

La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner

Lise Corriveau
Professeure

Michel Boyer
Professeur

Nicolas Fernandez
Assistant de recherche et consultant en formation

Département de Gestion de l'éducation et de la formation
Université de Sherbrooke

La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner

Lise Corriveau, Professeure

Michel Boyer, Professeur

Nicolas Fernandez, Professeur

Département de Gestion de l'éducation et de la formation
Université de Sherbrooke

Résumé

À travers les réformes successives en éducation qu'a connues le Québec depuis la «révolution tranquille», l'objectif d'une éducation de meilleure qualité s'est poursuivi sans résultat encore probant. La dernière réforme mise en place à la fin des années '90 est venue modifier de façon importante les rôles et les responsabilités de tous ses acteurs et, notamment, ceux du personnel enseignant qu'elle incite fortement à travailler en collaboration en vue de trouver les solutions les mieux adaptées aux besoins diversifiés des élèves. Si la collaboration entre les acteurs influence la qualité des systèmes éducatifs, dans quelle mesure la dynamique interactive entre les enseignants, acteurs clés de ces systèmes, est-elle propice au travail collectif? Les résultats d'une recherche exploratoire, réalisée auprès de deux écoles primaire et secondaire du Québec, indiquent que la triple structuration, organisationnelle, identitaire et relationnelle, observée dans ces deux établissements, s'est avérée plus ou moins propice au développement de la collaboration et à une amplification des relations d'interdépendance client-fournisseur interne, pourtant une clé maitresse de la qualité en éducation.

Abstract

Throughout the successive reforms to the education system in Quebec since the 'quiet revolution', the objective of improving the quality of education has been pursued without tangible results. The latest reform, introduced during the 1990s, brought important changes to the roles and responsibilities of all actors in education, especially teachers who are now strongly urged to work in collaboration in order to enhance the search for solutions better suited to the growing diversity of students' needs. If collaboration amongst the actors influences the quality of the educational system, to what extent are the interactive dynamics amongst teachers, key actors in the system, facilitative of collective work? The results from an exploratory study, undertaken at two primary and secondary schools in Quebec, indicate that three structuration processes, organisational, identity-forming and relational, as observed in these schools, are more or less conducive to the development of collaboration and the emergence of internal client-supplier interdependency relationships, a cornerstone of quality in education.

Introduction

À travers les réformes successives en éducation qu'a connues le Québec depuis la «révolution tranquille», l'objectif d'une éducation de meilleure qualité s'est poursuivi sans résultat encore probant. Plus récemment, à la fin des années 90, le ministère de l'Éducation du Québec mettait en place une réforme administrative et pédagogique majeure visant l'amélioration de la qualité du système éducatif et la réussite du plus grand nombre d'élèves. Par la mise en œuvre de nouveaux programmes et politiques et par la décentralisation des pouvoirs conférés par la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998), cette réforme venait modifier de façon importante les rôles et les responsabilités de tous ses acteurs et, notamment, ceux du personnel enseignant qu'elle incitait fortement à travailler en collaboration en vue de trouver les solutions les mieux adaptées aux besoins diversifiés des élèves.

Au-delà d'une collaboration normative ou même prescrite (Gather Thurler, 2000), les enseignants souscrivent-ils à ce mode d'organisation du travail? Si la collaboration entre les acteurs influence la qualité des systèmes éducatifs, dans quelle mesure la dynamique interactive entre les enseignants, acteurs clés de ces systèmes, est-elle propice au travail collectif? Cet article, issu d'une recherche exploratoire, propose une amorce de réponse à ces questions.

La première partie de cet article expose le contexte de la quête de la qualité en éducation à travers les réformes et la problématique entourant la collaboration comme clé maitresse de cette qualité recherchée. La deuxième partie présente les fondements conceptuels portant sur la qualité en éducation et le travail collectif. Suivent la méthodologie de la recherche, l'analyse et l'interprétation des résultats que nous situons dans le cadre d'un modèle théorique présentant trois processus de structuration de la dynamique interactive entre les enseignants.

Contexte et problématique

La qualité en éducation est objet de controverses et de débat. Que ce soit en termes de résultats, de procédés ou même de gouverne, les systèmes scolaires sont régulièrement critiqués, pour ne pas dire dénigrés. Les épisodes de controverses s'inscrivent dans une succession de «crises» des systèmes éducatifs, et ce, tant au Québec (Proulx, 2001), qu'aux États-Unis (Tyack et Cuban, 1995), et ailleurs (Legendre, 2002). À un moment où la «demande en éducation n'a jamais connue une telle ampleur» (*Ibid.*, p.10), à défaut d'être capable de définir cette qualité et d'imaginer ses modalités de mise en œuvre, les réformes se succèdent sans résultat encore probant.

En filigrane de ces tentatives répétées d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, la configuration entre les forces de centralisation et de décentralisation, constitutive à tout phénomène organisationnel (Éthier, 1989), apparaît déterminante. La réforme des années 60 et début 70, dans le Québec de la «révolution tranquille», s'inscrivait dans un modèle «bureaucratique-professionnel» (Maroy, 2005). S'installaient, sous l'impulsion

centralisatrice d'un appareil étatique naissant, une standardisation des règles et une recherche de conformité justifiée par l'universalité que doit garantir l'État nation. En contre partie de cette standardisation, une autonomie d'exécution, à l'intérieur de standards édictés, était accordée aux enseignants dans leur enseignement en classe, leur territoire de pratique.

Dans les réformes plus récentes des pays de l'OCDE, entre autres, un effort est apporté, selon le principe de subsidiarité, pour trouver un meilleur équilibre entre centralisation et décentralisation. Dans les années 90, à la suite des travaux de Deming, des auteurs (Barnabé, 1997; Glasser, 1996; Leclerc, 1995, dans Legendre, 2002) tentent de transposer les principes de la «qualité totale» à une certaine conception de la gestion de l'éducation. Les réformateurs de ces années, sans s'imprégner de ce discours, y font écho par plusieurs des dispositions de décentralisation et de participation des parties prenantes introduites. Comme son slogan l'annonçait, le ministère de l'Éducation québécois prenait le «virage du succès» (Gouvernement du Québec, 1998) en mettant en place une réforme qui misait sur un transfert de responsabilités vers les établissements et sur la collaboration entre les enseignants pour assurer la qualité recherchée. Ont alors été introduites des modalités de gestion principalement fondées sur un rassemblement des visions et sur la participation des différentes parties prenantes (personnel de direction, enseignant, professionnel, parents, élèves, communauté) à la prise de décisions en fonction de la réussite des élèves.

Sur le plan administratif, ont été institués, entre autres, les conseils d'établissement, instances regroupant des représentants des différents partenaires de l'établissement (personnel, parents, élèves, communauté, direction de l'école), pour orienter son développement en fonction des besoins locaux. Sur le plan pédagogique, a été mis en œuvre le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 2001; 2004) qui, en instaurant des parcours d'apprentissage par cycles pluriannuels, a avancé une organisation du travail où le travail en équipe est suscité. Cet aménagement a été renforcé par la Politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003) qui incite les membres d'une équipe cycle à se concerter pour évaluer le développement des compétences disciplinaires et transversales des élèves, en cours et en fin de cycle. Dans ce contexte, la responsabilité des actes professionnels d'enseignement, du moins dans la lettre, devient en partie collective. Les cloisons des classes, jusqu'alors demeurées relativement étanches, seraient plus perméables à la collaboration.

