



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/07/2013

Fecha de aceptación 09/12/2013

APRENDER A TRABAJAR EN EQUIPO ES DESARROLLAR MÁS DE UNA COMPETENCIA

Learning how to work in team to develop more than once competence

Apprendre à travailler équipe, c'est développer plus d'une competence



Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

E-mail: Philippe.Perrenoud@unige.ch

Resumen:

La cooperación entre el profesorado no suele ser habitual, y cuando se lleva a cabo es en periodos de tiempo breves y asociados a tareas de ámbito institucional.

Se plantea la cooperación como una realidad que depende de la situación en la que se ejerce el trabajo cooperativo, quedando determinado su ejercicio por el hecho de aprender a cooperar en la formación inicial, a fin de perder el miedo a la falta de habilidad para su ejercicio, aunque ello no garantiza una cooperación efectiva sino que, además, es necesario el entrenamiento. Aprender haciendo constituye uno de los recursos vitales para su desarrollo, ya que proporciona la posibilidad de ejercitar lo conceptualizado.

Se abordan tres grandes núcleos en el artículo, a saber: competencias de las que depende el funcionamiento o la desaparición de un equipo de trabajo; competencias sobre las que se constituye la base del funcionamiento del equipo pedagógico y las "herramientas" de enseñanza de las que se dispone para desarrollar estas habilidades.

Respecto a este tercer aspecto, se aborda la necesidad de analizar las tareas a desarrollar para ejercitar las competencias que favorecen el trabajo en equipo: Espaciar la formación en fases para aprender a trabajar en equipo, evitando procesos formativos intensivos, que resultan ser estériles; definir las pautas de trabajo en función de las tareas ideadas; ejercitar la reflexión sobre la naturaleza y orientación del trabajo a desarrollar y analizar desde distintas perspectivas qué sucede cuando se trabaja en equipo -acciones cognitivas-, valorando en cada momento sobre qué se debate y qué está en juego o asumiendo cada miembro del equipo, en cada momento, el papel previamente asignado

Palabras clave: *competencias, aprender a trabajar en equipo, cooperación, formación del profesorado*

Abstract:

Cooperation among teachers is unusual, and when it occurs, it is during short periods of time and institutional tasks.

Cooperation is understood as a reality relying on the situation in which the cooperative work takes place. Therefore, cooperation is determined by the fact of learning how to cooperate during the initial training. But it does not only guarantee effective cooperation, because training is also required. Learning by doing constitutes one of the vital resources for its development, as it provides the ability to exercise what was conceptualized.

Three main topics are dealt with in this paper: first, competences on which the performance or disappearance of team work depend; second, competences on which the basis of the pedagogical team performance are grounded; and finally, the "teaching tools" available for the development of these skills.

As for this third aspect, it is addressed the need to analyze the tasks to be carried out in order to exercise those competences which favour teamwork: space training in phases to learn how to work in teams by avoiding intensive training processes, which result to be fruitless; define working guidelines according to the tasks designed; and exercise the reflection on the nature and orientation of the work to be developed and analyzed from the different perspectives happening when teachers work in teams -cognitive actions-. All of this, by assessing what is being discussed and what is at stake every time, or assuming the role previously assigned to each team member

Key Words: *competences, learning how to work in teams, cooperation, teaching training*

Dans un nombre croissant de métiers, l'organisation et la division du travail imposent la coopération. Les professionnels n'ont donc pas le choix, ils doivent apprendre à coopérer s'ils veulent conserver leur emploi.

Dans le métier d'enseignant, l'obligation de coopérer est assez rare. Elle existe par exemple dans l'enseignement spécialisé, où interviennent des enseignants, des éducateurs, des psychologues, des médecins. Les autres enseignants sont parfois appelés à coopérer avec les mêmes spécialistes ou d'autres (opérateurs de soutien, travailleurs sociaux, policiers, juges), mais souvent pour des périodes courtes, leur rôle se bornant à faciliter l'intervention de ces professionnels auprès des élèves.

Entre eux, les professeurs ne sont obligés de coopérer qu'à certains moments de l'année, par exemple au moment des «conseils de classe», réunions qui décident de l'orientation des élèves dans le secondaire. Certains systèmes éducatifs instituent des "temps de travail en commun", qui sont des moments de concertation, de suivi collégial des élèves, d'élaboration de règles communes (discipline, évaluation, relations avec les parents) ou encore d'organisation de manifestations, de fêtes ou d'activités pédagogiques à l'échelle de plusieurs classes ou d'une école entière.

La coopération n'est donc pas entièrement laissée au libre choix de professeurs. Mais lorsqu'elle est imposée par l'organisation du travail, c'est souvent à la marge. Au cœur du métier, le professeur garde le droit de travailler en solitaire, porte fermée et de faire des choix pédagogiques et didactiques en toute autonomie dès lors qu'il respecte les horaires, le programme et les règles d'évaluation.

Ce qui change, depuis quelques dizaines d'années, c'est l'incitation à coopérer davantage, à travailler en équipe pédagogique ou en réseau. Toutefois, les professeurs qui résistent à cette incitation ne commettent aucune faute professionnelle et leur individualisme ne les empêche pas de faire leur travail correctement.

Cette liberté fait de la compétence à coopérer un enjeu majeur. Lorsque les professionnels n'ont pas le choix, ils ont intérêt à apprendre à coopérer, de sorte à pouvoir sauvegarder un minimum d'autonomie ou exercer un certain leadership. L'obligation exige un minimum de compétences. Quiconque ne l'acquiert pas prend des risques: il est mal vu par ses collègues et sa hiérarchie, on lui reproche de ralentir ou de rendre moins efficace l'action collective, de la même manière qu'on le reproche un joueur de football ou de basket-ball.

Lorsque la coopération n'est pas obligatoire, le défaut de compétence n'a pas les mêmes conséquences. Il devient une raison (ou un prétexte) pour ne pas coopérer, de la même manière qu'on peut dire «*Je ne fais pas la cuisine parce que je ne sais pas la faire*». Ce qui suggère que l'incompétence est une *donnée*, qu'il faut "faire avec". Du coup, elle justifie le non-engagement dans certaines pratiques. On peut bien sûr rétorquer "Si tu le veux vraiment, tu n'as qu'à apprendre!", mais justement, pourquoi apprendre si on n'en a pas réellement envie? Philippe Meirieu dit volontiers "Tout le monde voudrait savoir, mais pas apprendre". Tout apprentissage exige un effort, un travail, une prise de risque, une confrontation à ses propres limites. On ne s'y engage que si la maîtrise promise justifie cet investissement. Ou alors parce qu'on n'a pas le choix!

