

L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants

Résumé

5 Dans le cadre d'une réforme pédagogique en Belgique francophone promouvant
l'appropriation d'outils pédagogiques par les équipes locales, nous analysons les échanges
entre enseignants. Suivant l'hypothèse que ces outils, au-delà du projet instrumental qu'ils
incorporent, agissent en tant qu'artéfact sur le travail enseignant, nous analysons dans quatre
10 le travail enseignant. Il apparaît que l'influence conjointe des outils et du travail collaboratif
permet des changements de représentations et de pratiques quand l'outil fait l'objet d'une
appropriation collective et individuelle et qu'un référent pédagogique légitime oriente ce
processus.

Mots clés : outils pédagogiques, artéfacts, travail collaboratif, innovation, réforme

1. Introduction

En Belgique francophone, les autorités ont lancé en 2011 une réforme - appelée « Décolâge ! » - qui vise à encourager le développement par les enseignants¹ du cycle 5-8² de pratiques pédagogiques alternatives au redoublement des élèves. Cette réforme s'appuie sur un ensemble de leviers combinant l'incitation au travail collaboratif, le soutien pédagogique (formation continuée, accompagnement pédagogique, leadership pédagogique) et la diffusion d'outils pédagogiques (notamment des jeux, des textes de références et des activités de différenciation à travers des ateliers) relayés par des médias écrits et une plate-forme en ligne. Selon les autorités, près de 290 écoles participent sur base volontaire à la réforme « Décolâge ! ». Caractérisée par une large autonomie locale et une faible exigence de standardisation et de contrôle, les principes de cette réforme peuvent être rapprochées de ce que Berman (1980) a qualifié de logique adaptative d'implémentation du changement. En effet, quoique ce projet de réforme s'appuie sur la promotion d'outils pédagogiques, ceux-ci ne sont jamais imposés aux enseignants et l'autonomie des équipes éducatives locales demeure importante.

Dans le cadre de nos recherches sur le changement des pratiques pédagogiques des enseignants, ce texte a pour objectif d'analyser en particulier l'influence de deux leviers présents dans la réforme « Décolâge ! » : le *travail collaboratif local* et le recours à des *outils pédagogiques*. A partir de l'analyse de quatre écoles, nous tentons de rendre compte des processus à travers lesquels les outils pédagogiques peuvent influencer le travail collaboratif entre enseignants et de l'influence conjointe des outils et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants.

2. Référents théoriques

Depuis plus de trente ans, la recherche en éducation a largement montré combien, dans les systèmes éducatifs, le changement à large échelle des pratiques pédagogiques est une opération complexe, le plus souvent vouée à l'échec (Dupriez, 2007 ; Rowan et Miller, 2007 ;

¹ Le terme « enseignant » est utilisé au sens épïcène.

² L'enseignement obligatoire est organisé en cycles. Le cycle 5-8 représente les classes de 3^e année maternelle, 1^{ère} et 2^e année primaire (enfants de 5 à 8 ans).

Elmore, 2004). Les explications les plus fréquemment mobilisées pour rendre compte de cette difficulté ciblent l'autonomie des enseignants, le découplage qui caractérise les organisations éducatives (Weick, 1976) et le caractère incertain des technologies éducatives. Corollairement, ces éléments éclairent également pourquoi les innovations locales se révèlent nombreuses mais faiblement diffusées et très rarement institutionnalisées (Bonami et Garant, 1996).

Dans les recherches empiriques relatives au changement pédagogique, le travail collaboratif des enseignants et des directions est souvent envisagé comme un processus privilégié d'implication des acteurs et de prise de décisions locales, facilitant le développement du changement pédagogique. Les recherches relatives au travail collaboratif des enseignants sont à vrai dire aussi nombreuses (Létor, 2014) que les modalités que celui-ci peut emprunter (Dumay, 2009) mais nombre de chercheurs ont montré l'impact de la collaboration entre acteurs locaux sur les pratiques enseignantes et la place que le travail collaboratif peut occuper pour relayer des incitations à l'amélioration, à l'innovation et au changement de pratiques (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud, Tardif, 2007).

En effet, les chercheurs s'inscrivant dans une approche socioconstructivistes et sociocognitivistes ont montré l'importance de l'interaction avec autrui sur l'apprentissage, autrement dit sur la transformation des représentations et/ou des conduites. Ces courants théoriques suggèrent que les représentations et les pratiques sont susceptibles d'être modifiées en contact avec autrui, par imitation (Bandura, 1976) et/ou par remise en question des représentations qui guident l'action (Doise et Mugny, 1997). C'est à ce titre que le travail collaboratif entre enseignants a été privilégié comme moyen de changement des pratiques pédagogiques, misant sur les échanges comme opportunités de questionnement et de remise en question des représentations et des pratiques.

Dans les organisations, le changement est souvent appréhendé en tant qu'apprentissage collectif et organisé (Argyris et Schön, 2003). Ces apprentissages se manifestent dans des processus de problématisation d'une situation significative et de remise en question des principes sur lesquels reposent les actions. Il ne s'agit pas de partager des plaintes mais d'identifier collectivement une situation comme un problème à résoudre, de la conceptualiser et de mettre en perspective les éléments analysés (Létor, Bonami et Garant, 2006). La remise en question des principes d'action prend alors forme autour de la controverse suscitée autour du problème, en ce qu'elle permet une explicitation et une réflexion critique des éléments liés

75 à la situation. Ces processus sont ceux qui permettent de rendre intelligible une nouveauté, de
l'inscrire dans une perspective cohérente du point de vue de l'expérience et des contraintes
des acteurs et de l'adapter, dans le sens de destruction créatrice, impliquant à la fois la
création de nouvelles règles et modes d'agir ainsi que la destruction des règles, usages,
pratiques existantes et déstabilisant les acteurs (Schumpeter, 1942 in Alter 2000). A ce titre, le
80 changement s'apparente à des innovations ordinaires et dépend des appropriations successives
et quotidiennes que les acteurs opèrent collectivement sur les objets nouveaux.

Le travail collaboratif, défini ici comme moment où deux enseignants au moins travaillent
ensemble, a été amplement étudié comme facteur de développement professionnel,
d'apprentissage collectif et organisationnel (Marcel et *al.*, 2007). Son effet sur le
85 renouvellement des pratiques pédagogiques ne va pas de soi, surtout si l'on prend en compte
la nécessité de changements des pratiques aux niveaux individuel, collectif et organisationnel
(Lator, 2014). A cet égard, plusieurs conditions favorisant un travail collaboratif effectif et
intense (caractérisé par une ouverture du débat, la participation généralisées et des échanges
argumentés) ont été mises en évidence : un certain degré d'organisation et de formalisation
90 (Kwakman, 2003, Leonard & Leonard, 1999), un soutien moral et affectif de la hiérarchie de
l'institution (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009), une gestion des ressources humaines et
matérielles dont le climat et la confiance (Lator, 2011). Le travail collaboratif autorise par
ailleurs des apprentissages individuels et collectifs lorsque les objets traités sont significatifs
aux yeux des enseignants : lorsqu'ils rencontrent leurs intérêts (Lefevre, 2010), leurs
95 conceptions pédagogiques (Dupriez, 2007), lorsqu'ils les touchent affectivement
(Kelchtermans, 2006) et qu'ils renforcent leur sentiment de compétence (Lessard et *al.*, 2009).