À cet effort d'équilibrage entre centralisation/décentralisation et autonomisation des établissements est associée, pour une qualité de plus en plus formulée en termes de réussite et de performance des élèves (Behrens, 2007), une obligation de résultats à partir de plans de réussite d'établissement et de planification stratégique de commissions scolaires, cette obligation étant accompagnée d'une instrumentation d'évaluation de plus en plus sophistiquée. Plus récemment, en fin 2008, s'ajoutent des dispositions de contractualisation entre le ministère et les commissions scolaires et entre celles-ci et les établissements sous sa gouverne. Ces dispositions, s'inscrivant formellement dans la nouvelle administration publique (NAP) et se complétant les unes aux autres selon un

modèle qualifié de post-bureaucratique (Maroy, 2005), n'apparaissent pas, en soi, synonyme d'accroissement de qualité. Pour qu'il en soit ainsi, la dévolution des responsabilités vers les instances périphériques doit aussi porter sur la pédagogie et solliciter la collaboration des enseignants dans la prise en charge de ces responsabilités (Rigaud, Jacob, Arsenault et Mballa, 2008). Behrens (2007) fait remarquer la double dimension de la qualité, celle, d'une part, de l'évaluation des résultats, mais aussi, d'autre part, du développement professionnel des enseignants et nous ajoutons de leurs compétences individuelles et collectives. « Tout porte à croire que la qualité, sa définition et son évaluation sont appelés à dépasser la seule dimension de l'administration et du pilotage et qu'il y aura, malgré un souci constant d'efficacité, un retour forcé à la boîte noire pédagogique » (*Ibid.*, 2007).

Dans cette perspective, la collaboration entre enseignants apparaît comme une clé maîtresse de l'«amélioration de la qualité de l'éducation et d'une plus grande réussite des élèves» (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009, p. 59) car elle permettrait de créer «les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage». (Gouvernement du Québec, 2001, p. 6) Confrontés à des difficultés de plus en plus nombreuses et complexes, les acteurs éducatifs seraient ainsi amenés à partager et à enrichir leurs connaissances et leurs compétences, à bénéficier de l'expérience et de l'expertise de chacun, à agir en complémentarité pour résoudre des problèmes et à offrir des services mieux adaptés aux besoins diversifiés des élèves (Arsenault et Lenoir, 2005 ; Tardif, 2002).

Selon Lessard *et al.* (2009), trois arguments principaux sous-tendent le discours normatif intensifiant la collaboration du personnel enseignant. En premier lieu, ces auteurs indiquent que, pour les promoteurs de cette norme, la collaboration contribuerait à la résolution de problèmes pédagogiques par l'échange des «pistes, des façons de faire et des outils pour surmonter les obstacles» (p. 62), favorisant le développement d'un sentiment de compétences chez ce personnel. En deuxième lieu, en comportant «des modes partagés d'analyse et de compréhension des situations, de préparation, d'action et d'évaluation de ces mêmes situations» (p. 62), travailler ensemble constituerait une source d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation pour le personnel éducatif. Enfin, en transformant «un corps professionnel en une communauté d'apprentissage, de réflexion et de responsabilité envers l'institution scolaire» (p. 63), la collaboration deviendrait en elle-même un outil d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires.

Par ailleurs, dans la littérature, tant normative que scientifique, la collaboration apparaît comme un facteur déterminant de la réussite scolaire. Par exemple, des recherches sur les écoles reconnues excellentes (Migué et Marceau, 1989) ou exemplaires (Castonguay et Deblois, 1995; Gaskell, 1995) démontrent une présence certaine du travail collectif dans leurs murs sans qu'il n'y ait, cependant, de démonstration probante d'un lien de cause à effet entre la collaboration et cette réussite tant recherchée. Celle-ci est la résultante d'un ensemble complexe de facteurs internes et externes à l'école. Sans faire de la collaboration une panacée à la réussite, sa reconnaissance en tant que facteur qui lui est contributif est suffisante pour qu'elle soit étudiée à ce titre.

Au regard de diverses recherches menées dans les établissements scolaires, il ressort cependant que le travail en collaboration ne va pas nécessairement de soi. Par exemple, au Québec, des directeurs d'établissement d'une même commission scolaire ayant participé à une recherche-action (Boyer, 2000) reconnaissent que les enseignants sont motivés individuellement mais qu'au regard du travail en collaboration, la mobilisation est plus difficile. De même, une double enquête (Dupriez, 2003) réalisée par questionnaire par le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), en 1999, auprès de 125 chefs d'établissement et de 3600 enseignants d'écoles secondaires de la Belgique révèle la difficulté, malgré un environnement favorable, à faire émerger le travail collectif chez les enseignants et à élaborer en concertation un projet éducatif.

Au-delà d'une collaboration normative ou même prescrite (Gather Thurler, 2000), les enseignants souscrivent-ils à ce mode d'organisation du travail? Si la collaboration entre les acteurs influence la qualité des systèmes et des services éducatifs, dans quelle mesure la dynamique interactive entre les enseignants, acteurs clés de ces systèmes, est-elle propice au travail collaboratif? Cet article, issu d'une recherche exploratoire, propose une amorce de réponse à ces questions.

Fondements conceptuels

Cette section présente les fondements conceptuels qui sous-tendent notre problématique. Dans un premier temps, le concept de qualité, situé dans le contexte de l'amélioration de la qualité en éducation, est expliqué. Dans un deuxième temps, est exposé ce qui caractérise l'approche qualité en éducation. Finalement, cette section fait le point sur ce que nous entendons par le travail collectif, considéré comme étant essentiel à cette qualité recherchée.

La qualité en éducation

La recherche de la «qualité» est au cœur de la littérature entourant la dernière réforme scolaire québécoise : «une éducation de grande qualité», «la qualité de la formation», «un enseignement de qualité» sont des expressions fréquemment utilisées pour indiquer l'objectif majeur qui y est poursuivi. Malgré son usage répandu, c'est cependant un concept rarement défini par ses utilisateurs : «D'emploi courant, il peut servir pour ce qu'il est, un mot-valise assez explicite en apparence pour être reçu et partagé par des interlocuteurs multiples.» (Robert, s.d.)

Certains chercheurs ont toutefois élaboré des définitions permettant de conceptualiser la qualité en éducation. À cet effet, Legendre (2005, p. 1116) en propose la définition suivante : «la valeur élevée rattachée à la mission, aux finalités, buts et objectifs d'une organisation éducationnelle et au degré de conformité des activités, des ressources et des produits eu égard aux attentes et aux standards généraux ou spécifiques à atteindre.»

Pour leur part, Gaziel et Warnet (1998) indiquent que «la qualité est la conformité des produits ou service aux besoins exprimés par les clients internes ou externes, et sur lesquels les fournisseurs internes ou externes se sont engagés.» (p. 45) Plus loin, ils complètent en disant que «la dynamique qualité signifie que toutes les facettes de l'organisation sont engagées dans la réalisation de standards élevés de performance en fonction des besoins et des exigences des «clients» (internes ou externes).» (p.82) La définition de Leclerc (1996) va dans la même direction en offrant toutefois une perspective davantage précise et opérationnelle du concept de qualité en éducation:

Ensemble de principes (responsabilité, mesure, conformité, excellence, prévention) et de méthodes (résolution de problèmes/ groupe d'amélioration scolaire) organisés en stratégie globale (gestion des résultats des processus fonctionnels et transfonctionnels dans la totalité de l'organisation) visant la mobilisation des acteurs (projets organisationnels, individuels/ commissaires, parents, directeur général, directeurs de service, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves, etc.) en vue de répondre aux besoins des clientèles (parents, institutions, entreprises, MEQ, public), et ce pour une plus grande efficacité éducative (réduction : décrochage, échecs, absences, retards, reprises, erreurs, oublis, etc.), dans la perspective de l'amélioration de la réussite éducative (p. 179-180).