Aussi longtemps que, dans l'enseignement, la coopération professionnelle sera "à option", les systèmes éducatifs qui veulent réellement la favoriser ont donc un intérêt particulier à ce que les futurs enseignants développent des compétences de coopération durant la formation initiale. On peut évidemment leur proposer aussi des formations continues, mais elles sont rarement obligatoires et n'y viennent donc que les professeurs attirés par la coopération. En formation initiale, certaines compétences peuvent être exigées au moment d'attribuer le diplôme final, ce qui oblige les étudiants à les développer, même si elles ne leur sont pas particulièrement sympathiques et s'ils n'ont au départ pas l'intention de s'en servir dès qu'ils auront leur propre classe.

Apprendre à coopérer en formation initiale ne garantit donc nullement une pratique de coopération en cours de carrière. Elle reste un choix de chaque professeur. Mais la formation atténue ou supprime un obstacle majeur: la peur d'avoir plus à perdre qu'à gagner en coopérant, parce qu'on manque de compétences pour préserver une part suffisante d'autonomie ou exercer une assez grande influence sur les décisions du groupe.

"Travailler en équipe, c'est partager sa part de folie", ai-je écrit il y a près de vingt ans (Perrenoud, 1994). Je voulais souligner le fait d'enseigner n'est pas une pratique entièrement rationnelle, que chaque professeur a son propre rapport aux élèves, au programme, au temps qui passe et au temps qui reste, à l'incertitude, au pouvoir, au désordre, à l'indiscipline, au mensonge, au bruit et au silence et... à la coopération. Ses habitudes, ses préférences, ses obsessions, ses angoisses sont difficiles à justifier rationnellement lorsqu'elles se confrontent à celles d'autres professeurs, qui sont différentes. Dans un milieu professionnel qui valorise la rationalité, comment soutenir dans une réunion qu'on ne peut pas travailler si les pupitres ne sont pas alignés ou si tous les élèves ne sont pas présents, alors que d'autres professeurs ne voient absolument pas en quoi c'est un problème?

À ces différences de sensibilité s'ajoutent évidemment toutes les divergences qui peuvent exister dans l'interprétation des programmes, des règles de conduite, des normes d'excellence scolaire, du sens et de l'ampleur des devoirs à domicile ou des sanctions. On se trouve là, en apparence, dans un domaine moins subjectif, mais en réalité, en l'état de la professionnalisation du métier d'enseignant, il est difficile de convaincre des collègues qui

“voient les choses autrement”. Entre ceux qui pensent légitime d’utiliser toute l’échelle de notation et ceux qui ne mettent jamais ni la meilleur ni la plus mauvaise note, comment trouver un terrain d’entente? Dans le métier d’enseignant, on préfère souvent avoir raison tout seul plutôt que d’adhérer à un compromis négocié, surtout si l’on l’impression d’être incapable de défendre ses intérêts, ses idées ou ses préférences dans la négociation.

Si l’on veut favoriser la coopération professionnelle dans l’enseignement, il est donc tout à fait raisonnable d’y préparer en formation initiale. Souvent, on est tenté de s’en tenir à un énoncé simple, “Savoir coopérer”, et se concentrer sur les moyens de développer cette unique compétence. De plus, on conclut parfois assez vite qu’on apprend à coopérer en coopérant, donc qu’il faut faire travailler les étudiants en équipe durant leurs études, dans l’espoir qu’ils s’y habituent, voire qu’ils y prennent goût et se montrent spontanément moins individualistes que leurs aînés au moment d’entrer dans le métier. Ce “*learning by doing*” a un effet paradoxal: il dispense de conceptualiser la compétence et les ressources (savoirs, habiletés, attitudes) qu’elle met en synergie.

Dans la mesure où la formation initiale poursuit de très nombreux objectifs jugés plus importants que d’apprendre à coopérer, ce traitement un peu superficiel n’a rien d’étonnant. Il fonctionne d’abord comme un signe: la coopération n’est pas oubliée, elle figure parmi les objectifs d’une formation “moderne”.

C’est certainement une première réponse: il est évident qu’une formation initiale qui ne favorise ni n’exige aucune coopération, ni entre les formateurs, ni entre les étudiants, ne peut être crédible lorsqu’elle les invite à travailler en équipe au-delà de leur diplôme. C’est une déclinaison, une de plus, du “*Faites comme je dis, pas comme je fais*”. Lorsque les formateurs recommandent la différenciation, l’évaluation formative, les méthodes actives, le travail par situations-problèmes ou les démarches de projet, mais ne pratiquent pas toutes ces belles idées en formation d’enseignants, ils renforcent l’idée que “c’est de la théorie”, de belles paroles qui n’engagent à rien. La cohérence entre le modèle de formation des enseignants et la façon dont on les invite à travailler en classe est importante.

Peut-être peut-on aller un peu plus loin et se demander: savoir coopérer, en quoi cela consiste-t-il au juste? On se posant cette question, on en rencontre immédiatement une autre: s’agit-il d’une *compétence unique* ou d’un *ensemble de compétences* partiellement indépendantes les unes des autres?

Tout dépend évidemment de ce que l’on appelle une compétence. Dans la mesure où l’on associe une compétence à une *famille de situations* présentant des traits communs (Perrenoud, 2011), il paraît sage de soutenir la thèse que la coopération professionnelle place les professeurs dans des situations forts diverses, qui ne constituent pas une seule famille, mais plusieurs, appelant donc plusieurs compétences. Je vais tenter de décrire un certain nombre de ces familles de situations, sans prétendre à l’exhaustivité, simplement pour mettre en évidence les nombreuses facettes de la coopération.