Par ailleurs, les contenus évoqués lors du travail collaboratif semblent également avoir un
impact sur les changements de représentations et les pratiques des enseignants (Lator, 2007).
Les échanges portant sur le cœur du travail en classe (travail collaboratif sur des questions
100 centrales) semblent plus significatifs que ceux engageant moins l'enseignant à faire part de
son travail avec les élèves (évaluation, programmes, vie scolaire ...). Cet axe permet de
caractériser le degré de centralité du travail collaboratif.

De plus, un certain degré d'interdépendance – intensité de la dépendance envers autrui – entre
collaborateurs est requis pour développer des apprentissages même si celle-ci est renforcée
105 par une relative autonomie dans les choix à effectuer (Kelchtermans, 2006), voire par la
préservation de zones d'intimité sur ce qui se passe en classe (Lator et *al.*, 2006). Sur ce

même registre, la présence d'un débat généralisé et ouvert (sans tabou) peut donner lieu à de la controverse sur les fondements des pratiques même si des changements de pratiques effectifs ne sont pas toujours manifestes (Dumay et Dupriez, 2009). En effet, la controverse argumentée suppose que les enseignants explicitent leurs croyances, examinent et questionnent leurs pratiques et ce, dans une remise en question globale de leurs principes d'action pédagogique, ce qu'ils font rarement. Celle-ci suppose d'une part un climat de confiance et d'aménité suffisant mais aussi d'autre part une vigilance critique peu compatible avec une trop grande bienveillance. La concurrence entre enseignants provoque de l'insécurité alors que l'amitié peut les confiner dans des routines, étouffant les remises en question (Achtinstein, 2002b, Avila de Lima, 2000).

Au-delà du travail collaboratif, la recherche en éducation a également fait ressortir l'importance des outils pédagogiques comme condition de réussite d'une réforme pédagogique (Borman et *al.*, 2003 ; Rowan et *al.*, 2009). Le recours à des outils pédagogiques n'est certainement pas suffisant pour entraîner les enseignants dans un processus de changement et d'apprentissage, mais la présence d'outils et d'un travail de guidance et d'orientation des enseignants semble être une condition favorable à l'appropriation d'un changement pédagogique par les enseignants (Rowan et Miller, 2007).

Nous entendons par outils pédagogiques l'ensemble des méthodes et des objets destinés à faciliter l'enseignement et les apprentissages. Ils constituent des outils dans le sens où ils ont été conçus pour un usage déterminé (une latte graduée d'écolier est conçue mesurer des distances). Les aspects techniques et matériels sont déterminés par leurs concepteurs qui le plus souvent ne sont pas leurs utilisateurs, mais qui ont une vision claire des objectifs à atteindre et de leur efficacité.

Les sujets utilisent ces outils au cours de leurs activités avec un objectif propre non nécessairement en ligne avec celui prévu par leurs concepteurs (par exemple, utiliser une latte graduée pour tracer des droites, découper des feuilles de papier ou jouer avec une épée fictive). Ils comportent plusieurs dimensions : fonctionnelle, esthétique, symbolique et instrumentale. Cette dernière se réfère à la manière dont le sujet s'en approprie l'usage, au-delà des fonctions prévues par les concepteurs. Dans une perspective socioconstructiviste (Rabardel, 1995), ces instruments constituent des médiateurs d'apprentissage.

En les utilisant, le sujet introduit un moyen de structurer le déroulement de sa propre pensée, voire de celle d'autrui. L'analyse des outils pédagogiques dans les recherches en éducation a le plus souvent porté sur leur valeur et leur fonction instrumentale, c'est-à-dire dans leur capacité à générer des instruments de pensée.

Notre intérêt dans cet article est d'observer au cours de moments de travail collaboratif organisés entre enseignants, l'appropriation d'outils conçus dans le cadre d'une réforme, et de constater si ceux-ci contribuent à faire adopter ou modifier des représentations et des pratiques. Il est intéressant de constater en quoi ces outils constituent des artefacts, c'est-à-dire des régulateurs de pratiques. Les artefacts sont définis par Marz (2014) comme des représentations externalisées de routines qui contribuent à l'adoption de pratiques, permettant au sujet, au cours de l'action, de sélectionner, d'attribuer un sens à l'environnement et d'organiser son action. Les artefacts guident les actions tout en laissant une marge d'interprétation au sujet. A ce sujet, Pentland et Feldman (2008) ont montré qu'une relation entre un être humain et un artefact (entre un élève et une latte par exemple) laisse de la marge à son usage (par exemple, utiliser sa latte pour découper une feuille, pour jouer ...), du moins davantage que dans une relation artefact-artefact qui la restreint (feuille d'exercice – latte, par exemple).

Revenant aux théories sociales de l'apprentissage évoquées précédemment, si la controverse et les remises en question des représentations et des pratiques sont facilitées par la présence d'une guidance pédagogique par des acteurs internes ou externes à l'équipe pédagogique (conseiller pédagogique, directeur/trice, enseignant de référence), elles peuvent également être régulées par des artefacts : ces éléments non-humains, instruments artificiels concrets ou symboliques tels que le langage, les plans, les formes de comptage, les objets, les symboles ...

Au-delà de leur capacité à suggérer des modalités spécifiques d'enseignement, les outils pédagogiques sont également analysés plus largement en tant qu'artefacts, c'est-à-dire comme des ressources constitutives des pratiques et des interactions (entre enseignants) dans lesquelles elles sont impliquées. Leur pouvoir de régulation passe par l'appropriation par les sujets de ces artefacts, notamment dans leur dimension instrumentale. Nous nous intéressons aux interactions entre le pouvoir régulateur des outils et le travail collaboratif organisé dans les écoles inscrites dans un projet de réforme.

3. Objectif et méthodologie

170 En somme, dans le cadre d'une réforme qui incite de manière souple au changement pédagogique, notre objectif est d'explorer, dans un nombre limité d'établissements scolaires, la manière dont le travail collaboratif s'agence autour d'outils pédagogiques, et conduit éventuellement à une modification des représentations et/ou des pratiques pédagogiques. Plus précisément, l'analyse des observations au cours des analyses de cas s'est construite autour des trois interrogations suivantes :

175 Comment les outils pédagogiques conçus dans le cadre de la réforme sont-ils appropriés par les enseignants et en particulier, lors de moments de travail collaboratif ?