Afin de bien cadrer ce que constitue une «approche qualité», il est nécessaire de concevoir toute organisation qui produit un service ou un produit, comme un système (Leclerc, J., 1996). Ce système opère une transformation de la matière première qui y entre, les intrants, et qui devient le service ou le produit à la sortie, les extrants. Au sein du système, les composantes de la matière première subissent des «ajustements», des interventions de «maintenance», d'«amélioration» ou d'«innovation» ainsi que l'épreuve de l'«évaluation continue». (*Ibid.*, p. 179).

Leclerc (*Ibid.*) distingue, à cet effet, deux types d'intrants sur lesquels l'école peut avoir un certain contrôle afin d'améliorer la qualité des extrants : les intrants externes et les intrants internes. Les intrants externes constituent tous les éléments provenant de l'environnement nécessaires à la production des extrants (par exemple, le programme d'éducation du ministère de l'Éducation, les directives des commissions scolaires, la convention collective, etc.). Les intrants internes réfèrent, quant à eux, aux compétences des employés de l'organisation ainsi qu'aux ressources matérielles et à l'infrastructure disponibles.

En somme, l'approche qualité invite les gestionnaires à porter un regard sur les agencements possibles entre les intrants internes et externes dans le processus de transformation et à les harmoniser en fonction des informations obtenues au regard des attentes et des standards généraux ou spécifiques à atteindre tels qu'exprimés par les clientèles de l'école.

Selon Deming (1986, dans Barnabé, 1997), la clientèle d'une organisation détermine la qualité du produit ou des services. Barnabé (*Ibid.*) propose de distinguer les clients externes qui se situent à l'extérieur de l'organisation (parents, société, employeurs, autres ordres d'enseignement, etc.) des clients internes qui se retrouvent à l'intérieur de l'organisation:

Ce sont toutes les personnes, tous les départements et services ou toutes les unités administratives qui contribuent à la fabrication d'un produit ou à la fourniture d'un service. Ces clients internes deviennent des fournisseurs pour d'autres clients internes à qui ils procurent le nécessaire pour que ces derniers accomplissent plus efficacement leur travail. (p. 119)

La notion de client interne est particulièrement utile en éducation, notamment pour comprendre la relation client-fournisseur qui s'établit à l'intérieur du système entre les personnes œuvrant au sein des établissements. Par exemple, les enseignants qui travaillent dans des cycles successifs sont clients lorsqu'ils bénéficient du travail de leurs collègues du cycle précédent, alors qu'ils sont fournisseurs lorsqu'ils confient leurs élèves au cycle suivant. Barnabé (*Ibid.*) précise que «lorsque les éducateurs comprennent bien cette relation client-fournisseur, des sentiments de confiance, de coopération et de fierté peuvent être observés.» (p. 122).

En ce qui concerne les élèves, il est à noter que leur statut dans la chaîne client-fournisseur n'est pas simple :

Comme tels, ils doivent améliorer continuellement leurs habiletés et leurs apprentissages. Ils sont donc les premiers clients internes des enseignants qui leur fournissent les services d'enseignement, l'aide nécessaire et qui vérifient leurs progrès. Par contre, les élèves représentent un des principaux extrants du système puisqu'ils sont le résultat des efforts déployés par le personnel de l'école. À certains moments, les enseignants deviennent les clients des étudiants dans la mesure où ces derniers fournissent aux enseignants des indices concernant l'état de leur enseignement (Bradley, 1993). Enfin, un élève peut être considéré comme le client d'un autre élève, par exemple, dans le cas de l'apprentissage coopératif. (*Ibid.*)

Ainsi, s'il est possible de considérer les élèves comme des extrants ou selon certains (Gaziél et Warnet, 1998), comme des clients externes, il est aussi possible de les voir comme une partie intégrante de la chaîne client-fournisseur à l'intérieur de l'organisation. Si nous concevons l'établissement scolaire comme un système d'enseignement, l'élève est le client externe de ce système. Par contre, lorsque nous concevons l'établissement comme un système d'apprentissage, l'élève devient alors le fournisseur de ses apprentissages dans l'établissement. Il produit des apprentissages qui seront sanctionnés en fonction d'une qualification recherchée, laquelle qualification devient alors l'extrait

de l'établissement pour les parents, les employeurs, les divers ordres d'enseignement, etc., clients externes du système.

De cette manière, la qualité en éducation ne peut être présente sans une interdépendance de toutes les personnes qui y œuvrent. Toutefois, au-delà de cette affirmation, nous constatons que cette dynamique d'interdépendance liée au travail collectif dans une telle approche demeure trop fonctionnelle et les interactions requises entre les acteurs concernés trop peu étayées. Ce travail collectif, souvent sous-entendu, demeure pourtant une clé essentielle à l'approche qualité.

Le travail collectif

Les expressions travail collectif, en coopération, en collaboration, en concertation, en équipe-cycle, en équipe-école sont souvent évoquées de façon indifférenciée pour caractériser les nouvelles organisations du travail recherchées par les réformateurs, et plus particulièrement dans la réforme scolaire québécoise actuelle.

En vue de préciser le sens de ces concepts associés, il est intéressant d'examiner la distinction que rapporte Pléty (1998, p. 51), notamment, en ce qui concerne les concepts de coopération et de collaboration. Ainsi, en ce qui a trait à la coopération, ce dernier indique qu'«il s'agit de division et de répartition du travail entre les partenaires pour la résolution d'un problème.» Pour ce qui est de la collaboration, il réfère plutôt à «l'engagement commun des partenaires à coordonner leurs efforts pour résoudre le problème ensemble.» En ce sens, la coopération relèverait «davantage de l'organisation du travail» alors que la collaboration concernerait davantage «l'élaboration commune du travail». Bien que dans cette conception, les notions de coopération et de collaboration soient différentes, il est parfois difficile dans la réalité de les séparer. Les deux démarches peuvent se succéder ou s'insérer l'une dans l'autre et se présenter sous plusieurs formes.

