

L'enjeu des politiques éducatives réside souvent dans la capacité des acteurs (Education nationale, Collectivités, Associations et Parents) à travailler ensemble. Aussi, Régis Giunta a voulu porter une réflexion sur ce sujet en étudiant les réussites et les échecs à l'aune de théories issues des sciences de l'éducation, sociologie et sciences de gestion.

Il questionne dans un premier temps cette difficulté de travailler ensemble - pour autant si nécessaire aux enjeux éducatifs – et revisite les termes de l'agir collectif. Puis il analyse les résistances à cet agir collectif avant de dresser les conditions du changement et de la réussite dans une organisation à concevoir comme apprenante.

« Travailler ensemble ne se décrète pas, il s'apprend, s'expérimente, s'améliore à condition que le changement de pratiques et des idées soit soutenue par l'organisation et la formation », Michel Grangeat (2015)¹

Travailler ensemble, est-ce si difficile ?

Travailler ensemble est loin d'être une évidence pour les acteurs éducatifs. On parle ainsi de co-éducation, voire d'alliance éducative, pour souligner l'intérêt et la nécessité d'associer les parents d'élèves, les collectivités territoriales (élus et personnels municipaux), les associations et l'Education nationale afin de garantir la réussite éducative de l'enfant. La loi de refondation de l'école en général et l'élaboration des PEDT en particulier ont-ils permis de favoriser, encourager et accompagner cette convergence pour construire ensemble et avancer dans le même sens ? Est-ce une intention, une injonction ou tout simplement une nécessité d'œuvrer ensemble au service d'une vision éducative commune ? Mais si les finalités sont les mêmes, pourquoi est-ce si difficile de travailler ensemble ? Quels en sont les obstacles ?

Sur la base de constats relevant de notre pratique professionnelle quotidienne (en tant que cadre de la Fonction Publique Territoriale) nous tenterons de comprendre les difficultés et les résistances que rencontrent les organisations et les acteurs à agir collectivement en nous appuyant sur un corpus théorique issu des sciences sociales (sociologie, psychologie, éducation) et des sciences de gestion puis nous nous attacherons à nous centrer sur les conditions de réussite qui permettent de renouveler nos pratiques collaboratives pour répondre aux enjeux éducatifs d'aujourd'hui et de demain.

Des avancées notoires mais encore insuffisantes au regard des enjeux éducatifs

Pour la première fois de manière aussi explicite, la Loi sur la refondation de l'école précise que la réussite éducative est l'affaire de tous. Elle relève par conséquent d'une responsabilité partagée par tous les co-éducateurs sur tous les temps de l'enfant : scolaire, périscolaire, extrascolaire, familial, entre pairs et dans l'espace public.

La territorialisation des politiques publiques éducatives à l'échelle locale à travers les PEDT ont contribué de toute évidence à faire des enjeux éducatifs un objet partagé. Nombreuses communes, avant même la reconnaissance réglementaire des PEDT, avaient déjà pris l'initiative d'élaborer des PEL pour mettre en synergie les acteurs d'une part et mettre en cohérence l'offre éducative sur la base d'un diagnostic partagé d'autre part, mais surtout pour construire avec l'ensemble des co-éducateurs une vision commune des enjeux éducatifs fondée sur des valeurs, des principes et des orientations.

¹ professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université Grenoble Alpes (ESPE)

Dans la pratique quotidienne, la mise en place des nouveaux rythmes scolaires à partir de 2013 a indubitablement incité, non sans mal, les co-éducateurs à collaborer pour construire une organisation cohérente et opérationnelle des temps de l'enfant. Ces évolutions sont tout à fait positives, mais demeurent beaucoup trop cantonnées sur un plan organisationnel (liste d'enfants, sécurité, transition, ...). Mais qu'en est-il des projets communs et en l'occurrence de leurs contenus éducatifs et pédagogiques ? Qu'avons-nous réellement partagé, co-construit ? Les projets éducatifs et pédagogiques des écoles, des services périscolaires municipaux et associatifs sont-ils partagés et connus de tous ? Des engagements communs à agir sont-ils contractualisés à l'échelle des écoles ou des territoires pertinents entre co-éducateurs ? Les projets d'école sont-ils co-construits ? Existe-t-il beaucoup de PEAC construits sur les différents temps de l'enfant ? La co-formation se développe-t-elle ? Les résultats sont en réalité très inégaux, ponctués de très belles surprises mais également de rendez-vous manqués.