Comment les outils pédagogiques contribuent-ils à façonner les échanges entre enseignants lors de moments de travail collaboratif notamment à intensifier les échanges et à les centrer sur des objets d'apprentissage en classe ?

180 De manière plus spécifique, nous avons cherché à identifier des indices de remise en question et de changement des représentations et des pratiques au cours des échanges entre enseignants lors du travail collaboratif. Cet objectif s'inscrit dans une question plus large :

Dans quelle mesure les outils pédagogiques d'une part et le travail collaboratif autour de ces outils d'autre part affectent-ils les représentations et les pratiques des enseignants ?

185 Pour répondre à ces questions, nous avons approfondi l'analyse du matériau collecté au cours des analyses de cas d'écoles inscrites dans une réforme promouvant le changement de représentations et de pratiques (concernant les alternatives au redoublement - dont l'utilisation d'outils pédagogiques diffusés, l'évaluation positive, c'est-à-dire centrée sur les acquis des élèves plutôt que de leurs difficultés -, le renforcement du sentiment de pouvoir agir des
190 enseignants) via notamment le travail collaboratif et la diffusion d'outils pédagogiques. Nous avons choisi de nous centrer sur des cas d'écoles qui présentent a priori des conditions favorables à un travail collaboratif effectif entre enseignants, ce qui était une condition indispensable pour observer les interactions entre l'introduction externe d'outils pédagogiques et le travail collaboratif au sein de l'établissement. La récolte de matériau empirique s'est
195 effectuée au cours d'environ dix visites dans chaque école lors du travail hors classe des enseignants, principalement pendant les heures de concertation entre ces derniers. Ce matériau est constitué d'observations de moments de travail collaboratif organisé et formalisé (heures

de concertation). Dans certains cas, la direction, un enseignant de l'équipe ou un intervenant externe (conseiller pédagogique, agent du centre psychomédicosocial) animait la réunion.

200 Nous avons participé, dans le respect de la volonté des équipes, à des moments de travail collectif plus informel. Nous avons complété ces observations par des entretiens semi-directifs avec la direction et les enseignants du cycle 5-8 et d'une analyse de documents-clés relatifs aux objets discutés et au projet de l'école. Après retranscription intégrale et codage (logiciel Nvivo), le matériau a été traité par les deux chercheurs par analyse de contenu (Paillé
205 et Muchielli, 2012) sur la base des catégories définies dans nos cadres théoriques et des questions de recherche (caractérisation du travail collaboratif, représentations et pratiques individuelles et collectives développées en lien avec les principes promus par la réforme). Ci-dessous, suit une brève description des quatre écoles sélectionnées.

L'école Les Pinsons est une école municipale localisée dans un environnement rural. Elle
210 accueille environ 250 élèves, d'origine plutôt favorisée, répartis sur trois implantations. Le projet pédagogique est centré sur le développement de jeux de manière à faciliter les apprentissages et un traitement différencié des élèves. Pour la direction, « le projet "Décolâge!" est tombé à pic ! ». Les réunions, souvent animées par la direction, ont pour objet la construction de jeux et la mise en place d'ateliers d'apprentissage organisés en cycle. Tout
215 au long de l'année, la direction invite les enseignants à développer des pratiques de différenciation mais « sans les y forcer ».

L'école St-Estèphe est une école du réseau libre subventionné de 200 élèves située dans une région industrielle sinistrée. Un ensemble de dispositifs méthodologiques y est développé pour assurer la continuité des apprentissages et faire face aux difficultés des élèves
220 particulièrement démunis : entre autres, la standardisation par la direction d'un code-couleurs des cahiers selon leur fonction (brouillon, exercices, synthèse, communication), l'usage de PIA³... Dans le cycle 5-8, des ateliers sont préparés en concertation. En parallèle, une méthode d'apprentissage de la lecture, assortie d'un dispositif d'évaluation pour en mesurer

³ Le PIA ou « Projet individualisé d'apprentissage » est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité, rédigé par l'équipe pédagogique. Il contient les observations au sujet des apprentissages d'un élève, les objectifs poursuivis et les dispositifs mis en place au regard de ses acquis. Ce dossier suit l'élève tout au long de sa scolarité. Dans l'enseignement spécialisé, il est obligatoire. Dans les écoles de notre échantillon, de l'enseignement ordinaire, il est le fruit d'une décision interne.

l'impact, fait l'objet de réunions animées par un conseiller pédagogique sur le site. Comme la
225 direction le souligne, « les principes de la réforme "Décolâge!" s'inscrivent dans le projet
d'école et les outils servent aux différents chantiers que l'on poursuit ».

L'école Les Colombes est une école publique au centre de Bruxelles. Elle scolarise 350
enfants d'un quartier à forte densité, caractérisé par une population issue principalement de
flux migratoires récents d'Afrique. Dans cette école, le recours au redoublement est interdit
230 par le Pouvoir organisateur⁴. Devant les échecs importants des élèves aux épreuves externes,
la direction, soutenue par son Pouvoir organisateur met en place des projets et des dispositifs
visant principalement à assurer l'apprentissage de la langue française parlée et écrite. Le
travail entre enseignants concerne l'usage des jeux proposés par la réforme "Décolâge!", la
conformité des enseignements aux évaluations externes, des dispositifs d'échanges d'élèves
235 entre classes de manière à garantir les apprentissages de base. Par exemple, des élèves de
cinquième année (dix ans), récemment scolarisés, « redescendent » en deuxième année
primaire pendant les heures dédiées à l'apprentissage de la lecture. Les extraits dans la
présentation des résultats ont été choisis pour leur pouvoir illustratif des analyses réalisées sur
l'ensemble du matériau collecté.

240 La petite école Sainte-Agathe, quant à elle, se situe en périphérie d'une grande ville
industrielle et scolarise une soixantaine d'enfants d'origine socio-économique hétérogène. Les
élèves sont regroupés en quatre groupes-classes et encadrés par une institutrice maternelle et
trois institutrices primaires. Le risque de fermeture de l'établissement il y a quelques années a
amené les enseignantes à accorder une attention particulière aux difficultés d'apprentissage
245 des élèves et à imaginer et mettre en place des dispositifs d'apprentissage de différenciation.
Dans ce contexte, la réforme « Décolâge ! » s'est inscrite « dans une dynamique déjà en
route ». Un outil – appelé le « carnet de l'élève » – a été élaboré avec l'aide d'un conseiller
pédagogique et a été testé et évalué durant une année scolaire par les enseignantes.