À cet égard, Little (1990) distingue différents niveaux de relations collégiales qu'entretiennent entre eux les enseignants. À un premier niveau, les relations sont d'abord de nature sociale et se limitent à des conversations anecdotiques entre les enseignants. Les échanges sont peu axés sur la résolution de problèmes. À un deuxième niveau, les relations prennent la forme d'entraide, alors que les enseignants partagent leurs idées et leurs ressources de manière informelle lorsqu'on leur demande. À un troisième niveau, le partage des idées évolue vers des discussions sur des sujets pédagogiques ou d'ordre disciplinaire qui peuvent amener des changements dans les pratiques. Toutefois, à ce niveau, les enseignants n'entreprennent que peu ou pas de travail ensemble. Le travail en collaboration, au sens formulé par Pléty (1998), serait présent au quatrième niveau. Selon Howden et Kopiec (2002), «Il comprend des éléments de co-enseignement, de préparation, d'observation, d'élaboration de plans d'action, d'aide soutenue aux collègues et de mentorat». (p. 4)

D'après ces écrits, nous pourrions dire que la coopération et la collaboration en milieu scolaire existent à différents niveaux. La coopération semble pouvoir s'exprimer à un

niveau plus individualiste, dans le sens d'une division d'un travail collectif alors que la collaboration semble prévaloir là où il y a des responsabilités partagées et une interdépendance entre les acteurs. Un travail en collaboration est un travail qui fait place à un partage, non seulement, des tâches, mais aussi d'autres dimensions de l'organisation du travail : visées, décisions, expertises, apprentissages, etc. Ce type de partage commande une proximité plus grande entre les acteurs, laquelle proximité génère son lot de difficultés se vivant plus ou moins harmonieusement selon les dynamiques interpersonnelles et organisationnelles en présence.

Si nous revenons à la question de la qualité dans les établissements scolaires, il est permis de croiser la notion d'interdépendance dans les interrelations client-fournisseurs internes et celles de coopération et de collaboration entre les acteurs de l'établissement, particulièrement chez les enseignants acteurs clés de cette qualité. Ce croisement fait apparaître, sur un plan théorique, que des gains de qualité dans les prestations des ces acteurs peuvent provenir d'un accroissement du travail collectif entre eux.

Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une recherche que nous avons réalisée au cours de l'année 2002-2003 dans une école primaire et une école secondaire du Québec. À ce moment, le renouveau pédagogique et, notamment, le travail en équipe-cycle étaient en implantation au premier et au deuxième cycle du primaire et s'annonçaient dans les années suivantes pour les autres niveaux du primaire et du secondaire. Dans cette recherche, nous avons choisi de centrer notre investigation spécifiquement sur la dynamique interactive vécue entre les enseignants, estimée porteuse de promesses d'accroissement de qualité.

Nous avons interviewé 13 membres des personnels de direction et enseignant d'un établissement scolaire primaire et 20 membres du personnel de direction et enseignant d'un établissement secondaire du Québec au moyen d'entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe. Nous les avons interrogés sur les actions et les réactions mutuelles des acteurs de leur école, leurs impacts sur la coopération et la collaboration ainsi que sur les éléments constitutifs de cette dynamique.

Dans les deux établissements visités, nous avons fait appel à des échantillons volontaires pour lesquels nous nous sommes efforcés de contrôler les caractéristiques des sujets de façon à se rapprocher d'un échantillonnage par quotas (Van der Maren, 1999) : hommes et femmes, nombre d'années d'expérience varié, membres du personnel de cycles ou de degrés variés.

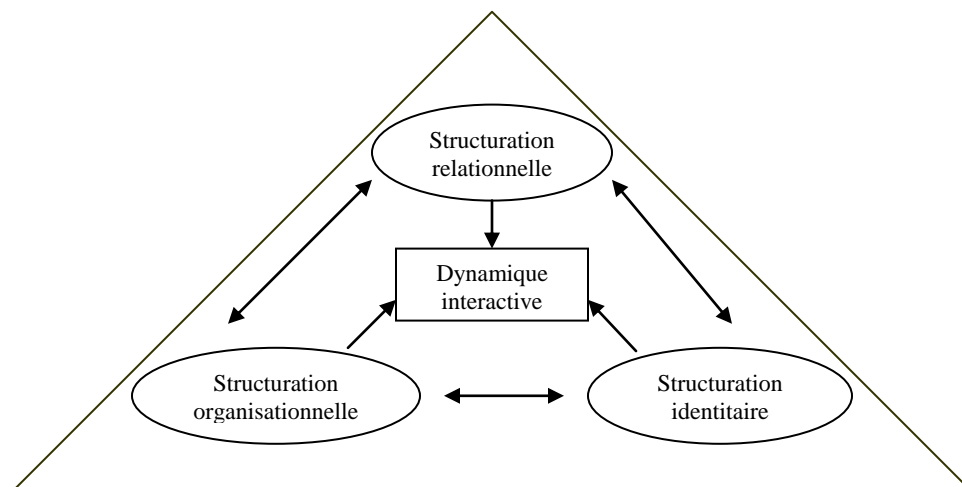
Analyse et interprétation des résultats

Notre option de centrer nos travaux sur la dynamique interactive des enseignants, nous a incités à recourir à la théorie de structuration Giddens (1987) pour analyser et interpréter

les données recueillies. Nous y retenons particulièrement que «les interactions entre les acteurs sont structurées et structurantes» (Daraut et Kechidi, 2004). Dans cette perspective, nous reconnaissons qu'un établissement scolaire, en tant qu'organisation, se constitue à travers une succession d'actions accomplies par les acteurs, et ce, dans une diversité des contextes. De ce processus, émerge une structure malléable qui est à la fois le moyen et le résultat de ces actions. Chaque «processus d'action produit quelque chose de neuf, et en même temps toute action existe en continuité avec le passé qui fournit les moyens de son initiation.» (Rojot, 2001, p. 84) Dans cette dualité, des liens de positionnement entre acteurs et objets (sujets-sujets, sujets-objets) s'actualisent à travers une utilisation de ressources et le recours à des règles. Lorsque les acteurs, de moment en moment, produisent et reproduisent ces liens de façon récurrente à travers une variété d'actions, des formes structurales apparaissent. La structure n'est pas un pattern statique, mais elle résulte d'une dynamique d'interaction constante, d'un processus de structuration récursif.

Nous avons observé, dans les établissements visités, que la collaboration résulte d'une dynamique d'interaction dans laquelle trois catégories de liens de positionnement entre acteurs et objets apparaissent critiques : des liens organisationnels, des liens identitaires et des liens relationnels de nature affective. Ces observations nous ont amenés à établir un modèle où trois processus de structuration semblent concourir ensemble, avec des intensités variables, au travail coopératif et à la collaboration, à savoir : la structuration organisationnelle, la structuration identitaire et la structuration relationnelle (figure 1).

Figure 1 – Trois processus de structuration de la dynamique interactive



Ces trois structurations de même que certaines de leurs composantes sont maintenant décrites.

Structuration organisationnelle

L'organisation du travail nous est apparue comme une des configurations qui marque distinctement la dynamique interactive dans les écoles. Pour les propos de ce texte, nous réservons l'appellation de structuration organisationnelle aux aménagements que peuvent prendre les liens réciproques entretenus par les travailleurs dans le fonctionnement des groupes et des équipes de travail (Robidoux, 2006). Nous qualifions ces liens d'organisationnels, car ils se rapportent au processus d'actions et de décisions qu'ils mettent en œuvre (Maggi, 2003).

