis, N. (2009). Management de la qualité et organisation apprenante: l'apport de Deming. *Apprentissage et Management de qualité*, 2(3), 11-27. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.essachess.com/index.php/jcs/issue/view/3>>.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations*. Québec, CA: Presses de l'université du Québec.
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). Position pour penser et concevoir la formation des enseignants. In P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson, *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 341-355). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Education et francophonie*, XLI(2), 196-211. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf>.
- Migaud, D. (2015) *La formation continue des enseignants. Rapport de la Cour des comptes n°71653*. Paris: La Cour des comptes. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.lexpress.fr/education/rapport-de-la-cour-des-comptes-sur-les-enseignants-la-reponse-de-vincent-peillon_1250740.html>.
- Migaud, D. (2017). *Gérer les enseignants autrement, une réforme qui reste à faire. Rapport de la Cour des comptes*. Paris: La Cour des comptes. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf>>.
- Miller, N.-E. et Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, US: Oxford University Press.
- Mitchel, R.-K., Agle, B.-R. et Wood, D.J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and silence. *Academy of management review*, 4(22), 853-886. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.jstor.org/stable/259247?seq=10#page_scan_tab_contents>.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble, FR: Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble, FR: Presses universitaires de Grenoble.
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Education et francophonie*, XLI(2), 35-61. Québec: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Moreau, A., Robertson, A. et Ruel, J. (2005) De la collaboration au partenariat. *Éducation et francophonie*, XXXIII(2), 142-160.
- Morin, E. (200). *Les sept savoirs à l'Éducation du futur*. France: Seuil.
- Moscovici, S. (1984). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.

- Mucchielli, R. (2007). *Le travail en équipe. Clé pour une meilleure efficacité collective*. Issy-les-Moulineaux, FR: ESF éditeur, collection Formation permanente.
- Neveu, E. (1996). *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris: La Découverte.
- Nora, P. (1978). La mémoire collective. In J. Le Goff, *La nouvelle histoire* (p. 398-401). Paris: Retz-CEPL.
- Noubel, J.-F. (2004). *Intelligence collective, la révolution invisible*. France: The Transitioner. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://fr.scribd.com/document/7032380/Intelligence-Collective-Revolution-Invisible-JFNoubel>>.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Montréal, QC: Fides, collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2014). *Regards sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l'education-2014.pdf>>.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Collin.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante? De l'utopie à la réalité. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Pedler, M., Burgoyne, J. et Boydell, T. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*. New York, US: McGraw-Hill.
- Périsset-Bagnoud, D. (2010). Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances: un entre-deux en jachère. *Travail & formation en éducation*, "Entre la classe et l'établissement: explorer et structurer un nouvel espace de recherche", 7, 1-15. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://tfe.revues.org/1507>>.
- Perrenoud, P. (1999). La recherche en sciences de l'éducation dans les IUFM: quelques réflexions imprudentes. En guise de *post-scriptum* au débat. In E. Triquet et C. Fabre-Col, *Recherche(s) et formation des enseignants* (p. 191-195). France: IUFM de Grenoble.
- Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Genève, CH: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, 68-71.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Travailler en équipe pédagogique: résistances et enjeux*, Genève, CH: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html>.
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP. Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, XLI(2), 102-118.
- Piaget J. et Inhelder, B. (1954). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Paris-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel, CH: Delachaux et Nestlé.
- Pinkus, S. (2003). All talk and no action: Transforming the rhetoric of parent- professional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 115-121.

- Portlance, L., Borges, L. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec, CA: Presses de l'université du Québec.
- Post, J., Preston, L. et Sachs, S. (2002) In El Abboubi, M. et Cornet, A. (2010), *Revue internationale P.M.E.: économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 23(3), 155-178.
- Pourtois, J.-P., Demonty, B. (2004). Nouveaux contextes sociaux et croyances d'efficacité. *Savoirs*, 5, 147-157. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-147.htm>.
- Prost, M. (2013) *Les échanges entre professionnels de l'éducation sur les forums: entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique*. Thèse de doctorat. Paris: École Nationale Supérieure, Telecom Paris Tech. Document téléaccessible à l'adresse suivante: [https:// archives-ouvertes.fr/tel-00790685/document](https://archives-ouvertes.fr/tel-00790685/document).
- Prost, A. (1992). Éducation, société et politiques. *Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris, FR: Seuil.
- Proulx, J.-P. (2005). La réforme au secondaire et les défis des enseignants ou le point de vue, du Conseil supérieur de l'éducation. In D. Biron, M. Cidivini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 159-170). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Putnam, R.-D. (1995). Bowling Alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Quivy, R. et Campenhoudt, V. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rao, J.-N.-K. et Scott, A.-J. (1987). On simple adjustments to Chi-Square tests with sample survey data. *The Annals of Statistics*, 15(1), 385-397. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://projecteuclid.org/download/pdf_1/euclid.aos/1176350273.
- Régnier, J.-C. (1998), De la vérité autoproclamée à la vraisemblance reconnue. In Regnier et al. *Enseigner la statistique du CM à la seconde, pourquoi? Comment* (p. 116-117). Lyon, FR: IREM Lyon.
- Ricoeur, P. (1997). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rifkin, J. (2011). *La troisième révolution industrielle: comment le pouvoir latéral va transformer l'énergie, l'économie et le monde, les liens qui libèrent*. Arles, FR: Babel Actes du Sud.
- Ritschard, G., Berchtold, D., Duc, F. et Zighed, D.-A. (1998). *Apprentissage: des principes naturels aux méthodes artificielles*. Paris: Hermes Science Publications.
- Ritschard, G. (2005). De l'usage de la statistique implicative dans les arbres de classification. In R. Gras, F. Spagnolo et J. David (dir.), *Actes des Troisièmes Rencontres Internationale ASI Analyse Statistique Implicative* (p. 305-314). Palerme, IT: Università degli Studi di Palermo. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://mephisto.unige.ch/pub/publications/gr/ritsch ASI05_r3.pdf.
- Ritschard, G., Pisetta, V. et Zighed, D.-A. (2008). Inducing and evaluating classification trees with statistical implicative criteria. In R. Gras, E. Suzuki, F. Guillet et F. Spagnolo (dir.), *Statistical Implicative Analysis: Theory and Applications* (p. 397-420). Berlin, DE: Springer Verlaag.
- Roberts, S. M. et Pruitt, E.-Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal, QC: Chenelière.