4. Présentation des résultats

⁴ Le Pouvoir Organisateur (PO) d'un établissement d'enseignement est l'autorité, publique ou privée, qui en assume la responsabilité.

250 Dans cette section, nous analysons de façon transversale 1) la manière dont le travail collaboratif se développe au sein de ces écoles, 2) la trajectoire des outils pédagogiques et 3) leur capacité à façonner le travail collaboratif. Enfin, nous examinons 4) l'influence des outils et du travail collaboratif sur les représentations et pratiques des enseignants.

255 4.1. *Quatre contextes a priori favorables à un travail collaboratif apprenant*

Dans les établissements choisis, nous avons constaté la présence de conditions a priori propices à un travail collaboratif apprenant, c'est-à-dire un travail collaboratif favorable à l'analyse de problèmes significatifs aux yeux des enseignants, à la remise en question des principes sur lesquels reposent leurs pratiques et, potentiellement, au changement de ces
260 représentations et de ces pratiques. Celui-ci est plus probable quand les échanges entre enseignants portent sur des objets centraux, c'est-à-dire sur des objets qui ont trait au travail dans la classe et si le travail collaboratif implique une interdépendance entre les enseignants.

Dans les quatre cas étudiés, le travail de concertation semble constituer une dimension à part entière du travail des enseignants malgré le caractère obligatoire qu'il revêt dans le système
265 éducatif belge francophone. Plusieurs travaux (Marcel et *al.*, 2007, Letor et Bonami, 2007) ont suggéré que la voie bureaucratique et formelle qu'emprunte une imposition de travailler ensemble orienterait les échanges sur des aspects procéduriers et peu porteurs d'apprentissage et de changement. Au regard de nos données, après dix ans d'obligation de concertation hebdomadaire entre enseignants, les équipes enseignantes de ces quatre écoles considèrent la
270 concertation comme un espace-temps disponible pour traiter collectivement certaines thématiques (« Pour cette question-là, on peut voir ça à la concertation ») même si leur propension à la concertation est limitée (« il est 17h 10, la concertation se termine »).

Dans les quatre écoles, les enseignants travaillent ensemble régulièrement selon un mode opératoire qui, sans être rigide, n'est pas laissé au hasard. Les moments de collaboration sont
275 relativement organisés. Les temps de concertation, font l'objet d'une attention particulière de la direction. Dans la plupart des cas, un ordre du jour, un mode d'animation, des modes et des règles de fonctionnement sont établis. Pour les moments plus informels, le degré d'organisation varie selon les écoles, les équipes ou les projets développés.

Quant à la qualité des débats, la participation aux conversations est généralisée et la
280 controverse est une réalité. Celle-ci prend place dans un climat de confiance et d'aménité. Il

n'est pas rare de constater que les enseignants et les intervenants reconnaissent la qualité du climat de travail et la renforcent en la soulignant explicitement. Par exemple, à l'école Ste-Agathe, lors d'une réunion d'évaluation du carnet de l'élève, une enseignante souligne : « On ne sait pas toujours tout seul ce qu'on doit mettre en place, ni quelle est la bonne façon, et on a toujours quand même plus d'idées dans quatre têtes que dans une seule ». Un conseiller pédagogique relève, lors d'une autre réunion : « Avec le degré de confiance que vous avez les uns envers les autres, vous allez pouvoir déposer, vous allez pouvoir en discuter, entendre les pistes d'action que d'autres envisageraient, et puis les mettre en place ». Nous avons pu constater la facilité avec laquelle les enseignants font part de leurs pratiques de classe quand il s'agit de faire part de difficultés rencontrées ou d'expériences remarquables. Il semble aisé de marquer son désaccord, d'affirmer ses principes ou de faire partager ses doutes. Dans ce contexte, il arrive que la direction invite les enseignants à faire part de leurs pratiques ou de leurs avis divergents. A une personne participant moins à la conversation, la direction de l'école Les Pinsons, pose la question : « Toi, tu en fais moins des jeux ? Ça te met mal à l'aise, c'est ça ? ». Dans une autre réunion où certaines enseignantes ont donné en exemple leur expérience assez réussie dans l'organisation d'ateliers de jeux, une institutrice fait part de l'usage plus simple qu'elle en fait : « Chez moi, les jeux, parfois, c'est juste une feuille d'exercices que je plastifie. Ça ne change rien fondamentalement mais ils adorent. ». Les désaccords par rapport aux valeurs que promulguent les uns et les autres se font entendre : « Laisser passer des enfants avec des lacunes, j'ai des doutes. »

Quant à la centralité des conversations, la plupart du temps, celles-ci traitent d'objets pédagogiques et, en particulier, de pratiques de classe (préparation de leçons, l'adoption d'une méthode en mathématiques, l'organisation de la remédiation entre enseignants, l'évaluation des élèves en « intégration⁵ »). Cependant, le maintien de la conversation sur des objets centraux n'est pas toujours généralisé ni systématique. Nous assistons à des conversations à plusieurs vitesses où quelques enseignants débattent de pratiques de classe et d'autres de sujets plus périphériques (relation famille école, l'organisation d'activités de loisirs). Par ailleurs, nous assistons à plusieurs reprises dans plusieurs écoles à des « digressions » de la conversation sur la situation individuelle d'enfants où sont alors évoqués des facteurs affectifs

⁵ L'école « intègre » des élèves qui pourraient être orientés vers l'enseignement spécialisé.

310 et moraux ainsi que des facteurs externes à l'école liés à sa situation familiale, sociale, culturelle ou à des phénomènes de société. Les aspects pédagogiques et les enjeux liés à la classe semblent alors occultés par l'évocation de cas individuels.

Comme il est explicité dans l'introduction, cette étape vise à vérifier si les conditions a priori d'un travail collaboratif apprenant tel qu'il est décrit dans le cadre théorique. Ces conditions
315 sont rencontrées à des degrés variables à certains moments dans les quatre établissements.

4.2. *La trajectoire des outils pédagogiques*

Au cours de l'année, nous avons pu observer comment les équipes enseignantes se sont emparées des outils ou des principes pédagogiques proposés dans le cadre de "Décolâge!". Un ensemble de ressources ont été diffusées. Celles-ci comprennent notamment des méthodes,
320 des outils (jeux, textes) et des activités de différenciation des apprentissages en lecture et en mathématiques. Parallèlement à la diffusion d'outils, cette réforme promeut des valeurs liées à la réussite des élèves comme la différenciation des pratiques, la valorisation de l'approche inclusive, l'acceptation de l'hétérogénéité des élèves en classe et le rôle négatif du redoublement des élèves. Une série de principes y sont associés : une posture d'enseignant
325 centrée sur les acquis des élèves plutôt que sur leurs difficultés, une attitude d'inclusion plutôt que de sélection des élèves et enfin le renforcement d'un sentiment de pouvoir agir de l'enseignant plutôt qu'un simple constat des difficultés des élèves.