Je me limiterai aux situations relatives *au travail en équipe pédagogique*, autrement dit au sein d’un groupe constitué partageant un projet, des ressources et parfois la coresponsabilité d’un certain nombre d’élèves ou d’activités pédagogiques. La coopération peut prendre beaucoup d’autres formes, notamment le travail en duo avec un collègue ou avec un autre professionnel, ou encore l’inscription dans une action collective du type projet d’établissement, organisation de journées de formation, mise en place de tel ou tel dispositif. Il y a toujours des traits communs. Si l’on écrit le mot comme Piaget, *co-opération* (opérer

avec), on voit bien que le cœur consiste à savoir articuler, coordonner, orchestrer la pensée et l'action de plusieurs personnes. Selon les enjeux, la configuration d'acteurs, les décisions à prendre, les compétences sont cependant différentes. C'est pourquoi je m'en tiendrai ici à une configuration particulière, la coopération au sein d'une équipe pédagogique.

Selon les pays, selon les ordres d'enseignement (primaire ou secondaire), le statut, la taille, la légitimité des équipes pédagogiques varie. Pour savoir à quel travail d'équipe il faut exactement préparer les étudiants, il conviendrait donc d'analyser précisément ce travail dans un système éducatif et un ordre d'enseignement donnés. Les familles de situations et les compétences que j'évoque ici ne correspondent pas à la réalité d'un système éducatif particulier. A chacun d'adapter ses idées en fonction de son contexte.

Je distinguerai deux grandes catégories:

- Les situations dans lesquelles l'enjeu est de créer une équipe pédagogique, de redéfinir son identité ou son projet ou encore de la dissoudre.
- Les situations de coopération à l'intérieur d'une équipe constituée.

Cette séparation n'est évidemment pas absolue, car une équipe peut se constituer progressivement, sans acte fondateur et elle peut aussi se dissoudre par espacement des réunions et rétrécissement des objets de discussions et de décision. Contrairement à un établissement ou à une entreprise, une équipe pédagogique n'a pas nécessairement de statut juridique, elle peut naître sans acte de naissance et "mourir à petit feu", sans acte de décès. Néanmoins, il est utile de distinguer ce qui relève de la constitution ou de la dissolution d'une équipe pédagogique, d'une part et ce qui relève de son fonctionnement une fois constituée.

A chaque compétence énoncée (dans un sous-titre), j'associerai une famille de situations analogues, liées à un moment du cycle de vie ou du fonctionnement d'une équipe pédagogique. Il importe en effet de décrire ce qu'il y a à faire, la tâche, le problème, la décision à prendre, avant de s'intéresser aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes à développer. Ces dernières ne seront pas identifiées dans leur détail, c'est le travail des auteurs d'un référentiel situé dans un contexte régional ou national connu. Par exemple, dans certains pays, les équipes pédagogiques sont mentionnées dans la législation ou font l'objet de directives ministérielles qui fixent leurs droits et leurs devoirs, leur allouent des moyens, exigent le dépôt d'un projet ou son évaluation. La compétence des équipiers exige alors une bonne connaissance des textes, alors que dans d'autres contextes, il importe davantage de comprendre les préoccupations des chefs d'établissement et leur rapport ambivalent aux équipes pédagogiques, facteurs d'innovation mais aussi de désordre...

1. Les compétences dont dépendent la vie et de la mort d'une équipe

Les situations dans lesquelles on est appelé à décider de la vie ou de la mort d'une équipe pédagogique ne se présentent pas tous les jours. Leurs enjeux justifient cependant le développement de compétences. Nombre d'équipes ne voient pas le jour ou connaissent une fin prématurée faute de compétences suffisante au moment crucial.

1.1. Savoir proposer et animer la création d'une équipe pédagogique

Dans la mesure où l'organisation du travail scolaire n'exige pas que les professeurs travaillent en équipe, ces dernières se constituent en général à l'initiative des professeurs, initiative parfois encouragée par la direction. Une équipe ne se créera, par conséquent, que si un professeur court le risque et se donne le droit de proposer à certains de ses collègues de former une équipe.

Le faire avec compétence est décisif. Il importe d'abord de choisir judicieusement le moment. Il y a, dans la vie d'une école, des phases durant lesquelles peu d'enseignants sont prêts à s'engager dans une aventure collective: trop de travail, peu d'énergie, de disponibilité, d'enthousiasme. Toute tentative de constituer une équipe à ce moment est vouée à l'échec. Même dans un climat moins déprimant, la tentative de créer une dynamique échouera si les professeurs sont en concurrence ou en conflit, si ce sont des individualistes invétérés et fiers de l'être, ou encore si leurs conceptions de l'enseignement sont trop divergentes.

Mais même quand les conditions sont réunies, les obstacles sont nombreux. Dans l'enseignement, toute personne qui prend une initiative est suspecte de vouloir s'emparer du pouvoir et embrigader les autres dans son projet. Proposer la création d'une équipe pédagogique, c'est donc trouver un moyen terme entre un projet tellement fermé que personne l'envie d'y entrer et un projet tellement ouvert, vague et négociable que le résultat est le même. C'est aussi, sans se présenter comme un chef, péché irrémédiable dans l'enseignement, faire un travail de leadership et d'animation, pour convaincre peu à peu, souvent dans des conversations bilatérales, de l'opportunité d'une réunion *constituante*, au cours de laquelle les participants décideront de se lancer dans l'aventure du travail en équipe. Celui qui prend l'initiative doit savoir remanier le projet pour qu'il apparaisse intéressant sans être trop contraignant ou trop ambitieux aux yeux de ceux qui n'en ont pas pris l'initiative mais pourraient se joindre au mouvement.

On pourrait considérer que la compétence de proposer la création d'une équipe pédagogique ne peut constituer un objectif de la formation initiale. Sans doute faut-il en effet ne s'y lancer qu'avec une certaine expérience du milieu professionnel. Par ailleurs, les enseignants débutants ont d'autres problèmes plus urgents à régler et, seraient-ils prêts à prendre une initiative, n'ont pas la légitimité de proposer à des collègues plus anciens de constituer une équipe pédagogique.

Cependant, cette compétence mériterait d'être évoquée dès la formation initiale, même si c'est pour recommander aux enseignants débutants de ne pas se brûler les ailes en prenant des initiatives prématurées. Et aussi parce qu'il arrive que la constitution d'une équipe de néo-titulaires, que le hasard des nominations a réunis dans la même école, soit une condition de leur survie.

1.2. Savoir se joindre à une équipe pédagogique existante ou en cours de constitution

Il ne s'agit pas alors de proposer la création d'une équipe, mais de choisir de s'intégrer ou non à une équipe qui fonctionne ou est en train de se créer. La situation diffère selon qu'on est ouvertement sollicité ou qu'il faut au contraire manifester son intérêt pour se faire accepter.