De quoi parlons-nous au juste ?

De nombreux termes sont-utilisés à tort et travers pour définir les formes de « l'agir collectif ». Aussi, nous nous appuyons sur les travaux de Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (2007)² pour tenter de définir ce qu'ils nomment le travail partagé à travers les termes : partenariat, coordination, coopération et collaboration.

Le terme partenariat n'est pas issu d'un verbe d'action, mais du nom commun partenaire. Le partenariat est une association entre plusieurs acteurs, entités qui décident de coopérer, collaborer pour construire une action ou réaliser un objectif commun. Le partenariat est de nature différente, économique, financière, culturel, ... Il favorise les synergies et la complémentarité. Il est enfin formalisé par un contrat qui fixe les responsabilités, rôles, contributions et conditions de son exercice.

La coordination est un ordonnancement des actions individuelles et/ou collectives afin d'atteindre le but final assigné. La coordination peut également être appréhendée comme un jeu d'ajustement réciproque des acteurs et de leurs actions à celles des autres. La coordination est surtout administrative et hiérarchique, elle est formelle et repose sur des décrets, circulaires, programmes... dans un objectif de cohérence et d'efficacité. Elle est souvent prescrite.

La coopération : suppose une dépendance mutuelle. « Ils agissent ensemble et ajustent en situation leur activité afin de répondre à leurs objectifs ».

La collaboration : « elle s'attache en particulier à la circulation de l'information au sein du collectif, à l'ajustement mutuel (...), à la socialisation des processus interprétatifs, à l'articulation des actions projetées, à leur planification, voire à l'élaboration d'un référentiel opératif commun. (...) ils travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun ».

En réalité la signification des termes partenariat, coordination, coopération et collaboration est assez proche et les nuances sont minimales. Tous quatre manifestent simplement l'idée que des

² Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, 2007. – 206 p.

acteurs décident, à un moment donné, sur la base d'une prise de conscience de problématiques et/ou de besoins communs (Mérini, 2007), de manière délibérée ou contrainte, dans un cadre bien souvent formalisé, de se retrouver, de s'associer et de travailler ensemble. Une interdépendance semble les lier et les amène à oeuvrer ensemble, en apportant respectivement leur contribution à la construction d'une action commune ou plus globalement d'un but commun.

Pour être plus précis et donner une dimension plus opérationnelle à ces notions Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Pare, Rebetez, et Tremblay (2016) proposent de reprendre les différents niveaux d'interdépendance qualifiant la coopération chez Johnson et Johnson (2003, 2009) :

- but commun, objectif partagé,
- engagement volontaire,
- confiance et entente entre partenaires,
- clarification des rôles et responsabilités,
- partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités,
- partage d'espaces-temps.

Un objectif commun ou un but partagé :

La prescription à elle seule ne peut suffire pour promouvoir des pratiques collaboratives. Elles supposent par conséquent un but partagé fondé sur une problématique commune. L'adhésion à ce but commun signifie que des échanges préalables ont permis la reconnaissance des finalités et la convergence des représentations de chaque acteur partie prenante.

L'engagement volontaire ne relève pas forcément d'un choix mais davantage d'une stratégie gagnant/gagnant entre partenaires.

La confiance et l'entente reposent sur une relation d'empathie (compréhension de l'autre) et non pas sur des affinités affectives et se gagnent au travers d'action concrètes de résolution de problèmes.

Bien que ***les rôles et les responsabilités*** gagnent nécessairement à être le plus clairs et précis possibles pour réduire toute incertitude, les acteurs ne manquent toutefois pas de négocier leurs propres places en fonction de la nature de la situation.