La manière d'entrer dans la réforme est variable d'une école à l'autre. En effet, nous pouvons distinguer une entrée par les outils et une entrée par les valeurs-principes de la réforme. Dans
330 le premier cas de figure, les écoles ont exploité les outils que la réforme propose, diffusés notamment lors des réunions organisées (formation en établissement scolaire) en présence d'un conseiller pédagogique invité par la direction. Les jeux ont fait l'objet d'échanges intenses concernant leur description et leurs usages possibles. Ils ont été examinés, testés en classe et évalués en concertation. Ils ont été réappropriés dans le sens où ces jeux ont été
335 adaptés, détournés, intégrés ou associés à des activités pédagogiques. Dans le second cas de figure, les jeux et outils proposés par "Décolâge!" n'ont pas fait l'objet d'une exploitation spécifique. L'inscription dans "Décolâge!" se révèle alors être surtout une adhésion aux valeurs que promulgue la réforme, liés à la différenciation dans les apprentissages et au non-redoublement. Dans ce cas, les équipes développent en interne des outils qu'elles présentent

340 comme le fruit de leur propre réflexion collective (méthode de lecture et de diagnostic des erreurs, ateliers, dossier d'élèves) et qu'elles présentent en cohérence avec ces principes.

En plus d'un mode d'entrée variable dans la réforme, nous avons également observé de la variabilité au niveau des trajectoires des outils saisis ou développés en interne par les enseignants. Nous distinguons trois types de trajectoires : l'abandon, la complexification ou
345 l'élaboration d'un nouvel outil. Dans le premier cas de figure, la question du jeu, et en particulier des jeux "Décolâge!" ou la question de la différenciation, est abandonnée au profit d'autres projets. Si certains enseignants ont investi et adopté les outils de différenciation dans leurs pratiques pédagogiques, ceux-ci ne constituent plus une priorité dans les échanges de l'équipe. Par exemple, à l'école Les Colombes, une enseignante a intégré le fait d'exploiter
350 des jeux en classe mais « des jeux que j'achète et pas ceux de "Décolâge!". Ils ne sont pas adaptés à notre public ». Dans cette école, la direction comme les enseignants auraient souhaité une orientation plus claire de la réforme ainsi que des outils adaptés à toutes les années d'étude. La différenciation a fait place à une autre préoccupation plus importante aux yeux de la direction et du Pouvoir organisateur : l'ajustement des enseignements aux
355 évaluations externes.

Dans un deuxième cas de figure, on assiste au développement de méthodes plus complexes dans lesquelles les outils sont intégrés. C'est le cas à l'école St-Estèphe et à l'école Les Pinsons où les enseignants développent des ateliers : les enseignants, à des rythmes variables, parfois avec le soutien de la direction qui les assiste en classe, organisent des ateliers autour
360 des jeux "Décolâge!" proposés. A cours de l'année, ceux-ci se complexifient modifiant les jeux, abordant d'autres matières ou intégrant d'autres outils et ressources qui visent à mettre en œuvre la différenciation et à éviter le redoublement : l'usage d'un PIA, la multiplication de méthodes de différenciation, l'usage d'une évaluation externe organisée dans l'école.

Enfin, dans un dernier cas de figure, les principes et les valeurs de la réforme, a priori en
365 cohérence avec le projet de l'établissement, sont intégrés dans le développement d'un outil original, conçu par l'équipe locale. C'est le cas notamment à l'école Sainte-Agathe qui développe son propre « Carnet de l'élève » qui nécessite de mettre en œuvre des démarches diagnostiques et de différenciation. Celui-ci s'apparente en tout point à l'outil P.I.A. promu par la réforme. La volonté de l'équipe de s'en distinguer tout en adoptant les valeurs et
370 principes qui s'exprime dans le nom donné à l'outil témoigne du processus d'appropriation par l'équipe.

4.3. *La capacité des outils à « façonner » le travail collaboratif*

L'objectif de cette section est donc d'identifier dans quelle mesure les outils pédagogiques, au-delà de leur influence sur l'organisation du travail dans les classes, influencent la nature des échanges entre enseignants lors du travail collaboratif. Comme cela vient d'être exposé dans la section précédente, les outils proposés dans le cadre de « Décolâge ! » ont souvent fait l'objet d'un travail d'appropriation et de transformation au sein des écoles. Nous avons donc choisi de prendre en compte ici non seulement les outils proposés par les concepteurs de la réforme, mais aussi les outils (re)créés au sein des écoles en relation avec l'objectif de lutte contre le redoublement. Pour appréhender l'influence des outils sur le travail collaboratif, nous analysons deux dimensions, à savoir la centralité des objets traités dans les échanges entre enseignants et l'interdépendance entre les enseignants dans leur travail de classe. L'analyse des conversations montre qu'en général le fait de disposer d'outils concrets au départ des conversations oriente en partie celles-ci sur des questions d'enseignement-apprentissage liées à leur usage en classe. Les enseignants font part de pratiques de classe, des avantages et des inconvénients, de questions sur leur usage, de leur doute quant à leur usage tendant à montrer un travail collaboratif plus central. De plus, lorsqu'ils sont l'objet de la conversation, les échanges témoignent d'un approfondissement la réflexion dans la ligne des principes qu'ils véhiculent. Dans le cadre du « carnet de l'élève » de l'école Sainte-Agathe par exemple, les enseignantes sont amenées, après une série de sections à visée diagnostique, à élaborer une action pédagogique concrète pour pallier aux difficultés nouvellement identifiées de l'élève : « D'après vous, qu'est-ce que je pourrais mettre en place pour lui ? ».

Cet effet est particulièrement remarquable lorsque les enseignants traitent de situations concrètes et pragmatiques : lorsqu'il s'agit de préparer une leçon, de prendre des décisions, d'évaluer et de partager leurs pratiques avec des collègues. Inversement, nous avons observé des situations où les outils semblaient perdre leur pouvoir d'orientation. Dans les situations où les enseignants traitent de méthodes et de principes méthodologiques plus généraux, nous avons assisté à plusieurs reprises à des « déplacements » sur des cas individuels d'enfants. Ensuite, dans des situations de coordination autour des PIA avec un intervenant éducatif extérieur et peu légitime aux yeux des enseignants, nous avons assisté à des échanges réduits à la communication de résultats sans aucun commentaire ni analyse, si ce n'est sur des aspects affectifs, moraux et d'environnement familial de l'enfant. Il semble par ailleurs que l'animation des conversations par un acteur légitime aux yeux des enseignants s'avère avoir

un impact significatif et complémentaire aux outils, contribuant à la centralité des objets
405 traités. Cet acteur a été, dans les cas observés, la direction, un conseiller pédagogique ou un
enseignant de l'équipe. Il ramène (subtilement) la conversation sur l'usage des outils et des
pistes d'action. Par exemple à Saint-Estèphe, devant le désarroi d'une institutrice relatant le
cas d'un enfant de deuxième primaire – « Elle ne sait pas lire. » –, le conseiller pédagogique
demande : « Reprends la grille. Est-ce qu'elle décode ? Qu'est-ce qu'elle peut faire ? ».