Les résultats de notre recherche nous portent à croire que la structuration organisationnelle de l'école peut être plus ou moins favorable à cette dynamique interactive de nature collaborative. D'entrée de jeu, nous observons que le travail «à plusieurs» (Devillard, 2005, p. 13) existe dans les deux établissements scolaires visités, et ce, selon des intensités et des modalités variables. En nous inspirant de la typologie de Little (1990), la collaboration qui s'exerce entre les membres du personnel enseignant semble principalement de l'ordre des premier et deuxième niveaux, axée sur la conversation anecdotique et l'aide sur demande, et parfois de l'ordre du troisième niveau, par exemple, lors de la mise en commun d'idées pour la réalisation d'un projet (Gala Meritas, gestion de la discipline, participation à des comités, etc.). À quelques reprises, nous avons également eu l'occasion de retrouver un type de collaboration de quatrième niveau qui, comme l'indique Barrère (2002), semble la conséquence de l'implication volontaire des enseignants, de leur enthousiasme ou de leur militantisme pédagogique. Ainsi, au primaire, une équipe d'enseignantes de la 4^e année travaillent étroitement ensemble. Elles nous disent : «On a fait comme au secondaire. Il y en a une qui enseigne une matière, puis elle fait les quatre groupes. On est allée jusqu'à échanger nos élèves». Au secondaire, nous avons retracé l'existence de trois équipes, l'une composée d'enseignants de français, l'autre, d'enseignants et d'éducateurs en adaptation scolaire et la troisième, d'enseignants de trois disciplines (français, anglais et sciences).

Les membres de ces équipes nous ont fait part de certaines conditions organisationnelles qu'ils jugent importantes pour favoriser le travail en collaboration : une salle de travail partagée, des groupes d'élèves en commun et, surtout, une grande disponibilité des personnes. Une difficulté, soulevée par les membres de ces équipes, est l'accès simultané à des périodes libres. Ces enseignantes doivent prendre du temps principalement avant l'entrée en classe, durant la période de diner et après la classe pour préparer ensemble leurs projets. L'investissement en temps constitue un des enjeux importants du travail en collaboration, ce qui confirme les résultats de la recherche-formation-intervention de Lafortune, Cyr et Massé (2004), effectuée auprès d'écoles primaires, qui nomment le facteur temps comme principale difficulté à la mise en place du travail en équipe-cycle. La proximité des lieux de travail semble aussi avoir une grande importance pour favoriser le travail en équipe. Des enseignants du secondaire expliquent: «On n'est pas tous dans les mêmes bureaux. Ça fait que tu ne peux pas travailler avec quelqu'un qui est sur l'autre étage...».

Parallèlement à la présence de ces divers types de collaboration tant formelle qu'informelle, nous avons également constaté une dynamique de travail marquée par un confinement des enseignants à un ou des groupes classe : « ma classe, mes élèves, mes affaires ». Dans l'ensemble, cet aménagement résulte en une organisation du travail davantage individualiste que collective et ce, malgré les quelques tentatives menées par la direction du primaire pour organiser des réunions en cycle :

Oui! C'est sûr que dans les réunions, il va y avoir des positions prises et des essais qui vont être faits. Mais il reste que l'entité classe demeure l'entité classe, tu sais, ça, ça n'a pas changé. Puis, il y a des gens encore qui vont dire : quand j'arrive dans mon groupe, je vais bien mener mes affaires comme je le pense. Puis cette entité-là, elle existe encore même s'il y a la réforme.

Ces propos s'apparentent à ceux de l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992) qui mentionnent que l'individualisme des enseignants serait d'abord encouragé par les dispositifs de l'organisation du travail enseignant qui se situent principalement dans la logique de la cellule-classe et qui permettent peu le travail en collaboration. Or, malgré les injonctions réformatrices, les enseignants sont toujours, de façon formelle, «responsables de la réussite de chaque groupe d'élèves qu'on leur confie» (Gouvernement du Québec, LIP, art. 19, 1998). Une telle division du travail enseignant est susceptible de perpétuer la segmentation et l'individualisation du travail enseignant. C'est ce qui fait dire à Clerc (2000) que «le principe organisateur de la pédagogie n'ayant pas changé, les effets sur le travail enseignant restent identiques». (p. 20)

Le *Rapport d'étape 2003-2004* du ministère de l'Éducation du Québec (Allard, 2005) qui révèle les résultats d'une recherche effectuée auprès de 219 enseignants et de 2100 élèves des 15 écoles pilotes ayant testé la réforme du secondaire étaye ces propos. Entre autres choses, ces résultats indiquent que «près de la moitié des professeurs ont dit se concerter moins qu'une heure par semaine.» Il faut se questionner sur les possibilités de réorganiser autrement le travail enseignant, notamment dans les établissements scolaires secondaires (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001).

Mise à part la pression de la direction de chaque établissement visité pour que les enseignants fassent partie d'au moins un comité, leurs tentatives pour favoriser le travail en équipe restent timides. À ce sujet, ces directions indiquent que les enseignants doivent se sentir libres de participer pour s'impliquer davantage. Et c'est d'ailleurs ainsi que certaines équipes d'enseignants semblent principalement se former. À l'occasion, cependant, la direction du primaire obligeait les enseignants à se rencontrer en équipe-cycle: «Ne faisons pas de cachette. Les rencontres d'équipe cycle, c'est nous qui devons les provoquer pour qu'il y ait des rencontres d'équipe cycle. Les enseignants travaillent encore par équipe degré. Ce n'est pas encore dans les mœurs». Cependant, tout comme l'explique Barrère (2002, p. 218),

L'essai d'imposition par le haut de réunions sans réel processus d'institutionnalisation ni définition commune d'objectifs provoque un rejet de

ce qui est perçu comme un formalisme aussi autoritaire que peu réfléchi, un alourdissement de la tâche enseignante sans réel profit professionnel.

Ces propos rejoignent également ceux de Gather Thurler (2000) au regard de la collégialité contrainte qui peut être perçue comme un affront ou une surcharge de travail par les enseignants. Ainsi, dans l'école primaire visitée, le cycle, lieu de collaboration privilégié dans la réforme, nous est apparu, au moment de notre collecte de données, davantage virtuel que réel.

La dynamique de structuration organisationnelle présente dans l'établissement s'inscrit dans un modèle bureaucratique-professionnel (Maroy, 2005) où l'autonomie des enseignants, se rapportant au territoire de leur classe, demeure une prérogative individuelle, et ce, malgré les injonctions de la réforme qui annoncent la sortie de ce modèle. La division parcellarisante de leur travail et les conditions dans lesquelles ils œuvrent limitent le potentiel de collaboration. Si la qualité passe par des lieux de travail collaboratif, qu'en est-il lorsque dans la réalité des pratiques organisationnelles, ces lieux peinent à exister?

Structuration identitaire

La structuration identitaire réfère essentiellement au processus par lequel se construit l'identité professionnelle de l'enseignant, c'est-à-dire à «l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale». (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 29) Dans cette construction d'image, ces éléments d'identité se lient dans une configuration donnée qui module les interactions vécues avec ses collègues et les autres acteurs de l'établissement. Il nous est apparu que la configuration des identités professionnelles des acteurs rencontrés influait grandement sur le niveau et le type de collaboration consentis par eux.

Ainsi, après quelques années d'implantation de la réforme au primaire, les résultats de notre recherche indiquaient que plusieurs des enseignants rencontrés se considéraient toujours et avant tout individuellement responsables de la réussite de leurs élèves dans leur classe. «Ça ne change pas. L'enfant a son enseignant, dans son groupe». «Moi, j'aime faire mes choses mais qu'on me laisse faire mes choses... Puis ça, bien, je trouve ça difficile de voir qu'il faut quasiment que tu aies ta porte fermée». Durant les entrevues, nous avons demandé aux répondants de se situer sur une feuille blanche en précisant la place qu'ils croient occuper dans l'équipe-école et celles qu'ils perçoivent que les autres acteurs (élèves, direction, parents, autres enseignants, professionnels, comités, conseil d'établissement, commission scolaire) y occupent. Les enseignants du primaire se voient avant tout avec les élèves de leur classe, ce qui tend à confirmer la forte identification à leur groupe-classe et à la territorialisation du travail. «Mes tout-petits, bien là, je suis avec eux autres ici là».