Le partage des expertises et la reconnaissance des complémentarités contribuent à la valorisation de l'identité de chacun.

Enfin, ***le partage d'espaces temps*** et la surcharge de travail apparaissent régulièrement comme l'obstacle premier, mais « la question du temps ne peut pas être réduite au temps alloué par les instances hiérarchiques, elle soulève la question du temps investi par les acteurs eux-mêmes en fonction de la valeur et du sens qu'ils donnent à ces espaces de concertation ».

Les résistances à « l'agir collectif »

Travailler ensemble peut être un choix délibéré des acteurs et dans ce cas la collaboration devient un vrai projet collectif ou, à l'inverse, il peut être prescrit et donc assigné aux acteurs. Les résistances identifiées sont alors de trois ordres : socio-politique, culturelle, organisationnelle et managériale et enfin individuelle.

Une modification profonde du champ éducatif (dimension socio-politique) :

Jusqu'alors l'Education nationale avait le monopole de l'éducation des enfants. Comme indiqué au début de l'article, la Loi sur la refondation de l'école vient rappeler que l'éducation peut être formelle, non formelle et informelle et qu'elle est l'affaire de tous les co-éducateurs. Les collectivités territoriales bousculent en quelque sorte l'ordre social établi, estimant qu'en tant que financeurs, mais également en tant que dépositaires d'une certaine expertise, elles sont désormais légitimes et partie prenante du service public de l'enseignement. L'école perd ainsi sa centralité, contrainte « à composer, négocier, agir avec les autres, pour des projets dont elle n'est pas toujours à l'origine, se situant dans des logiques qui lui sont parfois étrangères, mais qui ont un impact direct sur le travail des enseignants » (Lantheaum, 2015). La meilleure illustration en est le partage des locaux scolaires (sanctuaire pour nombre d'enseignants et espace éducatif pour les personnels municipaux et associatifs) et des temps avec des intervenants aux métiers et cultures professionnelles divers pour mener des activités à la fois différentes et proches, mais ne recouvrant pas toujours les mêmes objectifs et les mêmes pédagogies dans le cadre de la réforme des nouveaux rythmes scolaires. Cette nécessaire mutualisation des locaux est rappelée dans l'article 1 de la charte qualité du Plan mercredi.³ Ce changement peut être illustré par la théorie du champ social (Bourdieu, 1984). Un champ est un espace social (champ politique, religieux, universitaire, éducatif, ...) régi par des règles qui lui sont propres et qui se caractérisent par la poursuite d'une fin spécifique. Les règles sont intériorisées par les membres dudit champ. Ce dernier est toujours un espace de conflit et de concurrence entre les positions des « anciens (Education nationale) et des nouveaux venus (collectivités) » pour imposer une nouvelle vision et de nouvelles règles ou du moins d'y prendre une place plus importante.

Une culture et une identité professionnelle en mutation

On ne peut jeter la pierre aux acteurs car ils fonctionnent chacun (Education nationale, collectivités et associations) sur la base de registres d'action assimilés lors de leur formation initiale que l'on peut qualifier de culture/identité professionnelle.

La culture (Sainsaulieu, 2000)⁴ se construit tout au long de l'histoire de l'organisation concernée, comporte des valeurs, des croyances et des normes de comportement (règles de conduite) et se manifeste par un langage, une idéologie et des symboles. Elle est un ensemble de modes d'action et de pensée, éprouvés et partagés qui permettent de résoudre des problèmes d'adaptation et d'intégration du groupe. La culture conditionne en partie les comportements des acteurs, mais leur laisse également une grande autonomie.

Dans la construction identitaire (professionnelle) des acteurs, les processus de changement/d'acculturation (évolution du métier) peuvent produire des dissonances cognitives. Le passage d'une situation dans laquelle on décide seul dans sa classe ou son groupe à une situation dans laquelle prévalent des pratiques collectives, il est évident que se produit un sentiment de perte de maîtrise, légitimité et pouvoir. Les acteurs recherchent par conséquent un équilibre avec les nouvelles normes prescrites qui ont des incidences directes dans leurs pratiques professionnelles mais qui peuvent parfois ne pas être congruentes avec leurs valeurs, leurs croyances et leur expérience professionnelle.