- Rojat, D. et Szymankiewicz, C. (2013). *L'actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*. Paris: Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/7/2013-009_263157.pdf>.
- Roussel, J.-F. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, 37, 35-52. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.usherbrooke.ca/gef/a-propos-de-nous/notre-equipe/gef/roussel-jean-francois/>>.
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roux, D. et Rémy, É. (2009). Du marketing à ses résistances: une analyse par la sociologie de la traduction. In D. Bauhain-Roux, *Marketing et résistance(s) des consommateurs* (p. 1-30). Paris: Economica.
- Royall, R. (2017). *Statistical Evidence. A Likelihood Paradigm* (2^e éd.). New York, NY: Routledge.
- Saint-Pierre, M. et Brunet, L. (2004). *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011a). Introduction. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 3-10). Saint-Laurent, QC: Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011b). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 109-122). Saint-Laurent, QC: Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-148). Saint-Laurent, QC: Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Schaepelynck, V. (2013). Institution. *Le Télémaque*, 44, 21-34.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC: Les Éditions Logiques.
- Selltiz, C., Wrightsman, L.-S. et Cook, S.-W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal, QC: Les Éditions HRW Ltée.
- Sembel, N. (2014). De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants. *Questions Vives*, 21, 1-15.
- Sen, A. (2003). *L'économie est une science morale*. Paris: La découverte.
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: Editions First.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International electronic journal for leadership in learning*, 8(5), 1-19.
- Striganuc, S. (2010). *Le rapport au travail en collaboration du personnel enseignant d'écoles secondaires du Québec*. Thèse de doctorat. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval, QC: Presses universitaires de Laval.
- Tochon V. (1993). *L'enseignant expert / L'enseignante experte*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions*. Paris: Presses universitaires de France,

- collection Que sais-je.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal, QC: McGraw-Hill.
- Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://archive.org/details/jstor-1412188>>.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). *Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques*. Revue des sciences de l'éducation 31(1), 133-155.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, BE: De Boeck Université (1^{re} éd. 1999).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal et Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université (1^{re} éd. 1995).
- Vial, J. (2009). *Histoire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, collection Que sais-je. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.cairn.info/histoire-de-l-education--9782130575092-page--43.htm>>.
- Viau, R. (1994). *La motivation, condition essentielle de réussite*. Bruxelles, BE: De Boeck Université.
- Vincent-Duroux, L. (2013). Les représentations cognitives: pour une mise en évidence de leur rôle dans l'appropriation des langues. *Corela*, 11(2), 1-10. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://corela.revues.org/2983>>.
- Vygotski, L.-S (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La dispute
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, US: University Press.
- Weiss, R.-F. et Miller, F.-G. (1971). The drive theory of social facilitation. *Psychological Review*, 78, 44 – 57.
- Winnicot, D.-W. (1975). *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris: NRF Gallimard.
- Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés: éléments de comparaison. *Éducation et formation*, 4(13), 413-415.
- Zaccaro, S.-J., Blair, V., Peterson, C. et Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J.-E. Maddux, *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (p. 305-328). New York, US: Plenum Press.
- Zajonc, R.-B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/Zajonc1965.pdf>>.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale*. Paris: Presses universitaires de France.

ANNEXES

Annexe A: Questionnaire

Annexe B: Guide d'entrevue 1 utilisé auprès du sous-échantillon 1 des cadres scolaires

Annexe C: Guide d'entrevue 2 utilisé auprès du sous-échantillon 2 des enseignants

Annexe D: Orientations diocésaines de Guadeloupe



**Recherche auprès des personnels à l'enseignement des collèges et lycées professionnels
Saint-Joseph de Cluny à Baie-Mahault en Guadeloupe**

Nicole Philippe, étudiante au doctorat en cotutelle Québec-France
Université de Sherbrooke et Université catholique de l'Ouest

**QUESTIONNAIRE À REMPLIR
FICHE DE PARTICIPATION À UNE ENTREVUE DE GROUPE À COMPLÉTER**

La communauté apprenante et ses effets sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promus par la coconstruction des apprentissages et la collaboration:
représentations de personnels à l'Enseignement catholique français en Guadeloupe

Objectif de la recherche – Identifier les représentations de personnels scolaires au regard de la communauté apprenante et de ses effets sur les savoirs et les pratiques professionnelles ainsi que le développement d'un sentiment d'efficacité collective.

La recherche est menée par Nicole Philippe, doctorante à la Faculté d'éducation sous la direction des professeurs J. Bédard de l'Université de Sherbrooke au Québec et Y. Pérez de l'Université catholique de l'Ouest en France.

Questionnement auquel vise à répondre l'étude – Dans une perspective d'apprentissage social, quelles sont les dynamiques relationnelles entre coconstruction, collaboration, communauté apprenante et représentations?

Votre collaboration est souhaitée!

À titre de personnels à l'enseignement à l'Externat Saint-Joseph de Cluny à Baie-Mahault, nous sollicitons votre participation volontaire pour: remplir le questionnaire qui suit; effectuer une entrevue de groupe. Tant le questionnaire que la fiche doivent être déposés dans le casier prévu à cet effet (N. Philippe) en salle des professeurs du collège et LP au plus tard le 20 mai 2017.

Les données fournies seront traitées en toute confidentialité uniquement à des fins statistiques. Outre la publication de la thèse, la doctorante s'engage à communiquer les résultats obtenus auprès des personnels de l'établissement d'enseignement à la fin de l'automne prochain au moment identifié par la direction de celui-ci.

Questions – Si vous avez des questions sur l'enquête, n'hésitez pas à joindre directement Nicole Philippe (0690373918; Nicole.P.David@Usherbrooke.ca) ou la professeure J. Bédard (Johanne.Bedard@Usherbrooke.ca).

À l'avance, nous vous remercions du temps que vous y consacrerez et sachez que votre participation sera grandement appréciée! N. Philippe



Fiche d'accord à participer à une entrevue de groupe (SVP, découpez cette partie et déposer dans le casier)

J'accepte de participer à l'entrevue de groupe qui aura lieu entre le 5 juin et le 9 juin 2017.