Lorsqu'on est sollicité, c'est en apparence plus simple, il s'agit d'accepter ou de refuser une invitation. Il faut toutefois être capable de poser des questions sans paraître méfiant et de négocier une place et une part d'influence dans l'équipe. Lorsqu'on est engagé dans une entreprise ou une administration, on fait formellement "acte de candidature" en répondant à un concours ou à une offre d'emploi assortie d'un cahier des charges qui décrit le job. Cela ne veut pas dire que tout est clair. Mais entrer dans une équipe pédagogique contient une plus grande part d'inconnu, car les droits et les devoirs des heures et des autres ne sont pas explicites. On ne rencontre pas nécessairement d'interlocuteur parlant au nom de l'équipe et la négociation préalable à des limites. Un professeur qui se joint à une équipe ne sait pas nécessairement à quoi il s'engage, en termes de temps de réunion, de quantité de travail, de mode de décision, mais il se dit qu'il verra bien et que si cela ne lui convient pas il pourra toujours se retirer quand il voudra.

Professeur qui souhaite se joindre à une équipe qui ne l'a pas sollicité le savoir d'autres compétences puisqu'il doit alors, en quelque sorte, réussir un examen de passage, se faire accepter par les équipiers en place. Il peut alors difficilement exprimer les exigences ni même poser des questions pointues.

Savoir rejoindre une équipe ne se limite donc pas à la décision initiale, cela couvre l'équivalent de la "période d'essai" dans un emploi, quelques semaines, quelques mois, parfois une année scolaire. Selon sa manière de gérer cette expérience, le nouvel équipier en conclura que c'était une bonne ou une mauvaise idée, selon qu'il aura su ou non se faire une place dans l'équipe pédagogique, se faire entendre, se faire respecter et apprécier. C'est une compétence importante, car lorsqu'elle fait défaut, il ne reste que la solution de facilité: se replier sous sa tente à la première désillusion, au premier conflit.

1.3. Savoir accueillir de nouveaux équipiers

Une équipe qui dure doit savoir gérer son renouvellement progressif. Pour des raisons sans rapport avec le fonctionnement de l'équipe, certains professeurs quittent l'école. D'autres y arrivent, prêts à s'intégrer à une nouvelle équipe, parce que c'était leur mode de fonctionnement dans le précédent établissement et qu'ils ne l'ont pas quitté pour reprendre leur liberté. Parmi les professeurs en place qui ne faisaient partie d'aucune équipe les années précédentes, certains se rapprochent de l'une ou l'autre, expriment le souhait d'en faire partie ou sont attirés dans leur orbite.

Dans une entreprise ou une administration, il y a en principe un directeur des ressources humaines ou un chef du personnel chargé de recruter de nouveaux collaborateurs et de les initier à leur tâche. Rien de tel dans une équipe pédagogique, le choix et la socialisation des nouveaux équipiers sont l'affaire de tous et donc parfois de personne.

Appartenir à une équipe pédagogique n'est pas un droit. Dans la mesure où elle n'a pas été constituée par un acte d'autorité, mais par un choix mutuel, il est légitime que de nouveaux équipiers ne soient intégrés que s'ils répondent à certaines conditions, qu'il ne faut pas avoir honte d'explicitier et d'expliquer. Ce processus de cooptation exige une compétence, savoir d'abord choisir quelqu'un qui ne sera pas destructeur pour l'équipe, qui lui apportera du sang neuf sans la désorganiser. Il faut savoir poser de bonnes questions, être sensible, au-delà des convergences sur de grands principes, à tout ce qui rend la coexistence et la coopération aisée ou au contraire problématique.

Au-delà se pose la question de l'intégration, qui demande des compétences à la personne qui arrive mais aussi à celles qui l'accueillent. Un nouvel arrivant ne peut exiger qu'on renégocie intégralement le projet et le fonctionnement de l'équipe pour s'adapter à lui. Mais il a le droit de demander certains aménagements ou au moins certaines explications sur des manières de faire qui paraissent évidentes aux équipiers, mais que le nouvel arrivant ne comprend pas. Les équipiers en place doivent avoir la compétence de partager une partie de leurs choix pédagogiques et de leur histoire collective sans se laisser déstabiliser. C'est un équilibre fragile.

1.4. Savoir quitter une équipe pédagogique

Même lorsqu'il a su trouver une place satisfaisante dans une équipe pédagogique, il arrive qu'un professeur soit moins disponible, en raison de son état de santé, de ce qui arrive dans sa vie, d'une forme de fatigue. Il se peut aussi que son itinéraire personnel le conduise à s'éloigner de la façon de penser et d'agir de ses collègues ou à rêver se retrouve toute la liberté avec "ses" élèves.

Prendre congé d'une équipe pédagogique n'est pas facile, cela peut être reçu comme un désaveu, un manque de solidarité, en particulier dans les périodes difficiles où l'on est vite accusé de quitter le bateau au moment où il est dans la tourmente. Du coup, celui qui souhaite partir reste, mais à contrecœur; il n'investit plus, il fait acte de présence, faute d'avoir le courage de dire: "*Je ne trouve plus mon compte dans notre équipe, il est donc plus sage que je la quitte*". Du coup, le climat devient pesant, l'équipe cesse de former des projets, sachant confusément qu'ils ne concerneront pas ceux qui, dans leur tête, sont déjà ailleurs. Savoir partir est une compétence importante. Elle demande du courage, sans doute, mais aussi la capacité d'exprimer ses besoins sans blesser ceux qui restent, sans dévaloriser l'équipe que l'on quitte.

1.5. Savoir dissoudre une équipe pédagogique

Il y a dans la vie d'une équipe pédagogique des phases ascendantes, où tout va bien, des phases de fonctionnement en vitesse de croisière, sans enthousiasme débordant mais sans souffrance, et des phases décevantes, durant lesquelles une partie des équipiers n'ont plus envie d'assister aux réunions ou y participent très passivement.

Ce malaise peut durer longtemps, sans que personne ne prenne l'initiative de poser la question crûment: "*Avons-nous encore des raisons de constituer une équipe?*". Même si, en son for intérieur, chacun sait qu'il préférerait "reprenre sa liberté", il faut un certain courage pour le dire. Personne ne veut être celui qui aura mis fin à une belle aventure collective, même s'il dit tout haut ce que tout le monde pense tout bas. On observe donc un certain acharnement à maintenir les apparences d'un fonctionnement d'équipe alors que le cœur n'y est plus.