De facto ce bouleversement de l'échiquier éducatif modifie les équilibres et vient percuter la culture, l'identité, la logique et les pratiques des acteurs. Les réajustements prennent dès lors du temps pour reconstruire un climat de confiance.

³ <http://www.education.gouv.fr/cid131930/plan-mercredi-une-ambition-educative-pour-tous-les-enfants.html>

⁴ Renaud Sainsaulieu fut une personnalité marquante de la sociologie française.

L'impact d'une évolution du mode de management des organisations sur les pratiques professionnelles

Coordonner l'intervention de chacun, promouvoir et favoriser la coopération et la collaboration des acteurs exige des alliances, des compromis mais requiert également de temps et d'espaces pour créer de la confiance.

Evoquer les enjeux de « l'agir collectif » aujourd'hui n'est pas le fruit du hasard. En effet, cette situation résulte d'une évolution des modes de fonctionnement de nos organisations (collectivité, école, association ...), qui passent d'une logique verticale à une logique plus horizontale, voire même à un fonctionnement en réseau (Boltanski et Chiapello, 1999). Cela signifie que le mode de contrôle du travailleur se transforme. Un poste de travail standardisé marqué par la division taylorienne du travail se substitue à une éthique professionnelle fondée sur l'autonomie, la responsabilité, l'engagement individuel et collectif.

Des résistances ou des stratégies (positives ou négatives)

Face à ces changements, l'acteur développe des stratégies que nous qualifions hâtivement de résistances. Il faut avant tout comprendre et accepter que l'individu est un acteur, plus précisément un acteur stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) car son comportement dépend d'objectifs clairs et conscients qu'il se donne en fonction des contraintes de l'environnement, mais également des atouts à sa disposition et des relations dans lesquelles il est inséré. Les stratégies d'acteurs peuvent être défensives (ils préservent leur position) ou offensives (ils s'investissent pour améliorer leur situation). Le rôle des managers consiste donc à concilier les objectifs d'une organisation et les objectifs individuels des acteurs (Morin et Delavallée, 2000).

Aussi, pour fonctionner, les jeux d'acteurs doivent être régulés et faire l'objet d'accord/de convention. Le concept de convention (Boltanski et Thévenot, 1991) permet de mieux comprendre comment la coopération entre acteurs est possible dans une organisation et comment un accord collectif peut se construire alors que les acteurs justifient leur action par des rationalités différentes. Lorsque les visions des acteurs sont en contradiction, une clarification ou un compromis est nécessaire pour garantir la cohésion du groupe. La convention est alors le cadre permettant la résolution des conflits, des enjeux de pouvoirs, des points de vue parfois inconciliables mais également un mode de coordination des actions. Un accord, une convention est en somme un processus de négociation qui permet la construction de points communs, la prise en compte des besoins de chacun, la reconnaissance des différents partenaires et de leurs rôles respectifs et favorise la confiance.

Au-delà d'une dimension organisationnelle et relationnelle, les résistances peuvent être plus individuelles. Béatrice Noël Lepelletier (2015) considère que les résistances au travail collectif sont identiques à celle liées à l'apprentissage et les définit dans un cadre pluridimensionnel (affectif, motivationnel et métacognitif). « La résistance à l'apprentissage est la manifestation comportementale d'une attitude à valence négative d'un apprenant face à une situation présentant des obstacles suffisamment importants en nombre, en intensité et en durée ». Cette résistance peut prendre une *dimension affective* (évaluation des émotions face à la situation d'apprentissage), une *dimension motivationnelle* (sa décision est marquée par la recherche d'un équilibre entre changer et rester soi-même) et enfin une *dimension métacognitive* (évaluation des efforts nécessaires par rapport à l'intérêt qu'il peut en tirer).