La réforme scolaire exhorte le personnel enseignant à exercer des rôles et des responsabilités davantage collectifs. Dans ce discours normatif, l'enseignant

d'aujourd'hui devrait être «un praticien réflexif qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement» (Cattonar, 2001, p. 24). Toutefois, il semble que l'identification des enseignants au modèle traditionnel «un professeur, une classe» (Clerc, 2000, p. 21) liée à la logique territoriale (Devillard, 2005), soit encore suffisamment forte pour ralentir son évolution vers une dimension plus collective.

Pour Tardif et Lessard (1999), la tâche telle que perçue par l'enseignant fait surtout référence à l'organisation cellulaire du travail des enseignants. Celle-ci constitue «l'expérience la plus fondamentale de leur métier, celle qui donne sens à leur vie professionnelle» (Ibid., p. 527) et qui représente «le nœud émotionnel du travail enseignant». (Barrère, 2002, p. 93)

Ainsi, pour plusieurs des enseignants rencontrés au primaire, la perspective collaborative des cycles d'apprentissage sur deux ans, promue par les réformateurs, ne semblait pas avoir modifié l'image qu'ils se faisaient de leurs responsabilités vis-à-vis des élèves. Leur représentation du métier liée à l'organisation cellulaire du travail enseignant était bien ancrée et peinait à se transformer. L'introduction de la réforme, au primaire, était avant tout vécue comme une interpellation individuelle. Selon des enseignants du primaire, les exigences et la complexification des pratiques promues par le renouveau pédagogique à s'approprier pouvaient même limiter leur investissement dans le travail en équipe : «Ça fait beaucoup en même temps... On a beaucoup à faire juste à l'intérieur de notre classe, à faire les aménagements qu'il faut pour bien vivre la réforme. C'est très exigeant!» Si les enseignants semblent vouloir s'approprier la réforme, cette appropriation se fait plutôt dans un habitus d'individualisation de l'action. Même s'ils sont conscients des exigences de la réforme sur le plan de la collaboration, des enseignants ont du mal à se représenter différemment leur métier. Une enseignante nous dit :

Idéalement, tous les enfants du premier cycle sont à tout le monde. On travaille tous pour la réussite de cette cohorte-là. Donc, l'enseignant de deuxième va connaître les élèves de première. Mais l'enseignant de deuxième va répondre aux besoins de ses élèves à lui, c'est déjà beaucoup, compte tenu de la société dans laquelle on vit, des multiples difficultés là que les enfants apportent à l'école. Pouvoir répondre en même temps à ceux d'une autre classe? Ce n'est pas évident. Ce n'est vraiment pas évident.

Cependant, les membres des équipes de travail où nous avons rencontré plus de collaboration, tant au primaire qu'au secondaire, se posent en contre-exemple de ce fonctionnement individualiste. Ainsi, ces enseignants nous ont fait part de la remise en cause de leurs pratiques et d'une plus grande identification à un travail collectif. Un membre d'une équipe du secondaire nous dit : «Je pense aussi que, de la façon dont on travaille certains projets, ça demande beaucoup de temps, beaucoup d'implication. Ça demande aussi une remise en question de tes anciennes méthodes, ta façon de travailler». Les membres de ces équipes nous ont indiqué les avantages qu'ils voient à travailler en collaboration. Pour eux, la lourdeur pressentie par plusieurs au regard du travail en

équipe fait plutôt place au plaisir et à des bénéfices importants pour ses membres. Des enseignantes du primaire nous racontent: «On se sauve ensemble et on a un plaisir fou à enseigner...» «On est gagnantes en bout de ligne. Ça facilite notre travail. Ça nous énergise. Ça nous rassure. Des fois, on se remonte. C'est vraiment payant.» Ces propos illustrent l'évolution d'une identité professionnelle où semblent intervenir des variantes individuelles dans un contexte commun mais aussi une prise de conscience des avantages qui apparaissent lors des expériences concrètes de travail en collaboration.

Malgré tout, une interpellation à introduire les changements avancés aux pratiques des enseignants dans la perspective de l'amélioration de la qualité recherchée semble perçue, par certains, comme un appel à l'amélioration individuelle et non à la collaboration pourtant reconnue essentielle par les réformateurs recherchant cette amélioration.

Structuration relationnelle

Tel que mentionné précédemment, les relations plus approfondies, c'est-à-dire de quatrième niveau (Little, 1990, dans Howden et Kopiec, 2002) se retrouvent plus spécifiquement au niveau d'un degré au primaire et de trois équipes au secondaire. Ces relations semblent s'être créées sur la base des affinités qui rassemblent à l'origine les personnes qui choisissent de travailler ensemble. Ainsi, au primaire, parce qu'elles partagent des valeurs et des croyances semblables sur le plan de la pédagogie, certaines enseignantes ont demandé des changements d'affectation pour travailler étroitement avec des collègues de leur choix. «Moi, je sais qu'en l'an 2000 environ, je suis venue en première année. J'ai changé de degré. Donc, pour moi, c'était un plus parce que je retrouvais des gens qui avaient des valeurs similaires aux miennes. Puis, je savais que je pourrais travailler plus en équipe, plus échanger». Au secondaire, une enseignante dans une équipe précise en ces mots ce qui la relie à ses collègues : «Il faut que ça soit des gens qui s'entendent bien, qui soient capables de se séparer le travail. C'est difficile aussi de trouver quelqu'un dans l'école avec qui tu es bien, avec qui tu as la même vision.» Les autres enseignantes de l'équipe répliquent en disant : «Est-ce qu'on pourrait travailler ensemble même si on s'entendait un petit peu moins bien?» «Ça serait plus difficile. Mais, l'important c'est qu'on veuille faire en groupe. On voit les choses de la même manière.» Pour ces personnes, une volonté de travailler ensemble, avec des personnes qui s'entendent bien et qui partagent des visions et des valeurs semblables apparaît comme étant un élément important pour favoriser et faciliter le travail en collaboration.

Ces propos s'apparentent aux résultats de l'étude de Barrère (2002), effectuée auprès de 40 enseignants de collèges et de lycées français, au moyen d'entretiens semi-directifs, qui indiquent que les enseignants ont fortement tendance à porter sur leurs collègues, un regard critique, permettant d'identifier, privément, entre personnes complices, les bons et les mauvais enseignants. Cette évaluation informelle du travail des enseignants par les pairs aurait pour effet d'influencer la formation de regroupements fondés avant tout sur des affinités : «Les affinités qui décident du travail en commun sont souvent des choix «contre», électifs du seul collègue qui paraît intéressant ou digne d'éloges.» (*Ibid*, p. 229) Le travail en collaboration serait souvent favorisé par des regroupements d'enseignants

avant tout délimités sur une base sélective et affective.