410 L'institutrice repère alors le niveau en lecture : « Elle décode, elle fait les liens entre les
syllabes mais au moment de saisir le sens du mot, ça lui échappe. Je ne sais plus quoi faire ».

La direction enchaîne sur l'avantage de l'outil – « Avec ça, tu peux la voir progresser » – et le
conseiller pédagogique s'enquiert des modalités de remédiation : « Comment est-elle
organisée chez vous ? ».

415 L'analyse des conversations montre également que les outils pédagogiques renforcent
l'interdépendance entre les enseignants. D'abord, ils intensifient le travail collaboratif hors
classe : « On a besoin d'être à plusieurs pour discuter et rédiger le carnet. Il faudrait vraiment
qu'on ait ce temps où on rédige ensemble parce que tout seul, ça n'émerge pas ». Là où un
travail collectif intense autour d'un outil se développe, les constats faits en concertation et les
420 décisions prises collectivement sont pris en compte dans la planification du travail en classe.

Par exemple, lors d'une réunion de fin d'année à l'école Saint-Estèphe, une enseignante tient
compte de ce qui a été discuté et déclare : « Je sais que l'année prochaine, pour cet élève, je
commencerai tout de suite de la différenciation ». De plus, il semble que certains outils
(notamment les ateliers) invitent les enseignants à « ouvrir » leurs classes : des expériences
425 d'échanges de pratiques où « les enseignants peuvent aller voir comment une collègue s'y
prend » se multiplient à l'école de manière spontanée entre quelques enseignants (à l'école
Les Colombes) ou de manière organisée (à l'école Les Pinsons notamment). Enfin, les
conversations sur les jeux (leur fabrication, la préparation de séquence de classe) ou sur les
ateliers (partage d'expériences, préparation, évaluation) sont assorties de propositions de
travail conjoint en classe : « On devrait faire ça ensemble dans la cour. (...) J'apporte des
430 craies, on trace les lignes et on reproduit le jeu en grand. Ils jouent pendant ton heure de
psychomotricité et puis, je le fais en classe en version papier » ; « Et pourquoi pas mélanger
les élèves et constituer des ateliers en cycles ? ». « Je ne travaille pas en dehors de mes heures
(de cours). Pas question que je prépare quoi que ce soit chez moi. », répond l'enseignante de
435 psychomotricité. Ces conversations sont étayées également de restrictions et de doutes sur les
usages des outils qui rendent compte du renforcement de cette interdépendance. A l'école St-

Estèphe, au cours de l'organisation d'ateliers en cycle 5-8, l'enseignante de troisième maternelle évoque les difficultés que représente la préparation conjointe des ateliers : « Je ne maîtrise pas le programme de première et de deuxième année ».

440 4.4. *L'influence des outils et du travail collaboratif sur les représentations et pratiques des enseignants*

Enfin, nous voulons examiner si le travail collaboratif, associé à des outils pédagogiques, amène des changements dans les représentations et les pratiques des enseignants. Ci-dessous, nous examinons dans un premier temps l'évolution des représentations avant d'aborder
445 brièvement l'analyse des pratiques.

Pour identifier les processus de changement des représentations des enseignants, nous avons tenté de repérer la présence d'un processus de problématisation et de remise en question collective des principes qui fondent les pratiques enseignantes. La réforme "Décolâge!" vise à sensibiliser les enseignants à l'efficacité limitée du redoublement des élèves et à ses effets
450 négatifs sur leur trajectoire scolaire. Nous constatons que cette question n'est pas problématisée dans les conversations des écoles visitées (« pour la population que nous avons, ça ne sert à rien de faire redoubler »). Certains enseignants partagent les convictions des gouvernants. D'autres émettent des doutes quant à « laisser passer un élève avec des lacunes ». Dans certaines écoles, le non-redoublement a été imposé par le Pouvoir
455 organisateur et est appliqué en invoquant le contexte ou avec un sentiment de résignation (« Chez nous, nous n'avons rien à dire. C'est comme ça »). Quoi qu'il en soit, il semble que le principe de non-redoublement soit devenu la norme par rapport à laquelle les individus se positionnent.

Ce qui fait problème dans les quatre écoles visitées, c'est la manière d'aborder les difficultés
460 rencontrées par les élèves dans les apprentissages. Le constat d'un nombre important d'enfants aux « dys » multiple (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, problème d'attention ...) est mis en relation avec la question de l'hétérogénéité des élèves, la gestion de la classe et les méthodes de différenciation. Les processus cognitifs sur lesquels reposent les apprentissages sont évoqués. Sont également soulevées les questions de la formation des enseignants, des
465 relations avec des intervenants pédagogiques externes et avec les parents. Ces questions interrogent la gestion du temps et de l'espace dans la classe. Par ailleurs, les modalités d'évaluation sont remises en question, en particulier lorsque l'enseignant différencie ses

évaluations en classe (« chacun à son rythme »). Une tension est perceptible entre d'une part, cette volonté de différenciation et d'autre part, la pression à la standardisation induite par les évaluations externes. Cette problématique suscite une réflexion critique collective et touche également les enseignants aux niveaux affectif et social. Au niveau affectif, ils expriment leur désarroi face aux difficultés des enfants, leur peur de perdre le contrôle de la classe ainsi que l'angoisse lié à la méconnaissance des méthodes qu'ils voudraient mettre en place. Les digressions auxquelles nous assistons témoignent de la valence affective de ces problématiques. Nous assistons également à des mouvements dans les rapports de force entre enseignants. Par exemple, les plus jeunes enseignants, ayant reçu une formation à la différenciation, deviennent les personnes de références lorsque des « plus expérimentés » prennent conseil auprès d'eux. Les identités professionnelles sont enfin touchées comme c'est le cas dans les ateliers où l'enseignante de maternelle se voit confier des activités pour les première et deuxième années primaires.

A l'école Ste-Agathe, la menace de fermeture de l'école a suscité une réflexion sur les difficultés des élèves et a amené les enseignantes à se questionner sur la différenciation de leurs pratiques et sur « des choses à mettre en place ». C'est à la suite de ce processus de réflexion collective qu'elles décident de produire un « carnet de l'élève » de manière à suivre l'évolution des difficultés et des acquis des élèves. Devant le constat du peu de moyens dont elles disposent elles décident de mieux orienter leurs formations autour de cette problématique de manière à adopter et développer les principes de différenciation.