Savoir prendre la responsabilité de proposer la dissolution civilisée d'une équipe pédagogique est donc une compétence nécessaire. Lorsqu'elle elle fait défaut, il ne faut pas s'étonner que nombre d'enseignants associent la coopération à un sentiment de pesanteur et de malaise.

1.6. Savoir redéfinir une équipe pédagogique qui bat de l'aile

Avant d'en arriver au hara-kiri, il importe évidemment que certains équipiers et les compétences voulues pour exprimer leur malaise sans blesser les autres et proposer de redéfinir ou de redimensionner le projet, de modifier le rythme ou le fonctionnement des réunions, d'aménager la part d'autonomie des équipiers. Ici encore, exprimer un diagnostic de crise n'est de la responsabilité de personne. Il importe donc que certains équipiers sachent "mettre les pieds dans le plat" mais avant cela comprendre la racine du problème, se rendre compte par exemple que le projet est trop ambitieux ou trop rigide, qu'il est devenu une contrainte.

Dans l'analyse d'une recherche-action, nous avons (Haramain & Perrenoud, 1981) intitulé un chapitre "*Le projet contre les acteurs*", pour mettre en évidence ce fait paradoxal: les acteurs se sentent liés par leur propre projet davantage que par les prescriptions. Mettre en question le projet qui donne son identité à l'équipe apparaît comme une mauvaise action. Nul n'ose dire "*Je n'en peux plus*" ou "*Je n'y crois plus*" ou "*Il y a mieux à faire*". Il y a toujours, dans une équipe, de "gardiens du projet", qui, sans s'en rendre compte, enferment toute l'équipe dans une fidélité obsessionnelle aux intentions déclarées parfois plusieurs années auparavant. Savoir travailler en équipe, c'est oser s'attaquer aux vaches sacrées sans passer immédiatement pour un traître.

Il arrive aussi, et c'est encore plus difficile, que la solution soit de recomposer l'équipe, d'inviter ou d'obliger certains de ses membres à en sortir, pour les remplacer par des enseignants plus disponibles, plus constructifs ou plus en phase avec le projet. Peut-être est-ce la compétence la plus rare: savoir dire "*Je crois que X nous empêche d'avancer; il vaudrait mieux qu'il quitte l'équipe*". Entre égaux, cela ne se fait pas, c'est pour faire ce "sale boulot" qu'on paie les chefs. Mais dans une équipe, il arrive que le politiquement correct tue la coopération.

2. Les compétences dont dépendent le fonctionnement d'une équipe

Une fois membre d'une équipe pédagogique, il reste à y trouver son compte. Et à faire en sorte que les autres y trouvent aussi leur compte ! Il faut pour cela plusieurs compétences, correspondant à des moments ou des aspects différents de la vie d'une équipe.

2.1. Savoir délimiter le périmètre de coopération

Savoir coopérer à bon escient est une compétence fondamentale. Il n'est pas nécessaire que toutes les composantes de l'action pédagogique fassent l'objet d'une concertation et encore moins de décisions communes. Travaillant dans des classes différentes ou avec des élèves différents, les professeurs doivent garder une autonomie suffisante pour n'être pas sans cesse obligés de choisir entre la fidélité à des décisions d'équipe et des réponses adaptées à la situation du moment.

Il est donc important que les coéquipiers puissent distinguer de façon relativement explicite les décisions qui relèvent du groupe et celles qui relèvent de chacun, dans sa sphère d'autonomie. La distinction dépendra évidemment du projet aussi bien que de l'étendue de la responsabilité collective. Si chacun est responsable de ses propres élèves, il aura en

général besoin de plus d'autonomie que si les équipiers sont collectivement responsables de l'ensemble des élèves.

Ce n'est pas simple, parce qu'au sein de presque toute équipe, il y a une tension entre ceux qui veulent tout mettre en commun et ceux qui veulent la plus large autonomie par rapport à l'équipe. Il importe de comprendre deux choses: que la loyauté à l'égard des décisions collectives est plus contraignante qu'à l'égard de l'administration, qu'on ne s'autorise pas aussi facilement à tricher; et que ceux qui sont pour des pouvoirs étendus de l'équipe sont en général ceux qui exercent un fort leadership et n'ont donc guère de difficulté à appliquer des décisions qu'ils ont largement contribué à orienter.

2.2. Savoir négocier, construire des compromis

Un professeur qui ne travaille pas en équipe doit se mettre d'accord avec lui-même, ce que chacun apprend à faire dès sa naissance. Lorsqu'on travaille en équipe, il faut se mettre d'accord avec d'autres personnes, qui voient les choses différemment, qui n'ont pas les mêmes intérêts, les mêmes angoisses, la même énergie, la même disponibilité, etc.

Dans un groupe placé sous l'autorité d'un chef, c'est lui qui, en dernière instance, prend la décision; ses subordonnés s'inclinent, de gré ou de force. Dans une équipe pédagogique, il n'y a d'ordinaire pas de chef. Même si quelqu'un anime les réunions, il n'a pas d'autorité formelle et ne peut que contribuer à la construction d'un compromis.

Savoir construire des "compromis intelligents" doit donc être une compétence partagée, qui exige notamment de chacun l'identification de ce qui est négociable ou ne l'est pas. Et l'art de rapprocher des points de vue, de trouver des solutions médianes, de trouver des solutions "gagnant-gagnant".

2.3. Savoir faire des propositions et convaincre

Nul ne peut trouver son compte dans un travail d'équipe s'il est constamment mis en minorité, s'il n'ose pas dire ce qu'il pense ou n'est pas écouté. Il faut donc être capable d'influencer les décisions collectives en faisant des propositions et en présentant des arguments, en répondant aux objections et aux doutes des collègues et en faisant évoluer ce que l'on propose en fonction des réactions des collègues.

Cette compétence n'est évidemment pas réservée au travail en équipe, elle est utile dans tous les rapports sociaux. Elle devient une condition de survie dans une action collective, parce que nul ne peut adhérer à des décisions qui vont constamment à l'encontre de ses intérêts, de ses valeurs ou de ses préférences.