Nom de la personne en lettres moulées: _____

QUESTIONNAIRE

RUBRIQUE 1 – RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Veuillez cocher votre genre. Femme Homme
2. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge.
 < 26 ans 26-30 ans 31-40 ans 41-50 ans > 50 ans
3. Où êtes-vous né?
 Antilles-Guyane France métropolitaine Autre (*précisez*): _____
4. Veuillez indiquer le ou les diplômes déjà obtenus en mentionnant la discipline correspondante.
Diplôme(s) obtenu(s)
Licence (1^{er} cycle) Discipline: _____
Études de 2^e cycle Discipline: _____
Études de 3^e cycle Discipline: _____
Autre(s) Type(s) de diplôme(s) et discipline(s): _____

5. Oeuvrer au sein de l'*Enseignement catholique* est-il un choix personnel? Oui Non
6. À quel cycle enseignez-vous?
 Collège Lycée Autre, veuillez expliquer: _____

7. Combien d'années d'expérience détenez-vous en milieu scolaire, quel que soit le cycle ou la fonction occupée?
 < 6 ans 6 à 10 ans 11 à 20 ans > 20 ans
Êtes-vous titulaire? Oui Non
8. Autres informations que vous jugez nécessaire de nous communiquer:

Merci et sachez que ces informations demeureront entièrement confidentielles!

RUBRIQUE 2 – COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

9. Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* présente 14 compétences. Avez-vous développé un sentiment d'efficacité personnelle au regard de ces dernières? Pour chacune des compétences suivantes, veuillez encrer votre niveau d'efficacité ressenti sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant un sentiment de faible efficacité et 4 un fort sentiment d'efficacité).

Compétences du Référentiel	Faible efficacité	Fortte efficacité
1. Faire partager les valeurs de la République.	1 2	3 4
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.	1 2	3 4
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.	1 2	3 4
4. Prendre en compte la diversité des élèves.	1 2	3 4
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.	1 2	3 4
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.	1 2	3 4
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication.	1 2	3 4
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	1 2	3 4
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.	1 2	3 4
10. Coopérer au sein d'une équipe.	1 2	3 4
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative.	1 2	3 4
12. Coopérer avec les parents d'élèves.	1 2	3 4
13. Coopérer avec les partenaires de l'école.	1 2	3 4
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	1 2	3 4

10. Dans vos pratiques enseignantes quotidiennes, tenez-vous concrètement compte du *Référentiel*?
 Oui Non
Si oui ou *si non*, veuillez justifier pourquoi:
11. D'après vous, les rencontres de concertation et de collaboration sollicitées par le chef d'établissement sont-elles des lieux d'apprentissage professionnel?
 Oui Non
Si oui ou *si non*, veuillez dire pourquoi:
12. Diriez-vous que les rencontres en "salle des profs" valorisent l'apprentissage entre collègues?
 Oui Non
Si oui, veuillez indiquer par rapport à quoi et *si non*, veuillez expliquer pourquoi:
13. Selon vous, les formations continues suivies permettent-elles de développer la collaboration entre enseignants?
 Oui Non
Si oui, veuillez indiquer par rapport à quoi et *si non*, veuillez expliquer pourquoi:

RUBRIQUE 3 – EFFETS DE L'EXPÉRIENCE COLLABORATIVE

14. Les moments de concertation en équipe-classe auxquels vous participez suscitent-ils la mobilisation au sein

des personnels de l'établissement scolaire?
Si oui ou si non, veuillez expliquer pourquoi:

15. Sur la base de votre expérience, en quoi la réalisation de projets pédagogiques ainsi que la planification et la mise en œuvre de journées pédagogiques auxquels vous contribuez, facilitent l'émergence d'attitudes collaboratives entre les personnels scolaires? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant un faible accord et 4 un fort accord).

Attitudes collaboratives entre les personnels scolaires	Faible accord	Fort accord
Aide mutuelle ponctuelle valorisant l'entraide.	1 2	3 4
Partage de stratégies pédagogiques à destination de la réussite scolaire des jeunes.	1 2	3 4
Mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci avec la direction.	1 2	3 4
Mise en commun des difficultés et résolution de celles-ci entre enseignants.	1 2	3 4
Complicité.	1 2	3 4
Empathie et solidarité.	1 2	3 4
Ouverture à l'autre et écoute.	1 2	3 4
Tolérance d'autrui et respect.	1 2	3 4
Engagement et implication dans les décisions et les activités de l'établissement.	1 2	3 4
Responsabilité liée aux résultats pédagogiques de la classe.	1 2	3 4
Implication et concertation au regard du projet d'établissement.	1 2	3 4
Volonté et détermination.	1 2	3 4
Dispositifs coconstruits.	1 2	3 4
Planification partagée de l'année pédagogique.	1 2	3 4
Partage de matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement.	1 2	3 4
Dialogue privilégié entre collègues en salle des professeurs.	1 2	3 4
Dialogue favorisé avec la direction de l'établissement.	1 2	3 4
Autres (<i>précisez</i>):	1 2	3 4

16. Personnellement, que vous apporte le travail collaboratif et par rapport à quoi? Vous pouvez donner des exemples.
17. Lorsque vous travaillez en dyade ou en équipe-classe, vous sentez-vous efficace collectivement?
 Oui Non
Si oui ou si non, veuillez justifier pourquoi:
18. Selon vous, qu'est-ce qui garantit le succès de la collaboration au sein de votre établissement (décision hiérarchique, dispositifs de coopération, personnalité de l'enseignant, etc.)?
19. Travailler en collaboration a certes ses forces, mais peut aussi susciter certaines tensions. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler la présence de tensions sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant une faible présence et 4 une forte présence). Toutefois, si vous n'avez jamais été en présence de l'une ou l'autre des tensions mentionnées, ne rien encercler et inscrire "0" devant le chiffre "1".