Quant aux changements de pratiques, nous avons constaté à partir des déclarations des enseignants et des directions ou de l'observation de traces (préparations, cahier des élèves, épreuves, tableau) chez certains enseignants, une incorporation qui semble entrer dans le quotidien, chez d'autres une application plus marginale. Ces constats nous permettent d'affirmer que les outils et les ressources de la réforme ont fait l'objet d'une appropriation par les enseignants, dans le sens d'une capacité collective des acteurs à donner sens et usage à une invention. L'appropriation agit à la manière d'une « destruction créatrice », impliquant des adaptations collectives et successives d'objets, de principes ou de pratiques. La remise en question et l'adaptation des principes de différenciation en cohérence avec les contextes des écoles et les projets d'établissements en sont par exemple des signes. Nous ne voudrions pas donner l'impression que l'appropriation des outils exploités paraisse généralisée et uniforme au sein des écoles de l'échantillon. Ils sont l'objet d'un processus parfois long d'adhésion et

500 d'un positionnement individuel. Par exemple, à l'école Les Pinsons, les conversations ont donné graduellement une place plus importante au développement d'ateliers. Si l'adoption des jeux comme outils pédagogiques semble généralisée, la manière de les intégrer aux séquences d'enseignement et le développement d'ateliers est variable. Concernant les ateliers, certains enseignants pratiquent quotidiennement cette méthodologie, d'autres se questionnent ou
505 manifestent l'intention de tester les ateliers dans leur classe. Dans ces écoles, les enseignants, quelles que soient leurs convictions, explicitent leur intérêt pour se former à la méthodologie, observer un collègue, la tester avec l'aide d'un collègue ou de la direction ou encore de les organiser en duo ou en cycle. Ils expriment leur besoin de « voir pour y croire » comme l'exprime un des enseignants. L'adhésion et l'adoption se révèlent être de l'ordre de
510 convictions intimes et l'apprentissage de telles méthodes semble passer par l'expérimentation de chacun des enseignants. Dans ce processus, le soutien de la direction, tant comme référent pédagogique que comme « soutien moral », est significatif (« Ils ont surtout besoin d'être réconfortés » dit la direction de l'école Les-Pinsons. Les enseignants nous ont confié par ailleurs qu'« elle nous soutient pas seulement avec des mots. Elle est présente et met la main à
515 la pâte. ». L'innovation implique dès lors à la fois des processus collectifs et des processus individuels.

Par ailleurs, quelques indices suggèrent que l'organisation du travail collaboratif ébauche les contours de ces appropriations. Là où la dynamique locale est liée à un découpage géographique en fonction des implantations, les outils sont davantage partagés à ce niveau. Là
520 où les cycles structurent le travail collaboratif, les prises de décisions et l'usage des outils empruntent leurs contours. Dans les équipes où l'organisation du travail collaboratif est moins explicite, des regroupements affinitaires autour des objets apparaissent.

5. Discussion

Conformément à ce qui a été exposé dans l'introduction, nous savons que le changement à
525 large échelle des pratiques pédagogiques est une opération complexe. Nous savons aussi que le travail collaboratif, si les conditions sont réunies, peut relayer des incitations à l'amélioration, à l'innovation et au changement de pratiques grâce à l'interaction avec autrui qu'il provoque. D'autres recherches ont montré l'importance des outils dans la réussite d'une réforme.

530 Notre propos ici n'est pas de mesurer l'efficacité d'une réforme ou l'impact d'un outil sur le succès de cette dernière mais de tenter de comprendre finement, par une analyse qualitative, les processus de changement des représentations et des pratiques des enseignants dans lesquels un outil pédagogique est impliqué. Rappelons également que les quatre écoles observées ne sont pas représentatives de l'ensemble des établissements. Au contraire, elles ont
535 été sélectionnées parmi des écoles participant à la réforme analysée parce qu'elles se caractérisaient a priori par l'intensité du travail collaboratif en leur sein. C'est donc avec beaucoup de prudence que ce qui a été observé dans ces établissements peut alimenter plus globalement la réflexion sur le changement pédagogique. Un premier résultat de notre analyse a été l'observation d'un important travail d'appropriation et de transformation des outils
540 pédagogiques proposés. Dans plusieurs situations, nous avons en effet observé que les outils n'étaient pas utilisés tels quels, mais qu'ils faisaient l'objet d'un processus d'appropriation conduisant soit à leur transformation soit à la création d'un nouvel outil, conçu par l'équipe éducative, en fonction de son projet et de son environnement local. Mais au-delà de l'influence pédagogique de ces outils, notre objectif était également d'en observer l'impact,
545 en dehors des pratiques de classe, comme un élément médiateur du travail collaboratif enseignant.

Et nos résultats permettent de penser qu'en effet, les outils pédagogiques ne servent pas uniquement à atteindre un objectif pédagogique ou à suggérer des modalités spécifiques d'enseignement. Ils permettent aussi, dans certaines conditions, de renforcer la qualité du
550 travail collaboratif enseignant car ils sont, appréhendés en tant qu'artéfacts, constitutifs des interactions et des pratiques dans lesquelles ils sont impliqués.

Nos études de cas le montrent, certains outils permettent de renforcer deux facteurs primordiaux en ce qui concerne la nature du travail collaboratif : la centralité des échanges entre collègues – en plus de suggérer une orientation d'un point de vue pédagogique – et
555 l'interdépendance entre membres d'une équipe éducative dans le travail collaboratif hors classe et en classe.

Au-delà de ce constat, nos résultats pointent également une série de conditions nécessaires pour que l'outil exerce cette influence et soit considéré comme artéfact, posant un effet régulateur des pratiques de collaboration.

560 Tout d'abord, il semble nécessaire que l'outil récolte l'intérêt des enseignants. Celui-ci dépend des situations significatives ou problématiques que rencontre l'équipe éducative. Comme l'enseignent les théories du changement, ce dernier survient au cours d'un processus de problématisation qui fait sens pour les acteurs. Si l'outil répond à cette situation-problème ou à ce besoin, il récoltera l'intérêt nécessaire pour être approprié par les enseignants.

565 Singulièrement, la réforme "Décolâge !" qui, dans sa communication, tente de problématiser autour de la notion de non-redoublement, ne semble pas avoir beaucoup d'impact sur les représentations des enseignants (même si « les mentalités évoluent ») mais semble obtenir davantage l'adhésion des enseignants à propos d'autres valeurs ou principes tels que la différenciation ou les démarches diagnostiques positives. Dans ce contexte, nous pouvons

570 nous poser la question, à la suite de Pentland et al. (2008), de la légitimité accrue d'un outil endogène (imaginé et élaboré au sein d'un établissement scolaire par les enseignants eux-mêmes et répondant assurément à une situation significative) comparativement à un outil exogène (importé ou imposé de l'extérieur).