Symétriquement, travailler en équipe exige une capacité d'entendre et de comprendre les propositions et les arguments des coéquipiers, condition nécessaire pour s'en rapprocher et trouver un terrain d'entente.

2.4. Savoir créer des alliances sans constituer des clans

Dans une très petite équipe, chacun défend sa position personnelle. Dans une équipe de dix ou douze personnes, il est normal que chacun cherche des alliés et que se constituent, à l'intérieur de la même équipe, des sous-ensembles fonctionnant comme des *lobbies*.

Si les configurations se stabilisent, des clans se forment et le fonctionnement de l'équipe se transforme en un affrontement entre clans, obéissant aux lois des rapports entre groupes. C'est ainsi que chaque clan fait taire ses divergences internes, pour présenter un front uni. Du coup, la coopération professionnelle, qui est censée se nourrir du conflit cognitif et du débat, s'inscrit dans une logique de blocs, une logique politique ou syndicale qui interdit de penser comme l'adversaire, quoi qu'il dise, parce c'est un adversaire.

Savoir décoder les signes avant-coureurs de cette évolution et savoir l'éviter sont des compétences indispensables dans une équipe. Cela demande à chacun de comprendre une chose simple: aucune action collective ne dure si nul ne se soucie de l'équilibre des pouvoirs et n'a aucun scrupule à imposer sa volonté s'il le peut. Comprendre que pour préserver l'équipe, il importe que chacun renonce à aller au bout de son pouvoir.

2.5. Savoir s'en tenir aux décisions collectives

Une équipe qui ne prendrait des décisions qu'à l'unanimité serait rapidement paralysée. L'unanimité ne devrait être requise que pour les décisions fondamentales. Pour le reste, une majorité devrait suffire, qu'elle résulte d'un vote ou d'une appréciation intuitive des forces respectives des pour et des contre.

Même l'équipier le plus convaincant est parfois mis en minorité. Il doit alors, même si cela lui coûte, être capable d'appliquer loyalement les décisions prises par l'équipe, sans succomber à la tentation de tricher.

Il y a là une compétence fondamentale: savoir ne pas se dérober au collectif dès le moment où ses décisions ne rejoignent pas ce qu'on aurait fait si l'on était seul à se déterminer. Une équipe ne peut durer si ce sont toujours les mêmes qui gagnent et les mêmes qui perdent. Il faut donc accepter de ne pas toujours gagner et cela exige une forme de sagesse, de souci de l'équilibre. Un enfant apprend progressivement que personne ne voudra plus jouer avec lui s'il quitte le jeu dès qu'il perd. Dans toute nouvelle configuration d'acteurs, c'est apprentissage est à refaire. Il sera d'autant plus rapide que chacun a compris que toute décision a deux enjeux, le plus apparent, et, derrière, le souci de continuer à vivre et travailler ensemble.

2.6. Savoir veiller à une juste répartition des tâches et du temps de parole

L'inégale répartition du travail et de la parole est une cause d'éclatement d'une équipe pédagogique. Comme nul n'a la tâche formelle de veiller au grain, il importe que chacun soit sensible aux inégalités et intervienne lorsqu'elles prennent une trop grande amplitude. C'est difficile lorsqu'on est directement impliqué et qu'on veut défendre son point de vue. C'est délicat même si l'on n'est pas personnellement en cause, car les principes

de justice sont rarement clairs dans une équipe pédagogique, sauf pour les tâches qu'il est facile d'attribuer à tour de rôle, comme prendre un procès-verbal.

L'abus de prise de parole est un facteur défavorable. Il arrive par exemple qu'une personne qui n'est pas suivie par l'équipe s'acharne à répéter encore et encore ses arguments, ne désespérant pas de renverser la majorité. Nul n'ose lui dire qu'il a épuisé son temps de parole, qu'il commence à fatiguer ses coéquipiers. Une équipe pédagogique existe à travers des réunions souvent trop fréquents et trop longues pour certaines, mais qui deviennent insupportables si certains monopolisent la parole.

Quant à la répartition du travail, il importe qu'elle soit tout aussi équitable. Ceux qui en font plus que les autres finissent par se lasser et se sentir exploités. Si les équipiers ne savent pas mettre ce problème sur la table, ceux qui ont l'impression d'une répartition injuste des tâches finissent par se dire qu'en travaillant seul, on maîtrise mieux le rapport entre l'investissement et ses résultats.

2.7. Savoir déceler les dysfonctionnements et proposer des régulations

La répartition de la parole et des tâches n'est pas le seul problème à gérer. Comme tout groupe humain, une équipe pédagogique n'allie pas constamment harmonie et efficacité. Parfois, pour éviter les conflits, elle diffère les décisions ou adopte des compromis incohérents. Parfois c'est l'inverse, elle avance, mais au prix de tensions et de frustrations, voire de la marginalisation de certains coéquipiers.

Lorsque de tels dysfonctionnements se produisent régulièrement, il importe que les équipiers aient la compétence de les déceler, de les nommer et d'inviter le groupe s'en préoccuper. Il faut pour cela avoir le courage et la manière d'amener ses coéquipiers à suspendre le fonctionnement, à passer dans le registre de la métacommunication, autrement dit de la communication sur la manière dont on communique et sur la façon de l'améliorer.

Ce n'est pas facile dans le milieu enseignant, car passe dans le registre de l'analyse du fonctionnement peut paraître soit une prise de pouvoir, soit la prétention de jouer au "psy", de se situer "au-dessus de la mêlée". Un médiateur bénéficie de son extériorité, il est censé avoir une expertise et joue le rôle qu'on lui assigne. Un membre de l'équipe, n'ayant aucun de ces atouts a paradoxalement besoin de davantage de compétence.

2.8. Savoir gérer les conflits sans les dramatiser ni les minimiser

Le conflit fait partie du fonctionnement d'une équipe: intérêts contradictoires, luttes de pouvoir, protestations contre les orientations de la majorité, tout cela peut conduire à des tensions, à des coups de colère, à des violences verbales. La tolérance au conflit dépend des cultures nationales et des cultures professionnelles, mais dans tout contexte, il existe un seuil de conflictualité qui menace l'existence même de l'équipe, parce que les blessures sont trop grandes.

Il importe donc que les équipiers sachent gérer les conflits, les reconnaître sans les diaboliser ou chercher un bouc émissaire. Au besoin, il être assez lucide pour demander l'aide d'un médiateur extérieur lorsque nul équipier n'a la légitimité et la neutralité requises.