Au regard de ces résultats, il semble que le travail en équipe repose non seulement sur un processus objectif, lié à l'action ou à la tâche de l'équipe, mais aussi sur un processus subjectif, lié, entre autres, aux relations entre les personnes (Devillard, 2005). Même si la dynamique d'équipe résulte de la synergie entre ces deux flux, Devillard (*Ibid.*) indique qu'«à lui seul, le processus subjectif, lorsqu'il n'offre pas un degré suffisant de satisfaction, peut bloquer tout ou partie de la progression du niveau objectif.» (p. 12) Les propos des enseignants du primaire et du secondaire évoqués précédemment démontrent en quelque sorte toute l'importance du processus subjectif contribuant, ici, à la cohésion et à la mobilisation des membres des équipes, créant la synergie nécessaire à la réalisation des objectifs poursuivis.

Or, dans le cadre de la réforme scolaire, le problème qui se pose est celui de faire équipe avec des personnes qu'on n'a pas choisies, tel que cela peut se présenter dans la formation des équipes-cycle.

On ne peut faire équipe avec des personnes avec lesquelles on a le plus d'affinités, à moins que l'école ne soit assez grande pour accommoder deux équipes-cycle pour un même cycle. Il s'agira donc de participation obligée ; Perrenoud (2002, p. 164) parle de «professionnels condamnés à travailler ensemble.» (Lafortune, Cyr et Massé, 2004, p. 19)

Lors de notre passage à l'école primaire, la direction nous a confié son malaise à obliger des enseignants d'un même cycle à travailler ensemble si ces derniers n'ont pas d'affinités : «Encourager des gens qui, naturellement, se groupent ensemble et s'entraident, je trouve ça merveilleux. Mais, de leur dire : essaye donc de travailler avec l'autre, ce n'est pas évident. Je ne suis pas convaincue de ça, pas du tout.» Soutenir un tel discours peut encourager la formation d'équipes affinitaires performantes mais aussi susciter l'émergence de groupes séparés et parfois compétitifs. À ce propos, Barrère (2002) affirme que «les micro-divisions relationnelles minent en amont nombre de possibilités de travail ensemble. La sociabilité sélective et affective des enseignants peut jouer alors pour le travail en équipe, le rôle d'un stérilisateur.» (p. 213)

Dans les écoles visitées, il est rapporté que la source principale, parfois exclusive, d'une interdépendance soutenue dans la collaboration origine de liens d'affinités interpersonnelles. Il apparaît cependant que l'augmentation du niveau d'interdépendance interpersonnelle nécessaire aux liens fournisseurs-clients internes requise pour un accroissement significatif de la qualité ne peut reposer que sur ce seul levier.

En résumé, nous avons observé, que la coopération vécue et les niveaux de collaboration atteints dans les écoles visitées sont la résultante d'une dynamique d'interaction particulièrement marquée par trois processus de structuration : organisationnelle, identitaire et relationnelle. Il apparaît que le travail en collaboration existe à différents niveaux dans ces écoles. Néanmoins, à la lumière des résultats et des travaux de recherche antérieurs, nous remarquons qu'une organisation cellulaire du travail

enseignant, une identité professionnelle profondément enracinée dans un mode de travail individualiste et des collaborations traditionnellement nourries par des choix avant tout affinitaires peuvent ralentir le développement de nouvelles pratiques de collaboration chez les enseignants et, ainsi, nuire aux efforts de l'amélioration de la qualité en éducation.

Conclusion

La recherche d'une qualité qui tarde à s'installer à demeure, constitue un élément déclencheur d'une succession de réformes éducatives au Québec comme ailleurs. Dans les années 90, sans se référer au discours prégnant sur la qualité totale, les réformateurs introduisent des dispositions de décentralisation et de participation devant mener à un «virage vers le succès». Depuis, de nouvelles dispositions, s'inscrivant explicitement dans la NAP, y ajoutent l'obligation de résultats et de la contractualisation. Si le fil conducteur d'une recherche d'accroissement de la qualité demeure, ses modalités se transforment de modifications en modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique. À travers ces modifications, la tension entre les forces de centralisation et de décentralisation est une constante. L'accroissement des compétences organisationnelles dans les établissements passe par une flexibilité accrue et une responsabilisation de ses acteurs et leur collaboration. Par contre, les nouveaux dispositifs liés à l'obligation de résultats introduisent de nouveaux contrôles centralisateurs (Behrens, 2007).

La question d'un travail enseignant plus collaboratif est transversale à l'ensemble des réformes avancées. Autant dans leurs énoncés d'intention et leurs dispositions ainsi que dans les discours critiques sur la dynamique organisationnelle des établissements scolaires qui les entourent, il y a un appel à cette collaboration. Si, d'après ces discours, cette collaboration est déterminante à la qualité de l'éducation, l'établissement, en fonction des aménagements organisationnels réformés et tel qu'observé dans notre recherche, n'apparaît pas, dans sa forme actuelle, tout à fait favorable au travail collaboratif. De même, au-delà des transformations structurelles installées, les jeux des enseignants apparaissent plus ou moins perméables à cette nouvelle norme promue et même, à certains égards, prescrite.

À la lecture de résultats de recherche plus récents (Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud et Savoie-Zajc, à paraître; Lessard, 2009), il appert que nos résultats de recherche, même s'ils datent de quelques années, sont toujours d'actualité. Notamment, ils indiquent que, dans les établissements examinés, la collaboration lorsqu'elle existe, est un phénomène spontané largement tributaire des liens d'affinités tissés entre les individus. Cette collaboration observée s'inscrit à la marge d'une identité enseignante demeurant fortement marquée par des représentations territoriales associées au "maitre" régnant dans sa classe. Elle se rapporte davantage à des objets en périphérie de la classe. S'il y a certaines initiatives collectives pour créer un environnement de qualité propice à l'enseignement, la qualité de celui-ci demeure largement une prérogative individuelle. De plus, l'émergence d'une collaboration autour d'objets et de situations d'enseignement

s'avère peu favorisée par les processus organisationnels d'action, de décision et de régulation en place.

Ainsi, la triple structuration, organisationnelle, identitaire et relationnelle, observée dans les deux établissements primaire et secondaire, s'est avérée, dans cette recherche exploratoire, plus ou moins propice au développement de la collaboration et à une amplification des relations d'interdépendance client-fournisseur interne, pourtant une clé maitresse de la qualité en éducation. Une recherche de qualité comporte certes des aspects formels de gestion liés à l'organisation et au processus de travail. Au-delà des standards édictés, des réformes et des processus qualité à mettre en place, nous considérons qu'un effort pourrait être porté pour renforcer le travail collaboratif qui leur est essentiel. Cette préoccupation interpelle non seulement les praticiens de l'éducation, particulièrement ses gestionnaires, mais aussi les milieux de recherche afin qu'ils documentent les dynamiques interactives sous-tendues à la collaboration dans les établissements scolaires. À cet effet, des études plus approfondies de cette triple structuration et des liens avec le développement de la qualité seraient à mener.

Profils des auteurs :

Lise Corriveau. Docteure en sciences de l'éducation, Lise Corriveau est professeure titulaire au Département de la gestion de l'éducation et de la formation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Elle est responsable de l'équipe de recherche sur la coopération et le partenariat en éducation (ERCPE). Ses recherches et son enseignement portent principalement sur le développement d'une culture de collaboration dans les établissements scolaires et dans les entreprises.