Tensions	Faible présence	Forte présence
Difficulté à trouver des espaces communs dans les agendas respectifs.	1 2	3 4
Rencontres spontanées, non planifiées et imposées.	1 2	3 4

Incompréhension de la pensée ou des comportements de l'autre.	1 2	3 4
Peu de dialogue, mais imposition des idées d'un collègue.	1 2	3 4
Sous-investissement de certains collègues.	1 2	3 4
Pas réellement de coconstruction, car échanges plutôt unidirectionnels.	1 2	3 4
Peu de partage des matériels pédagogiques ou des stratégies d'enseignement.	1 2	3 4
Responsabilité assumée davantage par une seule personne.	1 2	3 4
Alourdissement de la planification.	1 2	3 4
Sentiment d'être sous-estimé.	1 2	3 4
Sentiment d'être inefficace.	1 2	3 4
Opinions divergentes.	1 2	3 4
Intolérance et irrespect d'autrui.	1 2	3 4
Contradiction et discord.	1 2	3 4
Incidents critiques ou conflits.	1 2	3 4
Autres (<i>précisez</i>):	1 2	3 4

20. De manière globale, au sein de l'établissement, quelles sont les diverses formes de collaboration effective ou envisagée à court terme? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant une faible présence et 4 une forte présence).

Formes de collaboration	Faible accord	Fort accord
Consultation et information mutuelle.	1 2	3 4
Concertation et coordination.	1 2	3 4
Partenariat et coopération.	1 2	3 4
Fusion et cogestion.	1 2	3 4
Autres (<i>précisez</i>):	1 2	3 4

21. D'après vous, dans votre établissement, la collaboration entre les enseignants favorise-t-elle le développement d'une communauté apprenante ou de certaines caractéristiques définissant celle-ci? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 4 (1 signifiant un faible accord et 4 un fort accord).

Caractéristiques d'une communauté apprenante	Faible accord	Fort accord
Réseau de relations professionnelles.	1 2	3 4
Plaisir à dialoguer, échanger, apprendre ensemble, etc.	1 2	3 4
Entraide mutuelle.	1 2	3 4
Vision commune et partagée.	1 2	3 4
Interdépendance.	1 2	3 4
Équipe-classe davantage "soudée".	1 2	3 4
Sentiment d'efficacité personnelle.	1 2	3 4
Sentiment d'efficacité collective.	1 2	3 4
Développement d'une identité commune.	1 2	3 4
Sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement.	1 2	3 4
"Mémoire collective" constituant des ressources pour la communauté.	1 2	3 4
Leadership du professeur principal	1 2	3 4
Autres (<i>précisez</i>):	1 2	3 4

22. Selon vous, quelles actions pourrait poser l'établissement d'enseignement afin de privilégier un sentiment d'efficacité personnelle et collective?

23. Quelles compétences collaboratives désireriez-vous principalement développer et que proposez-vous à l'établissement pour y arriver?
24. Comment les pratiques collaboratives pourraient être davantage favorisées dans le cadre des formations continues dispensées?
25. Si vous souhaitez nous faire part de tiers éléments concernant la formation continue, la communauté apprenante (coconstruction des apprentissages et collaboration) ou le sentiment d'efficacité personnelle et collective, veuillez utiliser l'espace ci-après).

Vifs remerciements pour votre collaboration sincèrement appréciée!
Nicole Philippe



La collaboration au sein des pratiques enseignantes et comme communauté d'apprentissage
ENTREVUE INDIVIDUELLE OU DE GROUPE – GUIDE DE L'ANIMATEUR
 Semaines du 14 au 30 avril 2016

Nicole Philippe, étudiante au doctorat,
cotutelle UCO-UdeS, membre étudiante du CRIFPE

J. Bédard, professeure-chercheure (PhD)
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Codirectrice de l'antenne sherbrookoise du CRIFPE

Thème 1: La collaboration

1) De manière globale, comment définiriez-vous ou qualifieriez-vous ce qu'est la collaboration?

Indicateurs

- 1- *Volontariat*
- 2- *Parité entre les membres*
- 3- *Confiance mutuelle*
- 4- *Confiance au processus de collaboration*
- 5- *Partage d'un but commun*
- 6- *Réciprocité des responsabilités décisionnelles, des risques et des ressources.*
- 7- *Crédibilité des intervenants*
- 8- *Préoccupations communes*
- 9- *Confiance à bâtir*
- 10- *Prise de décision partagée*
- 11- *Élaboration d'un processus de consensus*
- 12- *Buts à court terme réalistes*
- 13- *Évaluation visant une pérennisation*
- 14- *Désir de trouver des solutions à un problème spécifique*
- 15- *Engagement à trouver des issues bénéfiques par voie de concertation*
- 16- *Délaissement de son autonomie pour actualiser le projet ou l'objectif*
- 17- *S'accorder du temps (chronophage au début de son implantation, mais bénéfique à la longue)*
- 18- *Consultation et information mutuelles*
- 19- *Dialogicité et partage entre les acteurs (confrontation des points de vue visant un accord)*
- 20- *Interdépendance*
- 21- *Actualisation autour d'un projet ou d'un but*

2) Selon votre expérience, quels sont les objets et les formes de collaboration en milieux scolaires? Veuillez donner des exemples de collaboration.

Reformulation: Veuillez nous dire “quand, comment et pourquoi”, les personnels scolaires peuvent collaborer?

- 3) D'après vous quelles sont les forces (gains) de la collaboration entre les personnels scolaires?
- 4) Suite à des expériences de collaborations, quelles sont les difficultés rencontrées?
- 5) Dans une vision globale et à long terme, avec qui la collaboration peut être envisagée?
- 6) Plus particulièrement, quel est le rôle des directions d'établissements scolaires au regard de la collaboration au sein de l'école?
- 7) Quel rôle accordez-vous aux instances suivantes et quelles formes de collaboration souhaitez-vous avec ces dernières: Direction diocésaine; Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny; Syndicat des enseignants de l'Enseignement catholique en Guadeloupe; FORMIRIS?
- 8) Souhaiteriez-vous que les parents des élèves collaborent davantage avec vous?
Si oui : Quand et comment?

Si non : Veuillez expliquer pourquoi?

Thème 2: La communauté apprenante

(communauté éducative; communauté de pratique; communauté d'apprentissage)

9) Selon vous, qu'est-ce qu'une communauté et quelles sont les caractéristiques d'une communauté apprenante?