Cette question éclaire une seconde condition pour qu'un outil transforme des pratiques :

575 l'importance des processus d'appropriation de l'outil par les acteurs. Si l'on n'observe aucune dynamique de « destruction créatrice » autour de l'outil concerné, fort est à parier que l'outil restera circonscrit dans sa dimension instrumentale.

Enfin, ne voulant pas attribuer à l'outil pédagogique un pouvoir d'influence automatique, nous soulignons le fait qu'un accompagnement dans l'appropriation et l'usage d'un nouvel

580 outil par un acteur légitime (direction, conseiller pédagogique, autre enseignant) s'avère souvent nécessaire et parfois indispensable, au risque de voir les conversations dévier vers des considérations périphériques ou de voir l'outil abandonné rapidement.

Nous pouvons donc considérer qu'un outil pédagogique détient un pouvoir d'influence sur les pratiques de travail collaboratif et, quand les conditions décrites ci-dessus sont rencontrées,

585 qu'il exerce effectivement cette influence et peut dès lors être appréhendé comme un artéfact.

Cependant, il est à noter que les changements de représentations et de pratiques semblent devoir passer par un double processus collectif et individuel : ces processus de changement reposent sur un travail de problématisation et de réflexion critique collective, mais ils reposent également sur une validation individuelle par la mise à l'épreuve empirique des nouvelles

590 pratiques. De fait, tous les acteurs collaborant autour d'un outil ne présenteront pas la même

intensité de changements et ces changements s'inscriront dans des temporalités différentes. De plus, la direction ou le référent pédagogique exerce ici une influence non négligeable dans le maintien des objets à traiter et des objectifs à poursuivre. Il ne va pas donc de soi de généraliser des pratiques à un collectif enseignant à partir d'un sous-groupe d'enseignants convertis. La diffusion des pratiques nouvelles n'est pas automatique. Elle passe par des actions organisées au sein de l'école et des actions de nature politique au sein du collectif enseignant dans lesquelles les rapports d'influence entre professionnels ont un poids non négligeable. Ces logiques professionnelles tendent à rendre effectifs les changements, à les partager au sein de groupes formés sur base affinitaire mais contribuent peu à les généraliser au sein de l'établissement. L'importance de l'action des cadres locaux (qu'il s'agisse de la direction, d'un accompagnateur externe ou de pairs de référence) s'avère, dans cette dynamique, accentuée, or ceux-ci n'ont pas toujours la légitimité d'exercer cette action auprès de leur équipe ni les compétences en gestion du changement.

L'intérêt de l'analyse réside dans la perspective méso des analyses de cas centrées sur les aspects organisationnels. Celle-ci permet d'établir les liens différents niveaux : le système (et sa réforme), les dimensions organisées, collectives et individuelles du travail collaboratif et des apprentissages. Elle nous a permis également de rester sensible à des facteurs non envisagés a priori. L'influence d'acteurs référents internes ou externes si ceux-ci sont légitimes aux yeux des enseignants, l'influence des outils comme artefacts dans leur dimension instrumentale, symbolique et politique ainsi que la dimension individuelle des apprentissages collectifs que relève cette analyse sont peu soulignées dans les travaux sur le travail collaboratif. Ces dimensions relevées ici sont certainement à approfondir dans des recherches futures.

Pour revenir aux voies qu'empruntent les réformes, ces résultats confortent l'idée que les outils pédagogiques, combinés à un travail collaboratif intense au niveau local, agissent comme des médiateurs dans l'appropriation à la fois individuelle et collective de pratiques nouvelles, si toutefois un leadership pédagogique exercé par un acteur légitime oriente leur exploitation.

6. Bibliographie

Achtinstein, B. (2002). Conflict amid community : The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421-455.

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : La découverte.
- Avila de Lima, J. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for schoolchange. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.
- 625 Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Berman, P. (1980). Thinking about programmed and adaptive implementation: Matching strategies to situations. In H. M. Ingram et D. E. Mann (Eds.), *Why policies succeed or fail ?* Beverly Hills, CA: Sage, 205-228.
- Bonami, M. & Garant, M. (Eds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*.
630 Bruxelles : De Boeck.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 73(2), 125-230.
- D'Adderio, L. (2008). The performativity of routines: Theorising the influence of artefacts and distributed agencies on routines dynamics. *Research Policy*, 37, 769-789.
- 635 Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dumay, X. (2009). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire*. Louvain-la-Neuve: thèse de doctorat non-publiée.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck
- 640 Dupriez, V. (2007). Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ? In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds), *Enseigner*. Paris : PUF, 167-178.
- Elmore, R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A
645 review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.

- Lefevre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 6 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 13 juillet 2014. URL : <http://tfe.revues.org/1523>
- Leonard, L., & Leonard, P. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *Journal of Educational Research*, 92(4), 237-242.
- Leonardi, P. M. & Barley, S. R. (2008). Materiality and change: Challenges to building better theory about technology and organizing. *Information and Organization*, 18, 159-176.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Sociétés*, 23(1), 59-77.
- Letor, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire : une équation non évidente. In M. Frenay, & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse, une réalité qui reste à inventer*. Louvain-La-Neuve : I6doc.
- Letor, C. (2011). Travail collaboratif et dynamiques d'apprentissage organisationnel en établissements scolaires : quelles implications en gestion des ressources humaines ? In Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Montréal : Presses Universitaires du Québec. 143-159.
- Letor, C. (à paraître). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In L. Ria, *Former les enseignants au XXI^e siècle, Former au sein des établissements*, Chaire Unesco.
- Letor, C. & B. Bonami (2007). La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires : le cas de l'enseignement fondamental en Belgique francophone, *Pratiques et Formation*, décembre 2007, 9-25.
- Letor, C., Bonami, M. & Garant, M. (2006). Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Article de synthèse. *Ministère de l'éducation*, Communauté française. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4635&dummy=24866

Marcel, J.F., Tardif, M., Dupriez, V., & Perrisset-Bagnoud, D. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

680 März, V. (2014). 'It takes two to tango': *Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Katholieke Universiteit Leuven.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

685 Pentland, B. T. & Feldman, M. S. (2008). Designing routines: On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organization*, 18, 235-250.

Rowan, B., Correnti, R., Miller, R. J., & Camburn, E. M. (2009). *School Improvement by Design: Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs*. Consortium for Policy Research in Education.

690 Rowan, B. & Miller, R., J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change : Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.