Les conditions du changement et de la réussite

Ancrer la collaboration dans les pratiques requiert le respect de quelques prérequis, mais également d'une posture managériale affirmée de la part des encadrants (Direction d'école, encadrants au sein de services municipaux ou associatifs) dans une organisation qui se veut apprenante pour s'adapter et développer de nouvelles pratiques.

Les prérequis

Les pratiques collaboratives ne se décrètent pas comme nous l'ont démontré les différents apports en sciences humaines et sciences de gestion. Cela signifie donc qu'en tant que managers issus du monde de l'Éducation nationale, des collectivités ou de l'éducation populaire, dotés de compétences en matière de conseil (aux décideurs), de stratégie et de décision (dans le cadre de leurs responsabilités), nous devons être attentifs à quelques prérequis indispensables :

- Comprendre que les individus sont des acteurs stratégiques et qu'ils agissent toujours sur la base des avantages ou inconvénients que leur offre une situation. Il convient donc de bien appréhender l'environnement dans lequel ils évoluent et les logiques dans lesquels ils s'inscrivent dans le souci de construire des accords/conventions pour faire converger les points communs, favoriser la cohésion et la confiance pour in fine rendre l'action possible.
- S'astreindre à replacer les enjeux de la collaboration dans un cadre qui donne du sens et explicite les motifs (raisons, éléments déclencheurs) et la finalité (management par le sens) sous-tendue par des valeurs communes et partagées.
- Donner les moyens d'accompagner ce changement à travers la formation, la co-formation d'acteurs d'horizons professionnels différents, le développement d'outils et inscrire la concertation, la collaboration dans des temps officiels. Garantir un travail collaboratif et le renouvellement des pratiques relève d'un véritable apprentissage (organisation apprenante).
- Susciter un leadership partagé et transformationnel qui clarifie les rôles et responsabilités de chacun, favorise la confiance, reconnaît les identités respectives et les complémentarités de chacun et valorise le potentiel individuel au service du collectif (Grau, 2015).
- Collaborer requiert également trois compétences essentielles en matière de : *communication* pour débattre et animer la controverse ; *relation humaine* pour favoriser l'éthique, l'empathie, l'humilité et la compréhension de l'autre ; *formalisation* afin que les expériences collectives vécues soient progressivement intégrées et constituent une ressource pour le métier, les normes et les pratiques (Lantheaume, 2015)⁵.
- Considérer les relations de collaboration comme un moyen et non une fin en soi.
- Envisager une nécessaire évaluation des démarches entreprises pour objectiver, développer de l'expertise, éclairer, ajuster et améliorer les organisations et les pratiques, donner du sens et une légitimité symbolique et enfin laisser une trace (Grau, 2015).

Si ces prérequis ne sont pas assimilés, le repli devient alors une stratégie de défense face à la mise à l'épreuve constante que représente la confrontation à la complexité des enjeux éducatifs. Accepter cette complexité est pourtant indispensable pour réduire l'incertitude, réguler les tensions, les conflits, les paradoxes et déboucher sur des solutions viables.

Le rôle essentiel des managers

Le leadership du manager (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez, et Tremblay, 2016) constitue une des clés pour encourager et soutenir ses collaborateurs dans la promotion de « l'agir collectif ».

⁵ Professeur des universités, Lyon

Le leadership est le processus par lequel un individu influence, par ses attitudes et ses comportements, un groupe d'individus pour atteindre les objectifs fixés. Il exerce son leadership en portant une vision d'avenir et en incarnant des valeurs. La vision permet d'entraîner une équipe dans la réalisation d'un but commun dont les enjeux et le sens ont été explicités et partagés et les valeurs, quant à elles, sont les ferments qui favorisent l'engagement de l'individu et du groupe. Le leader aura donc de cesse de communiquer avec conviction en interne auprès de ses équipes et en externe avec sa hiérarchie et ses partenaires sa vision et les valeurs qui la sous-tendent.