Cette compétence n'est pas purement pratique. Dans la culture enseignante, le pouvoir, la concurrence, le conflit sont souvent vus comme des phénomènes négatifs, qui ne devraient pas exister, qui ne sont pas compatibles avec l'amour des enfants ou le culte du savoir. Seuls certains savoirs psychosociologiques permettent de dépasser ces jugements et de traiter les rapports de pouvoir et les conflits comme des processus d'une grande banalité.

2.9. Savoir animer les réunions, savoir exercer un leadership

J'ai écrit il y a fort longtemps un texte intitulé "*Y a-t-il un animateur dans la salle?*" (Perrenoud, 1986). Travaillant avec diverses équipes pédagogiques, j'étais frappé par leur réticence à se donner un animateur, ne serait-ce que pour distribuer la parole, veiller à la progression dans l'ordre du jour, être le gardien du temps. Non pas que les coéquipiers n'en aient pas besoin. Souvent, ils ont l'impression de perdre leur temps et seraient soulagés si quelqu'un prenait la direction des opérations. Mais se proposer comme animateur ou même accepter une sollicitation, c'est, dans le milieu enseignant, devenir rapidement suspect de vouloir prendre le pouvoir.

Il importe donc que les étudiants comprennent dès la formation initiale qu'un groupe de plus de trois ou quatre personnes dysfonctionne s'il ne désigne pas un animateur, mais aussi que cet animateur exerce une *fonction*, sans statut d'autorité, et ne fait que rendre un *service* au groupe. Il serait souhaitable aussi que chacun apprenne à animer des réunions, ce qui exige une forme de neutralité, d'écoute active et d'observation de la dynamique du groupe, des non-dits, des silences pesants, des prises de parole envahissantes, avec l'art et le courage de réguler.

Au-delà de l'animation, on peut estimer qu'une équipe, du moins à certains moments de son cycle de vie, a besoin d'un véritable leader. Ce n'est pas un chef désigné d'en haut, ni même un *primus inter pares* formellement élu. C'est juste une personne qui a assez de charisme, d'énergie et d'idées pour "tirer le groupe en avant".

Il serait préférable que le leadership soit distribué, partagé entre plusieurs personnes ou assumé en alternance. Cela évite qu'une équipe devienne dépendante d'un seul leader. Pour cela, il faut qu'exercer un leadership devienne une compétence banale. On pourrait imaginer qu'elle fait partie des compétences de base d'un professeur, puisqu'il doit "conduire" sa classe. Mais auprès d'adultes, de ses égaux, qui ont un ego, c'est autre chose.

2.10. Savoir garder la mémoire des décisions et des problèmes ouverts

L'équipe s'épuise si elle n'a pas de mémoire, car elle recommence les mêmes discussions, sans enregistrer de conclusions ou de décision. L'impression de tourner en rond, de répéter toujours les mêmes arguments finit par lasser, par dissuader d'assister aux réunions. Il importe donc que tous les coéquipiers sachent prendre des notes et rédiger de courts textes de travail, des *mémos* proposant une synthèse, rappelant un raisonnement, recensant diverses hypothèses, préparant la suite des opérations. Il n'y a aucune raison pour que ce travail soit ridiculisé, jugé superflu ou indigne d'un professeur. Chacun a observé un jour ou l'autre une équipe qui, en début de réunion, en l'absence de toute règle et de tout volontaire, passe dix minutes pour décider qui doit prendre le procès-verbal. Et parfois entre en discussion sans que personne ne se soit "dévoué".

Si cette compétence ne se développe pas, c'est que nombre de professeurs perçoivent comme "administrative" toute tâche de ce genre, à peine digne d'une secrétaire. La formation initiale devrait les aider à comprendre que dans un monde aussi complexe, traversé par autant de divergences, le travail d'équipe a absolument besoin d'une mémoire et de méthodes, sans quoi les réunions deviennent des moments où l'on bavarde agréablement en se plaignant des élèves et des parents. On peut évidemment concevoir une équipe comme une simple communauté dans laquelle on se sent bien. Dès lors qu'elle a un projet, qui exige travail, rigueur et continuité, c'est une coquetterie absurde de ne pas s'en donner les moyens, des moyens professionnels.

2.11. Savoir représenter l'équipe à l'extérieur

Même si elle est bienvenue dans l'établissement, ce qui n'est pas toujours le cas, l'équipe doit avoir une politique extérieure, pour obtenir des ressources, pour harmoniser les horaires des heures et des autres, pour regrouper les locaux où obtenir l'autorisation de conduire des activités peu conventionnelles, par exemple des décloisonnements interdisciplinaires ou des projets à l'échelle de plusieurs classes. Elle doit aussi articuler son action à celle d'un réseau ou d'un mouvement pédagogique.

Cette politique extérieure passe par des négociations avec la direction et parfois avec d'autres équipes ou avec les collègues qui ne travaillent pas en équipe. L'équipe doit donc désigner des négociateurs, des personnes qui la représentent à l'extérieur au mieux de ses intérêts. Dans un groupe placé sous la responsabilité d'un chef, ce travail lui revient. Dans une équipe composée d'égaux, ce n'est pas nécessairement la même personne qui gère les relations extérieures, mais il faut qu'une ou plusieurs personnes aient les compétences correspondantes.

Au-delà des négociations, une équipe pédagogique a intérêt à faire savoir à quoi elle s'attaque et quelles solutions elle a expérimenté. Cela lui donne une forme de légitimité, de reconnaissance. Il faut pour cela que les équipiers acceptent d'intervenir dans des colloques ou d'écrire dans des revues professionnelles.

Enfin, le sort d'une équipe dépend parfois de ce qu'en pensent et en disent les professeurs qui n'en font pas partie mais en entendent parler, souvent lorsque l'équipe demande des moyens et des privilèges que les individualistes n'ont pas, ou lorsque son travail est mis en valeur par la direction... Le bon fonctionnement d'une équipe dépend de la tolérance et parfois du soutien actif de son environnement. Savoir tisser et maintenir des liens avec des collègues n'appartenant pas à l'équipe est une compétence utile.