Indicateurs

- 1- *Ouverture vers la collectivité*
 - 2- *Synergie de l'information et des savoirs entre les individus*
 - 3- *Liberté d'adhésion et de retrait*
 - 4- *Partage d'affinités personnelles et des émotions*
 - 5- *Buts et objectifs à atteindre*
 - 6- *Interdépendance*
 - 7- *Implication*
 - 8- *Hiérarchisation aléatoire*
 - 9- *Participation aléatoire*
 - 10- *Collégialité commune*
 - 11- *Adoption de règles, de pratiques, de valeurs et de rites communs*
 - 12- *Sentiment d'appartenance*
 - 13- *Recherche du sens*
 - 14- *Développement de relations authentiques et harmonieuses*
 - 15- *Dialogue*
 - 16- *Attention et prévenance envers les autres*
 - 17- *Entraide mutuelle*
 - 18- *Présence d'une problématisation ou d'un projet*
 - 19- *Désir de partager son expérience*
 - 20- *Volonté d'apprendre des autres*
- 10) Considérez-vous que le regroupement que vous formez au sein de votre institution* peut être considéré en tant que communauté apprenante? Veuillez justifier pourquoi et par rapport à quoi.
- * Direction diocésaine; Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny; Syndicat des enseignants de l'Enseignement catholique en Guadeloupe
- 11) Pourriez-vous définir et préciser ce qu'est la mobilisation dans une école perçue en tant que communauté apprenante.

Indicateurs

- 1- *Permet d'appréhender différemment l'école*
- 2- *Endigue l'individualisme*
- 3- *Jugule l'absence de sens*
- 4- *Lieu de résilience*
- 5- *Opportunité d'émanciper l'enseignement par de nouvelles façons de faire et de générer les savoirs*
- 6- *Permet d'obtenir des gains et de sauvegarder certains acquis que l'individualité aurait tôt fait de se voir délester (défendre l'inacceptable)*
- 7- *Favorise la prise en main de la destinée des acteurs (empowerment)*
- 8- *Génératrice de collaboration*
- 9- *Créatrice d'alliances inopinées et d'attitudes concertées*
- 10- *Suscite la solidarité, la conscientisation et une synergie du collectif*
- 11- *C'est une action réfléchie*
- 12- *Engagement*
- 13- *Vise un objectif escompté (aucune improvisation dans la mobilisation)*
- 14- *Vise la coordination du capital social*

Thème 3: Le développement professionnel et l'agir enseignant

- 12) Selon vous, qu'est-ce que le développement professionnel et en quoi celui-ci supporte l'agir professionnel?
- 13) En quoi le projet éducatif de l'école est-t-il interrelié à l'agir professionnel et quel est la place de la collaboration au cœur de ceux-ci?
- 14) Plus précisément, quels sont vos besoins en matière de formation continue et qu'en est-il spécifiquement par rapport à la collaboration?
- 15) Pour conclure, certains d'entre vous souhaitent-ils ajouter d'autres éléments en lien avec la thématique discutée aujourd'hui?

Merci d'avoir participé à cet échange!



Recherche auprès des personnels à l'enseignement des collège et lycée professionnel Saint-Joseph de Cluny à Baie-Mahault en Guadeloupe

Nicole Philippe, étudiante au doctorat en cotutelle Québec-France
Université de Sherbrooke et Université catholique de l'Ouest

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE GROUPE

La communauté apprenante et ses effets sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promus par la coconstruction des apprentissages et la collaboration:
représentations de personnels à l'Enseignement catholique français en Guadeloupe

Informations générales

Date	Semaine du 29 mai au 3 juin 2017
Lieu et coordonnées	<i>Collège et lycée professionnel de l'Externat Saint-Joseph de Cluny</i> La Jaille – 97122 Baie-Mahault - Guadeloupe Chef d'établissement: Mme Jolivière (tél. 0590. 261.168)
Échantillon	Les enseignants <u>volontaires</u> ayant donné leur accord à participer à l'entrevue (fiche à remplir à cet effet dans le questionnaire) constitueront l'échantillon.
Dispositif	Selon le nombre de participants, des groupes de discussion seront formés (6 à 8 personnes). Durant la semaine du 29 mai au 2 juin 2017 ceux-ci recevront les informations relatives à l'entrevue (groupe, journée, heure et local). De plus, ils seront invités à signer la fiche de consentement et à compléter les renseignements sociodémographiques qu'ils remettront à l'animatrice au début de l'entrevue.
Dates et heures	Les dates et heures correspondront aux temps libérés par le chef d'établissement.
Local de l'entrevue	Une salle de classe sera attribuée pour l'entrevue.
Durée de l'entrevue	L'entrevue sera d'une durée maximale de 60 minutes, incluant les explications.
Animation	L'animation de chacun des groupes de discussion sera effectuée par la doctorante-chercheuse (N. Philippe, enseignante au lycée professionnel de l'établissement).

Documents constitutifs du guide d'entrevue

- Fiche de consentement à signer individuellement.
- Renseignements sociodémographiques à remplir individuellement.
- Consignes de réalisation de l'entrevue: répartition des groupes; consignes préalables au déroulement.
- Guide d'entrevue.

Recherche auprès des personnels à l'enseignement des collèges et lycées professionnels Saint-Joseph de Cluny à Baie-Mahault en Guadeloupe

Nicole Philippe, étudiante au doctorat en cotutelle Québec-France
Université de Sherbrooke et Université catholique de l'Ouest

FICHE DE CONSENTEMENT (*à signer*)

La communauté apprenante et ses effets sur le développement professionnel et le sentiment d'efficacité collective promus par la coconstruction des apprentissages et la collaboration:
représentations de personnels à l'Enseignement catholique français en Guadeloupe

Objectif de la recherche – Identifier les représentations de personnels scolaires au regard de la communauté apprenante et de ses effets sur les savoirs et les pratiques professionnelles ainsi que le développement d'un sentiment d'efficacité collective.

La recherche est menée par Nicole Philippe, doctorante à la Faculté d'éducation sous la direction des professeurs J. Bédard de l'Université de Sherbrooke au Québec et Y. Pérez de l'Université catholique de l'Ouest en France.

Questionnement auquel vise à répondre l'étude – Dans une perspective d'apprentissage social, quelles sont les dynamiques relationnelles entre coconstruction, collaboration, communauté apprenante et représentations?

Votre collaboration est grandement appréciée!

À titre de personnels à l'enseignement à l'Externat Saint-Joseph de Cluny à Baie-Mahault, vous avez donné votre accord à participer volontaire à une entrevue de groupe. Merci!