Le manager prescrit, accompagne le développement de pratiques collaboratives en fournissant les moyens, la structure organisationnelle (locaux, temps alloués, ...), le cadre (compréhension du rôle et responsabilité de chacun) et les formations idoines afin de développer des connaissances et compétences nouvelles nécessaires à la réduction de l'écart entre pratiques existantes et pratiques souhaitées. Il favorise l'intelligence collective, les relations interpersonnelles et le dialogue. Il mesure les progrès, évalue et valorise les résultats obtenus. En cas de réticences, de pensées négatives, il adopte son rôle de médiateur et de négociateur pour réguler les résistances, les conflits et garantir un climat de travail serein.

Il est évident que le manager de proximité doit être soutenu dans cette démarche par sa hiérarchie convaincue de l'intérêt de « l'agir collectif », porteuse elle-même d'une vision et de valeurs.

Une organisation apprenante

Dans un monde incertain et en perpétuelle mutation, les transformations organisationnelles sont désormais permanentes. Les changements sont intégrés dans l'environnement organisationnel et requièrent une grande capacité d'adaptation de la part des organisations et des acteurs. La réussite organisationnelle résulte ainsi de la capacité des organisations à porter un regard réflexif sur leurs activités, à capitaliser les analyses et pratiques mais également à produire de nouveaux schémas comportementaux.

Une organisation apprenante facilite en somme l'apprentissage de tous ses membres et se transforme de manière continue (Argyris et Schön, 1996).

Une organisation apprenante repose sur cinq grands principes (Senge, 2016) :

- ***La maîtrise personnelle*** (ou le développement personnel) éclaire sa propre réalité, son histoire, ses valeurs, son intelligence émotionnelle, ses choix et ses désirs. Le développement personnel promeut un temps de réflexion sur soi pour répondre à ses aspirations profondes. Les personnes dotées d'une grande maîtrise personnelle envisage la vie, les difficultés et les défis comme des opportunités et non comme des obstacles.

- L'organisation doit faire table rase des préjugés et autres pensées figées en vue de favoriser l'innovation. Elle s'efforce d'inciter les acteurs à revisiter leurs ***schémas mentaux*** (manières de penser issues de leur histoire personnelle et de leurs expériences) et à les faire évoluer. La révision des schémas mentaux permet de poser un regard nouveau sur les enjeux actuels et favoriser des perspectives plus innovantes et créatives.

- Elle doit permettre l'élaboration ***d'une vision partagée*** qui relie les individus ensemble avec enthousiasme. Source d'adhésion et d'engagement des agents, la vision commune donne du sens à l'action collective en établissant une passerelle entre les perceptions individuelles et la représentation des objectifs globaux. Elle engendre une nouvelle manière de penser et d'agir et favorise la projection vers un futur désiré.

- ***Apprendre en groupe*** permet de réfléchir ensemble, de confronter des points de vue et de construire par des échanges d'information enrichissants des solutions collectives.

L'apprentissage collectif concourt également à produire de la confiance entre acteurs et de la parité d'estime.

- **La pensée systémique** appréhende une organisation dans sa globalité en mettant en lumière les interrelations et interdépendances entre les acteurs mais également entre les logiques d'action. Toucher à un maillon du système, c'est faire faire évoluer tout le système. Chacun prend conscience de ses actes et de sa responsabilité mais également de son rôle et de sa capacité créative.

La théorie du U d'Otto Scharmer (2016) propose, quant à elle, de se centrer sur la capacité des leaders à impulser et conduire un processus d'apprenance collectif. Cette méthode relève davantage d'un cheminement personnel basé sur le « presencing » qui est « un état d'attention permettant aux individus et aux groupes d'agir sur leur qualité de présence afin de s'ouvrir et laisser émerger le futur » (Arnaud, Caruso-Cahn, 2016) et repose sur l'alignement de l'esprit (s'ouvrir et suspendre ses habitudes), le cœur (faire preuve d'empathie) et la main (la volonté d'agir). La théorie du U est un cheminement en cinq mouvements :