2.12. Maîtriser le fonctionnement pour se concentrer sur l'essentiel

A quoi sert une l'équipe si toute l'énergie est absorbée par son fonctionnement, au détriment des élèves? Une équipe n'est pas une fin en soi, elle est censée rendre l'action pédagogique plus efficace et plus juste, en permettant de concevoir et de gérer des dispositifs qu'aucune personne seule ne peut porter. Si les difficultés de fonctionnement collectif sont telles qu'on passe son temps à régler des différends, à prendre des décisions laborieuses, à s'opposer à propos de tout et de rien, il est évident que le fonctionnement en

équipe n'est plus un avantage, ni pour les équipiers, ni pour l'établissement, ni surtout pour les élèves.

Les compétences à fonctionner en équipe permettent donc de se concentrer l'enjeu principal: faire en sorte que davantage d'élèves apprennent.

3. Quels dispositifs didactiques pour développer de telles compétences?

Compte tenu du nombre de compétences différentes dont il faut disposer pour travailler en équipe de manière efficace et équitable, il serait optimiste de croire qu'elles vont se développer en mettant de temps en temps les étudiants dans l'obligation de faire un travail d'équipe.

Si l'on attache de l'importance à ces compétences, il me semble qu'on devrait suivre cinq lignes directrices:

1. L'énoncé de compétences doit partir dans tous les cas d'une analyse de l'activité, du travail réel, des pratiques à partir desquelles s'opère une transposition didactique et une prise de distance (Perrenoud, 1998, 2013).
2. On apprend certainement à travailler en équipe en le faisant, mais cet entraînement n'a d'effets que s'il est relativement intensif, dès le début de la formation initiale et dans diverses configurations qui imposent la coopération.
3. Il faut que les contraintes et les consignes se rapprochent autant que possible de la réalité que vivent les professeurs dans les écoles. Se mettre d'accord sur des idées, des hypothèses de recherche ou l'interprétation de telle ou telle théorie ne confronte pas aux autres de la même façon que la nécessité d'exercer des responsabilités communes ou de prendre des décisions collectives.
4. L'apprentissage de la coopération doit s'appuyer sur une posture réflexive et une analyse de ce qui se passe quand on travaille en équipe, du point de vue cognitif mais aussi émotionnel et relationnel, voire institutionnel. Il faut faire en sorte que les étudiants prennent conscience de leur fonctionnement spontané, pour avoir une chance de le faire évoluer (Perrenoud, 2012a).
5. Savoir travailler en équipe, c'est aussi et parfois d'abord comprendre ce qui se joue entre les acteurs, les phénomènes de concurrence, de pouvoir, de défense du territoire, les stratégies de distinction, la protection des privilèges. Cela suppose donc un minimum de connaissances de psychologie sociale, de sociologie et d'anthropologie (Perrenoud, 2004).
6. Enfin, si la compétence n'est pas évaluée de manière formative et certificative, il est peu probable qu'elle se développe.

Ces principes devraient guider la conception de dispositifs particuliers, en avançant l'idée qu'on n'apprend pas à coopérer dans le vide, que toute coopération durant la formation initiale doit de préférence s'exercer sur des contenus et des enjeux importants. Donc être aussi souvent que possible, comme le développement de la posture réflexive, conjugué à d'autres apprentissages. Cela n'interdit pas des modules spécifiques centrés sur des bases théoriques et des travaux pratiques, mais si le développement des compétences de coopération n'est pas l'affaire de tous les formateurs et de tous les modules, elle restera le parent pauvre de la formation. En fonction des contenus qu'ils travaillent, des dispositifs

qu'ils aiment, du nombre d'heures ou de jours dont ils disposent, de l'accès au terrain, les divers formateurs contribueront à l'apprentissage de la coopération à la mesure de leurs objectifs principaux et de leurs ressources. La première condition d'une telle évolution est que les formateurs en débattent et se mettent d'accord à la fois sur l'importance d'apprendre à coopérer et sur l'idée que chacun peut y contribuer...

Ce qui est souhaitable devient indispensable lorsque la coopération devient la pierre angulaire d'une nouvelle organisation du travail scolaire, orientée vers l'individualisation des parcours de formation et la différenciation de l'enseignement (Gather Thurler & Maulini, 2007; Progin & de Rham, 2009; Perrenoud, 2002, 2007, 2010, 2012b). Ou une condition du développement de compétences chez les élèves, au carrefour de plusieurs disciplines, dans des démarches de projet (Perrenoud, 2011).

Il se peut donc que le vague souhait de voir es futurs enseignants apprendre à coopérer devienne une exigence forte. Il sera alors utile de dépasser les représentations trop simples. C'est que j'ai esquissé plus haut. Dans l'immédiat, l'analyse qui précède peut au moins, je l'espère, être utile aux professeurs déjà engagés dans un travail d'équipe ou qui l'envisagent.

Références

- Amadiou, J.-F. (1993). *Organisations et travail. Coopération, conflit et marchandage*. Paris: Vuibert.
- Cordonnier, L. (1997). *Coopération et réciprocité*. Paris: PUF.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie*, n° 109, pp. 19-39.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation: émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (dir.). (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2005). Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et Formation*, 49, 91-105.
- Haramain, A. & Perrenoud, Ph. (1981). "RAPSODIE", une recherche-action: du projet à l'acteur collectif. *Revue européenne des sciences sociales*, 59, 175-231.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'organisation.
- Perrenoud, Ph. (1986). *Y a-t-il un animateur dans la salle?* Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, Juin, 68-71.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Pouvoir et travail en équipe*. In *CHUV Travailler ensemble, soigner ensemble* (pp. 19-39). Lausanne: Centre hospitalier universitaire vaudois.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, septembre, 35-60
- Perrenoud, Ph. (2007). Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe, une compétence à développer. In Gather Thurler, M. & Maulini, O. (dir.). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (pp. 405-428). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Perrenoud, Ph. (2010). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF (5^e éd., 1^{ère} éd. 1997).
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs?* Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2012 a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF (6^e éd., 1^{ère} éd. 2001).
- Perrenoud, Ph. (2012 b). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF (7^e éd., 1^{ère} éd. 1999).
- Progin, L. & de Rham, C. (2009). Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 124, Université de Genève.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Terssac, G. de et Friedberg, E. (dir.) (1995). *Coopération et conception*. Toulouse: Octarès.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, Ph. (1999). L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux. In Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P. et Zarifian, Ph. (dir.). *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?* Paris: L'Harmattan, pp. 39-64.