Les données fournies seront traitées en toute confidentialité uniquement à des fins statistiques. Outre la publication de la thèse, la doctorante s'engage à communiquer les résultats obtenus auprès des personnels de l'établissement d'enseignement à la fin de l'automne prochain au moment identifié par la direction de celui-ci.

Questions – Si vous avez des questions sur l'enquête, n'hésitez pas à joindre directement Nicole Philippe (0690373918; Nicole.P.David@Usherbrooke.ca) ou la professeure J. Bédard (Johanne.Bedard@Usherbrooke.ca).

À compléter – Avant d'amorcer l'entrevue, veuillez signer la fiche de consentement et indiquer les renseignements sociodémographiques vous concernant.

À l'avance, nous vous remercions du temps que vous y consacrerez et sachez que votre participation est sincèrement appréciée! N. Philippe

**Nous vous invitons à bien lire ce formulaire et à poser des questions
avant d’y apposer votre signature. Merci!**

Finalité de l’entrevue

La collaboration dans la coconstruction est foncièrement humaine, car elle engage nécessairement l’interaction, non pas entre un individu et un objet, mais entre minimalement deux personnes. Elle est également de natures variées et implique l’action. Ses “allures” sont multiples et son “existence” évoque maintes raisons qui génèrent automatiquement des effets à court ou à long terme. Si la collaboration est tout simplement inévitable, qu’en est-il de celle-ci en milieux scolaires?

Les concepts de communautés éducative et apprenante et de collaboration, « se fondent sur l’une des caractéristiques essentielles de l’être humain: sa nature fondamentalement sociale » (Orellana, 2005, p. 2) se situant dans un continuum relationnel. Ils sont enchâssés l’un à l’autre. Ainsi, la communauté emboîte la collaboration en présupposant que cette première soit canalisatrice d’éventuelles collaborations auprès de ses membres. De même la coconstruction démontre des liens étroits entre les membres de celle-ci et la mobilisation (Foudriat, 2007) assurée par des décisions concertées et consensuelles qui en appellent à une action imminente régie par des valeurs et des normes compatibles entre les individus afin de garantir l’adhésion et la participation de tous dans un processus d’*empowerment* (Eisen, 1994). D’après Lemièrre (1997) « la collaboration qu’elle instaure entre ses membres sera déterminée par les valeurs qui sous-tendent la communauté et au nom desquelles ils se soumettent à des règles » (p. 141). Selon Cook et Friend (1991), les caractéristiques suivantes définissent la collaboration: le volontariat; la parité entre les membres; la confiance en l’autre et au processus de collaboration; le partage d’un but commun; et, la réciprocité des responsabilités décisionnelles, des risques et des ressources. En milieu scolaire, Farouk (2007) définit la collaboration comme un élément essentiel à l’établissement d’un climat qui encourage les personnels scolaires à œuvrer ensemble dans l’école s’ils désirent parvenir à des finalités communes en accentuant les chances de succès. De plus, pour Leclerc (2012), « la collaboration repose sur un langage harmonisé ainsi que sur le déploiement d’une représentation commune des actions à accomplir en fonction d’un but précis » (p. 84).

La réflexion issue de l’entrevue nous permettra de définir la coconstruction dans la collaboration au sein de l’agir professionnel ainsi que de circonscrire la communauté apprenante, afin de mieux cerner ces dernières, leurs formes, attributs et effets, notamment, sur le sentiment d’efficacité personnelle et collective.

L’enquête est menée par Nicole Philippe, doctorante-chercheure en cotutelle à la Faculté d’éducation de l’Université de Sherbrooke (UdeS) et à l’Université Catholique de l’Ouest (UCO) à Angers en France.

Procédures - La participation à une entrevue semi-dirigée de groupe est d’une durée maximale de 60 minutes. Celle-ci est animée par N. Philippe.

Risques, inconvénients et bénéfiques - Les risques associés à votre participation à l’étude sont inexistantes. Le seul inconvénient prévu est le temps de participation à l’entrevue. Il n’y a aucun avantage personnel direct associé à votre participation à l’étude. Cependant, l’étude permettra l’identification de vos besoins. Plus spécifiquement, le groupe de discussion favorisera une mise en commun *in situ* au sein du collectif.

Confidentialité - Toutes les informations recueillies seront strictement confidentielles et ne contiendront aucune information nominative permettant d’identifier des personnes. L’entrevue sera transcrite et toute information qui pourrait vous identifier sera retirée. La bande enregistrée de l’entrevue sera conservée sous clé et détruite lorsque la thèse sera soutenue. Toutes les mesures nécessaires seront prises afin d’assurer qu’aucune information tirée de l’entrevue ne puisse être associée nommément à vous. Un code est attribué à chaque sujet et seules la doctorante et son équipe de direction auront accès aux informations permettant de lier une donnée à un sujet en particulier.

RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Veuillez cocher votre genre. Femme Homme
2. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge.
 < 26 ans 26-30 ans 31-40 ans 41-50 ans > 50 ans
3. Où êtes-vous né?
 Antilles-Guyane France métropolitaine Autre (*précisez*): _____
4. Veuillez indiquer le ou les diplômes déjà obtenus en mentionnant la discipline correspondante.
- Diplôme(s) obtenu(s)**
- | | | |
|---------------------------------|--------------------------|---|
| Licence (1 ^{er} cycle) | <input type="checkbox"/> | Discipline: _____ |
| Études de 2 ^e cycle | <input type="checkbox"/> | Discipline: _____ |
| Études de 3 ^e cycle | <input type="checkbox"/> | Discipline: _____ |
| Autre(s) | <input type="checkbox"/> | Type(s) de diplôme(s) et discipline(s): _____ |
8. Oeuvrer au sein de l'*Enseignement catholique* est-il un choix personnel? Oui Non
9. À quel cycle enseignez-vous?
 Collège Lycée Autre, veuillez expliquer: _____
10. Combien d'années d'expérience détenez-vous en milieu scolaire, quel que soit le cycle ou la fonction occupée?
 < 6 ans 6 à 10 ans 11 à 20 ans > 20 ans
- Êtes-vous titulaire? Oui Non
11. Autres informations que vous jugez nécessaire de nous communiquer:

Merci et sachez que ces informations demeureront entièrement confidentielles!