Michel Boyer est professeur au département de la gestion de la formation et de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il se spécialise sur des questions relatives à la collaboration et au pilotage dans les établissements scolaires, la gouvernance scolaire et le partenariat. Il a œuvré en tant qu'intervenant, formateur, consultant et dirigeant dans des organisations sociocommunitaires, coopératives et institutionnelles. Il est plus particulièrement intervenu auprès d'actrices et d'acteurs d'établissements et de commissions scolaires pour les soutenir dans l'élaboration et la mise en œuvre de démarche collective de résolution de problème et de projet éducatif. Il mène des recherches-actions dans le cadre d'innovations sociales relatives aux pratiques de gestion et de gouvernance scolaire.

Nicolas Fernandez. Membre de l'Équipe de recherche sur la collaboration et le partenariat en éducation de l'Université de Sherbrooke depuis 2005, Nicolas Fernandez en est à sa troisième publication portant sur la collaboration dans le secteur de l'éducation. Sa thèse doctorale, récemment complétée, porte précisément sur les effets du travail en équipe et la collaboration sur la motivation des étudiants universitaires. M. Fernandez est présentement assistant de recherche à l'Université de Sherbrooke et consultant en formation à Montréal.

Références

- Allard, M. “Réforme du secondaire. Le bilan que le MEQ ne voulait pas dévoiler est assez négatif”; Montréal : *La Presse* (1^{er} avril 2005)
- Arsenault, J. et Y. Lenoir. “Les cycles d’apprentissage à l’école québécoise : à quels modèles se référer?” In : Y. Lenoir, F. Larose, C. Lessard (dir.). *Le curriculum de l’enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*; Sherbrooke : Éditions du CRP (2005)
- Barnabé, C. “La gestion totale de la qualité en éducation”; Montréal : Éditions Logiques (1997)
- Barrère, A. “Les enseignants au travail, routines incertaines” Paris : L’Harmattan (2002)
- Behrens, M. “La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain”; Québec : Presses de l’Université du Québec (2007)
- Boyer, M. “La direction des écoles et l’auto-développement, une recherche-action” Thèse de doctorat; Université de Sherbrooke (2000)
- Carpentier-Roy, M. et S. Pharand. “Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire”; Sainte-Foy: CEQ communications (1992)
- Castonguay, C., Deblois, C. “La polyvalente des Appalaches : une école qui fait la différence”; Toronto : Association canadienne d’éducation (1995)
- Cattonar, B. “Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d’un cadre d’analyse” *Cahier de recherche du GIRSEF* (10 mars 2001)
- Clerc, F. “Notre métier, notre identité professionnelle”; In : M.Tozzi et R.Étienne (dir), *Quelle identité professionnelle pour notre métier* (p. 15-37); Actes du colloque (2000)
- Conseil supérieur de l’éducation. “Aménager le temps autrement. Une responsabilité de l’école secondaire”; Québec (2001)
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D., Savoie-Zajc, L. (dir.). “Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes”; Bruxelles : De Boeck Université (à paraître)
- Daraut, S., Kechidi, M. “La théorie de la structuration : une application à l’analyse des organisations et au changement organisationnel”; *Cahier du CRES*, Toulouse (2004)
- Devillard, O. “Dynamiques d’équipe”; Paris : Éditions d’Organisation (2005)

Dupriez, V. “De l’isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l’accord dans les établissements”; *Cahier de recherche du GIRSEF*; (23 mars 2003)

Éthier, G. “La gestion de l’excellence en éducation”; Sillery : Presses de l’Université du Québec (1989)

Gaskell, J.S. “L’école secondaire au Canada : étude sur les écoles exemplaires, rapport national”; Toronto : Association canadienne de l’éducation (1995)

Gather Thurler, M. “Innover au cœur de l’établissement scolaire”; Paris: ESF (2000)

Gaziël, H. et Warnet, M. “Le facteur qualité dans l’école de l’an deux mille”; Paris : Presses universitaires de France (1998)

Giddens, A. “La constitution de la société”; Paris : PUF (1987)

Glasser, W. “L’école qualité : enseigner sans contraindre”; Montréal : Éditions Logiques (1996)

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. “Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l’enseignement et de la construction de l’identité professionnelle de l’enseignant”; In : C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.); *L’enseignant un professionnel*; Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec (2001); p. 21-56.

Gouvernement du Québec. “Le programme de formation de l’école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle”; Ministère de l’éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec (2004)

Gouvernement du Québec. “Politique d’évaluation des apprentissages”; Ministère de l’éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec (2003)

Gouvernement du Québec. “Le programme de formation de l’école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire”; Ministère de l’éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec (2001)

Gouvernement du Québec. “Loi sur l’instruction publique”; Ministère de l’éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec (1998)

Howden, J. et M. Kopiec. “Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques”; Montréal : Chenelière/McGraw-Hill (2002)

Lafortune, L., S. Cyr et B. Massé. “Travailler en équipe-cycle entre collègues d’une école”; Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec (2004)

- Leclerc, C. "Comprendre et construire les groupes"; St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval (1999)
- Leclerc, J. "En éducation, la nécessité d'une autre gestion: La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats"; Saint-Nicolas: Presses de l'Université du Québec (1996)
- Legendre, R. "Dictionnaire actuel de l'éducation"; Montréal : Guérin (2005)
- Legendre, R. "Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise maintenant"; Montréal : Guérin (2002)
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. et Larochelle, M. "De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens"; *Éducation et Société, De Boeck Université* (2009); 1(23), p. 59-77
- Little, J.W. "The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations"; *Teachers college record* (1990); 91(4), 509-536
- Maggi, B. "De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage"; Toulouse : Octares éditions (2003)
- Maroy, C. "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe"; *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49; GIRSEF (2005)
- Migué, J.L., Marceau, R. "Le monopole de l'école publique"; Sillery : Presses de l'Université du Québec (1989)
- Pléty, R. "Comment apprendre et se former en groupe"; Paris : Retz (1998)
- Proulx, J.P. "Les enjeux politiques, «communicationnels» et pédagogiques du débat sur le bulletin scolaire et la réforme des programmes"; Conférence organisée par le Comité des services éducatifs de la Montérégie; Longueuil (2001)
- Rigaud, B., M. Jacob, É. Arsenault et C.F. Mballa. "Rôle et action de l'État en éducation"; *L'observatoire de l'administration publique – ÉNAP* (2008)
- Robert, F. s.d. "Une approche conceptuelle de la qualité en éducation" (2005); www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13_Robert_final.pdf (consulté le 2 mai 2009)
- Robidoux, M. "Éléments de définition de trois concepts: collaboration interprofessionnelle en éducation, formation en situation authentique de pratique, communauté d'apprentissage"; Sherbrooke: École en chantier, Université de Sherbrooke (2006)

- Rojot, J. "La théorie de la structuration de Anthony Giddens" (2001);
www.numilog.com/package/extraits_pdf/e2627.pdf
(consulté le 12 avril 2009)
- Tardif, J. Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique des cycles d'apprentissage. Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage. Région Laval-Laurentides-Lanaudière; Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière (2002)
- Tardif, M. et C. Lessard. "Le travail enseignant au quotidien"; Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval (1999)
- Tyack, D. et L. Cuban. "Tinkering toward utopia. A century of public school reform"; Cambridge : Harvard University Press (1995)
- Van der Maren, J.M. "La recherche appliquée en pédagogie"; Bruxelles : De Boeck Université (1999)