Conclusion

Face à la complexité croissante de la société (économique, technique, politique, sociale et culturelle) et à une incertitude face à l'avenir, les acteurs éducatifs sont dans l'impérieuse nécessité de s'adapter en permanence à leur environnement. Les acteurs éducatifs sont par conséquent invités à appréhender ce monde nouveau dans toute sa complexité en adoptant une approche systémique (problèmes appréhendés dans leur ensemble). En effet, la pensée systémique propose d'appréhender la réalité dans sa globalité et de prendre conscience que nous sommes tous interdépendants, que chacun fait partie du système, chacun l'influence mais chacun est également influencé par lui. Ainsi, ils parviendront à concilier la diversité des logiques et points de vue (complexité) des différentes parties prenantes (gouvernance) afin de créer un sens commun et envisager des réponses adaptées. Le changement n'est donc plus linéaire et les réponses aux problématiques posées ne peuvent plus relever de schémas de pensée antérieures, elles sont à inventer. Il n'y a plus de solution simple, personne ne peut trouver à lui seul la solution, c'est la raison pour laquelle l'intelligence collective/l'intelligence collaborative est désormais indispensable.

D'une certaine façon, l'évolution actuelle du champ éducatif condamne en quelque sorte les acteurs éducatifs à collaborer entre eux, inventer de nouvelles solutions, partager leurs expériences et développer de nouvelles compétences.

L'évolution des modes de management des organisations renforce également cette volonté de promouvoir l'intelligence collective et vient bousculer des pratiques encore trop individualistes.

Travailler ensemble est un processus qui favorise le partage d'une vision et la construction de savoirs entre acteurs éducatifs d'horizons différents au sein d'une organisation conçue comme apprenante.

Régis GIUNTA,

Administrateur de l'ANDEV

Bibliographie

Marco ALLENBACH, Corina BORRI-ANADON, Mireille LEBLANC, Mélanie PARE, Frédérique REBETEZ, et Philippe TREMBLAY, « Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire » p.71-85 in Raymond VIENNAU (sous la direction), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Ed. de Boeck, 2016.

Chris ARGYRIS et Donald A. SCHÖN, *Apprentissage organisationnel*, Ed. de Boeck Université, 1996.

Béatrice ARNAUD, Sylvie CARUSO-CAHN, *La boîte à outils de l'intelligence collective*, Dunod, 2016.

Luc BOLTANSKI, Eve CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.

Luc BOLTANSKI, Laurent THEVENOT, *De la justification. Des économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.

Pierre BOURDIEU, *Questions de sociologie*, Ed de minuit, 1984.

Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.

D.W. JOHNSON et R.T. JOHNSON, « Training for cooperative group work ; in M.A. WEST, D.TJOSVOLD et K.G. SMITH (Dir), in International handbook of organizational teamwork and cooperative working, p.167-183, 2003.

D.W. JOHNSON et R.T. JOHNSON, « An educational psychology success story : social interdependence theory and cooperative learning », *Educational researcher*, p. 365-379, 2009.

Pierre MORIN et Eric DELAVALLEE, *Le manager à l'écoute du sociologue*, Ed. d'Organisation, 2000.

Renaud SAINSAULIEU, *L'identité au travail. Les effets de la culture de l'organisation*, Presses de Sciences Po, réédition 2000.

Otto SCHARMER, *La théorie du U. Renouveler le leadership*, Ed. Yves Michel, 2016.

Peter SENGE, *La cinquième discipline*, Eyrolles, 2016.

Sous la Direction de Jean-François MARCEL, Vincent DUPREIZ, Danièle PERISSET-BAGNOUD et Michel TARDIFF, *Coordonner, collaborer, coopérer. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches*, De Boeck, 2007.

- Citations pages 10 et 11.
- Corinne MERINI, Les dynamiques collectives dans le travail des enseignants, p. 35-47.

Le pari du collectif, Cahiers pédagogiques, novembre 2015 :

- Michèle GRANGEAT, Un lieu de coopération horizontal, p 51-53.
- Sylvie GRAU, Apprendre à travailler en équipe, p.38-39.
- Françoise LANTHEAUME, Travailler collectivement, une question de santé, p.47-48.
- Béatrice Noël LEPELLETIER, Un parcours semé d'obstacles, p 14-15.