CONSIGNES DE RÉALISATION DE L'ENTREVUE

Instructions pour la conduite de l'entrevue

1. Identifier obligatoirement dans le tableau qui suit: nom complet de chaque participant (prénom et nom de famille); numéro de sujet correspondant.
2. Avant d'amorcer l'entrevue, les participants devront avoir lu la lettre de consentement, posés d'éventuelles questions auxquelles aura répondu l'animatrice et avoir signé celle-ci.
3. De plus, le formulaire de renseignements sociodémographiques devra également avoir été rempli. Le numéro du sujet correspondra à celui inscrit sur ledit formulaire.
4. L'entrevue se déroule selon une séquence de thèmes et d'items. Elle ne doit pas dépasser 75 minutes. L'animatrice est responsable de s'assurer de la tenue du temps.
5. Les items correspondent aux questions posées par l'animatrice.
6. Chaque personne est libre d'y répondre en développant son opinion. Chacune d'elles devra, à chaque fois qu'elle interviendra, précéder son discours de son identifiant (prénom).
7. Toutes les personnes seront invitées à s'exprimer à tour de rôle une première fois. Il sera possible d'interagir plus d'une fois si elles le désirent, mais en respectant le droit de parole de leurs collègues (un à la fois).
8. En cas de retrait de l'entrevue de groupe, si les propos tenus jusqu'à celui-ci ne peuvent être effacés, nous n'en tiendrons aucunement compte. En effet, comme à chaque tour de parole, vous devez vous identifier, il nous sera aisé de ne pas tenir compte de vos réponses communiquées oralement.
9. Si nous ne pouvons garantir le respect de la confidentialité des informations partagées pendant la discussion de groupe, nous vous invitons fortement à garder confidentiels les propos partagés au sein du groupe de discussion.

Répartition des groupes de discussion (à compléter)

Entrevue de groupe - NOMS des sujets (6-8 personnes par groupe; 75 minutes)	N° sujets	Questionnaire	
		OUI (✓)	NON (✓)
Groupe 1 – Date : ? – Heure: ?			
Groupe 2 – Date : ? – Heure: ?			
Groupe 3 – Date : ? – Heure: ?			

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE GROUPE

Thèmes et questions

Thème 1: La communauté apprenante et la collaboration

1) De manière globale, comment définiriez-vous ou qualifieriez-vous ce qu'est la collaboration?

Indicateurs

- 1- *Volontariat*
- 2- *Parité entre les membres*
- 3- *Confiance mutuelle*
- 4- *Confiance au processus de collaboration*
- 5- *Partage d'un but commun*
- 6- *Réciprocité des responsabilités décisionnelles, des risques et des ressources.*
- 7- *Crédibilité des intervenants*
- 8- *Préoccupations communes*
- 9- *Confiance à bâtir*
- 10- *Prise de décision partagée*
- 11- *Élaboration d'un processus de consensus*
- 12- *Buts à court terme réalistes*
- 13- *Évaluation visant une pérennisation*
- 14- *Désir de trouver des solutions à un problème spécifique*
- 15- *Engagement à trouver des issues bénéfiques par voie de concertation*
- 16- *Délaissement de son autonomie pour actualiser le projet ou l'objectif*
- 17- *S'accorder du temps (chronophage au début de son implantation, mais bénéfique à la longue)*
- 18- *Consultation et information mutuelles*
- 19- *Dialogicité et partage entre les acteurs (confrontation des points de vue visant un accord)*
- 20- *Interdépendance*
- 21- *Actualisation autour d'un projet ou d'un but*

2) Selon votre expérience, quelles sont les raisons (objets) et les formes de collaboration en milieu scolaire? Veuillez donner des exemples de collaboration.

Reformulation: Veuillez nous dire “quand, comment et pourquoi”, les personnels scolaires peuvent collaborer?

3) D'après vous quels sont les avantages de la collaboration pour les personnels scolaires?

4) Suite à des expériences de collaborations, quelles sont les difficultés rencontrées?

5) Plus particulièrement, quel est le rôle des directions (chefs) d'établissements scolaires au regard de la collaboration au sein des écoles?

6) Quel rôle accordez-vous aux instances suivantes et quelles formes de collaboration souhaitez-vous avec ces dernières: Direction diocésaine; Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny; Syndicat des enseignants de l'Enseignement catholique en Guadeloupe; *Formiris* ou de tiers organismes formateurs?

7) De manière globale, que retirent les élèves des diverses formes de collaboration entre les personnels scolaires ou leurs parents?

Thème 2: La communauté apprenante et la coconstruction

8) Selon vous, quel rôle joue la coconstruction en équipe pédagogique dans le développement personnel et social des enseignants ainsi que dans l'intégration des nouveaux au sein de l'établissement?

9) D'après vous, en quoi ces moments privilégieraient un espace particulier d'apprentissages auprès des enseignants? Veuillez expliquer pourquoi.

10) Selon vous, qu'est-ce qu'une communauté et quelles sont les caractéristiques d'une communauté éducative qualifiée de communauté apprenante?

Indicateurs

- 1- *Ouverture vers la collectivité*
- 2- *Synergie de l'information et des savoirs entre les individus*
- 3- *Liberté d'adhésion et de retrait*
- 4- *Partage d'affinités personnelles et des émotions*
- 5- *Buts et objectifs à atteindre*
- 6- *Interdépendance*
- 7- *Implication*
- 8- *Hiérarchisation aléatoire*
- 9- *Participation aléatoire*
- 10- *Collégialité commune*
- 11- *Adoption de règles, de pratiques, de valeurs et de rites communs*
- 12- *Sentiment d'appartenance*
- 13- *Recherche du sens*
- 14- *Développement de relations authentiques et harmonieuses*
- 15- *Dialogue*
- 16- *Attention et prévenance envers les autres*
- 17- *Entraide mutuelle*
- 18- *Présence d'une problématisation ou d'un projet*
- 19- *Désir de partager son expérience*
- 20- *Volonté d'apprendre des autres*

11) Pensez-vous que le regroupement que vous formez au sein de votre institution* peut être considéré en tant que communauté apprenante? Veuillez justifier pourquoi et par rapport à quoi.

* Direction diocésaine; Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny; Syndicat des enseignants de l'Enseignement catholique en Guadeloupe

12) Les moments de mobilisation entre enseignants, ou au sein de votre communauté, sont-ils source d'apprentissage? Donnez des exemples.

Indicateurs

- 1- *Permet d'appréhender différemment l'école*
- 2- *Endigue l'individualisme*
- 3- *Jugule l'absence de sens*
- 4- *Lieu de résilience*
- 5- *Opportunité d'émanciper l'enseignement par de nouvelles façons de faire et de générer les savoirs*
- 6- *Permet d'obtenir des gains et de sauvegarder certains acquis que l'individualité aurait tôt fait de se voir délester (défendre l'inacceptable)*
- 7- *Favorise la prise en main de la destinée des acteurs (empowerment)*
- 8- *Génératrice de collaboration*
- 9- *Créatrice d'alliances inopinées et d'attitudes concertées*
- 10- *Suscite la solidarité, la conscientisation et une synergie du collectif*
- 11- *C'est une action réfléchie*
- 12- *Engagement*
- 13- *Visé un objectif escompté (aucune improvisation dans la mobilisation)*
- 14- *Visé la coordination du capital social*

Thème 3: Le développement professionnel et le sentiment d'efficacité personnelle et collective

13) Selon vous, en quoi consiste le développement professionnel? Veuillez donner des exemples.

14) Quelle place joue la collaboration dans le projet éducatif de l'établissement scolaire?

15) Quel rôle joue le *Référentiel de compétences des métiers de l'éducation et de la formation* dans les pratiques professionnelles?

16) Plus précisément, la formation continue joue-t-elle un rôle dans un projet professionnel et quel est le pouvoir d'agir des enseignants en la matière?

- 17) En considérant l'interaction entre collègues comme facteur contribuant à l'apprentissage professionnel, comment qualifieriez-vous la place et l'apport de la collaboration, mais aussi de la coconstruction des apprentissages, lors des formations continues que vous suivez?
- 18) Les pratiques collaboratives donnent-elles lieu à un sentiment d'efficacité individuelle et collective? Veuillez expliquer pourquoi et par rapport à quoi.

Pour conclure...

- 19) Pour conclure, certains d'entre vous souhaitent-ils ajouter d'autres éléments en lien avec les divers objets discutés et votre rôle d'enseignants oeuvrant dans un établissement privé de l'*Enseignement catholique* en Guadeloupe.

Un énorme merci à chacun d'entre vous d'avoir participé à ce groupe de discussion!

La Jaille Mai 2016

Enseignement Catholique de Guadeloupe -
Orientations diocésaines

LE CONTEXTE :

L'Enseignement Catholique de Guadeloupe, comme sur tout le territoire français participe au service public d'éducation. Il est animé par diverses instances.

L'Enseignement Catholique de Guadeloupe c'est :

- 14 établissements du premier degré
- 4 collèges
- 2 lycées généraux
- 3 lycées professionnels
- 1 CFA

L'Enseignement Catholique de Guadeloupe bénéficie de l'accompagnement de 4 tutelles congréganistes et d'une diocésaine. 524 Enseignants, 350 salariés encadrent les 8480 élèves scolarisés dans ces établissements. Chaque structure contribue au développement de l'Enseignement Catholique en se référant à son projet éducatif et à la mission de sa tutelle. Des supports de gestion, d'accueil et des partenaires contribuent également à cette mission. Cependant, de manière unanime, toutes ces instances ressentent la nécessité de doter l'Enseignement Catholique de Guadeloupe, d'orientations, sous le regard avisé de Monseigneur l'Evêque, ministre du diocèse.

C'est ainsi que le 13 janvier 2017, lors d'une réunion du CODIEC, un petit noyau s'est constitué pour piloter ce projet :

- Marie – Christine CATALAA (formatrice IFAGEC)
- Bernadette SAMBAR – ALLEN (chef d'établissement)
- Catherine ROMUALD (présidente A.P.E.L Guadeloupe)
- Nicole PHILIPPE (personne - ressource DDEC)
- "Sœur Véronique JOSEPH (représentante des tutelles congréganistes)
- Père Thierry SAINT CLAIR (DDEC)

Le 19 mars 2017, les échanges du groupe de pilotage ont conduit à l'élaboration des axes trinitaires (trois axes, trois orientations, trois objectifs déclinés chacun en 3 actions).

Axe 1 – La communauté éducative : une participation différenciée à la mission éducative commune ¹

¹ Statut de l'Enseignement Catholique en France – 01/06/2013 – page 16

A. Orientation 1 : accueillir, s'engager, accompagner

- **OBJECTIF 1** : Garantir l'accueil de chacun
- **OBJECTIF 2** : Faire preuve d'un engagement personnel dans la mission éducative
- **OBJECTIF 3** : Accompagner les personnes

Axe 2 - La communauté éducative : une participation à la mission éducative de l'Eglise²

B. Orientation 2 : annoncer l'évangile

- **OBJECTIF 1** : Assurer une pastorale dynamique³
- **OBJECTIF 2** : Proposer une annonce explicite de l'Évangile⁴
- **OBJECTIF 3** : Mettre en œuvre une catéchèse inscrite dans les orientations catéchétiques de l'Eglise locale⁵

Axe 3 – La communauté éducative ; une participation à la mission d'enseignement et de formation

C. Orientation 3 : Enseigner et former

- **OBJECTIF 1** : Enseigner et faire grandir en humanité la personne de l'élève *dans son intégralité.*
- **OBJECTIF 2** : Contribuer au développement professionnel et à la qualification de chacun des membres de la communauté professionnelle.
- **OBJECTIF 3** : Concourir à la formation et au développement personnel des bénévoles.

Echéancier

- Juin 2017 : présentation au CODIEC
- Rentrée 2017 : présentation aux chefs d'établissement des orientations des modalités de travail
- Réflexion en équipe établissement
- Retour des propositions établissements (*afin d'aider les établissements dans la réflexion, des fiches supports seront élaborées par le groupe de pilotage*)
 - mi-décembre : axe 1
 - mi mars : axe 2
 - mi mai : axe 3
- Juin 2018 : validation par le CODIEC
- Septembre 2018 : diffusion et mise en œuvre

**Direction Diocésaine
de l'Enseignement Catholique
D.D.E.C. Guadeloupe**
La Jaille - 97122 BAIE-MAHAULT
Tel : 0590 89 52 49 - Fax : 0590 82 72 09

² Ibid page 11

³ Art.18

⁴ Art.22 - 23

⁵ Art.28