

DE LA COMPÉTENCE COLLECTIVE DANS LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES AU COLLÉGIAL*



DANIELLE-CLAUDE BÉLANGER
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve

Le piston ne fait pas le moteur; le pétale, la fleur; la voile, le navire. De même, l'enseignant ne fait pas le département; le conseiller, le Développement pédagogique; le directeur, le Service des études. Les diverses équipes éducatives¹ dans les collèges sont constituées de membres choisis pour leurs qualités et leurs compétences, mais le succès des équipes ne repose qu'en partie sur les ressources personnelles dont disposent les individus.

Comment transmuter l'ensemble des compétences individuelles en compétences d'équipe? Quels sont les indicateurs permettant d'apprécier le degré de coopération dans une équipe? Quels sont les leviers qui favorisent le développement de la compétence collective? Autant de questions qui trouvent réponses, entre autres, chez Le Boterf (1994, 1997, 2007) dont nous avons tiré des enseignements pour concevoir, au Collège de Maisonneuve, des activités axées sur le développement de la compétence collective dans deux équipes éducatives, l'une étant composée d'enseignants et l'autre de conseillers pédagogiques.

Cet article présente le concept de compétence collective accompagné d'indicateurs qui permettent de la reconnaître et une stratégie de mise en place pour favoriser son essor.

Nous espérons laisser en partage les éléments suffisants pour alimenter la réflexion sur la possibilité de soutenir le développement de la compétence des équipes au collégial.

LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE COMPÉTENCE DANS LES ORGANISATIONS

LA COMPÉTENCE INDIVIDUELLE

Le concept de compétence dans le contexte des pratiques professionnelles en enseignement est défini par Laliberté et Dorais (1999, p. 41) comme étant «[...] une capacité stable d'action immédiate et efficace dans un domaine d'activité, fondée sur un ensemble intégré et pertinent de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs». Pour Le Boterf, la compétence constitue:

- Un «savoir mobiliser». Il ne suffit pas de posséder des connaissances ou des capacités pour être compétent. Il faut savoir les mettre en œuvre quand il le faut et dans les circonstances appropriées.
- Un «savoir combiner». La personne doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer, pour réaliser une activité professionnelle.
- Un «savoir transférer». Toute compétence est transférable ou adaptable.
- Un «savoir agir éprouvé et reconnu». La compétence suppose la mise à l'épreuve de la réalité. (Le Boterf, 1994, p. 154)

Selon le cas, des référentiels permettent d'identifier les compétences attendues dans l'exercice des fonctions typiques d'un emploi. Ainsi, à l'ordre collégial, la profession enseignante et la *conseillance*² pédagogique bénéficient de référentiels de compétences récents (Bélanger, 2007; Houle et Pratte, 2007).

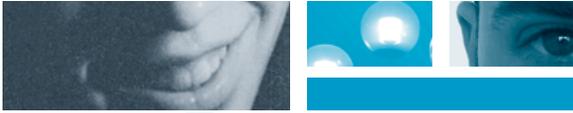
D'AUTRES NIVEAUX DE COMPÉTENCE DANS L'ORGANISATION

Les compétences individuelles permettent à la collectivité d'atteindre ses objectifs. Dans la poursuite de leur mission, les collèges, comme toute organisation, doivent cependant compter sur d'autres types de compétences. Krohmer (2004) distingue la compétence individuelle (niveau de l'individu), la compétence collective (niveau des groupes) et la compétence organisationnelle (niveau de l'établissement). À titre d'exemples, le fait de mener une consultation dans l'ensemble du collège témoigne de la compétence organisationnelle à travers ses processus d'action (St-Amant et Renard, 2006), alors que celui de coopérer à un projet départemental relève de la compétence collective.

* Cet article, commencé en 2007 sous l'impulsion bienveillante de Michelle Lauzon, a pris bien du temps à trouver son chemin vers *Pédagogie collégiale*. Je le lui dédie.

¹ Comprendre ce terme dans le sens de Legendre (1993): «ensemble de personnes qui sont amenées à travailler conjointement dans le domaine scolaire».

² Néologisme dont l'utilisation se propage. Attesté, entre autres, dans un article de Jean-Pierre Proulx (2006), alors président du Conseil supérieur de l'éducation.



DE LA COMPÉTENCE INDIVIDUELLE À LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

La compétence collective surpasse la somme des compétences des membres du groupe. Elle combine les compétences individuelles que le groupe aura su mobiliser dans la poursuite de ses activités. On réfère ainsi à une capacité de coopération qui permet de développer des pratiques communes, de mettre au point des scénarios d'intervention éprouvés et d'imaginer des solutions qui reflètent les choix collectifs. La compétence collective n'est pas réductible au succès ou à la performance d'un groupe (Krohmer, 2004). À cet égard, Maximin et Eymard (2008) font la distinction entre la *compétence du collectif*, c'est-à-dire des compétences qui se manifestent sur un continuum, allant de la collaboration à la coordination des pratiques, et la *compétence collective*. Celle-ci réfère aux capacités de coopérer en vue de construire des représentations communes et de produire des apprentissages professionnels partagés. Ainsi, les groupes empruntent trois modalités d'action: la collaboration, la coordination et la coopération. Le tableau ci-après propose une synthèse qui inclut les éléments de la compétence du collectif (Maximin et Eymard, 2008) et les éléments de la compétence collective (Le Boterf, 2000).

Tableau 1		
SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE DU COLLECTIF ET DE LA COMPÉTENCE COLLECTIVE		
	COMPÉTENCE DU COLLECTIF	COMPÉTENCE COLLECTIVE
	 Collaboration ——— continuum ——— Coordination	
Modalités*	Collaboration <i>S'associer, contribuer à une action</i>	Coordination <i>Agencer, synchroniser les actions</i>
Éléments	<ul style="list-style-type: none"> • Se donner des objectifs communs • Partager des ressources et des responsabilités • Assurer la coordination, le suivi et la régulation des actions • Insérer des périodes de mise en commun d'analyse et de réflexion 	Coopération <i>Travailler de concert, conjointement</i> <ul style="list-style-type: none"> • Construire une représentation commune des problèmes qui sont rencontrés • Partager un code et un langage communs • Développer un savoir-coopérer • Savoir apprendre de l'expérience

* Chaque modalité a son importance dans l'atteinte des objectifs que se fixe un groupe.

COMPÉTENCE DU COLLECTIF : MODALITÉS DE COLLABORATION ET DE COORDINATION

Les modalités de collaboration et de coordination permettent l'agencement des ressources individuelles assurant la conduite d'activités. Elles stimulent la construction de la compétence collective, sans nécessairement y mener. Perrenoud (1993), traitant de la coordination dans les équipes d'enseignants, estime que cette modalité varie en extension et en intensité (voir le tableau 2, à la page suivante). De fait, les équipes choisissent des objets de collaboration plus ou moins nombreux et laissent aux individus une part d'autonomie plus ou moins grande dans la mise en œuvre des accords survenus dans le groupe.

En mettant en relation l'analyse de Perrenoud avec les données obtenues par Lauzon (2002) dans son étude sur l'apprentissage de l'enseignement au collégial, on constate que ces modulations en extension et en intensité de la coordination des pratiques s'appliquent à la vie départementale dans les cégeps. La chercheuse cerne trois types

de fonctionnement dans les départements: collégial, atomisé et conflictuel. Le type de fonctionnement collégial serait celui où se manifeste la plus grande cohésion dans le groupe. Cette étude fait mention de nombreuses pratiques de ce type de fonctionnement, dont l'établissement de «norme[s] favorisant l'entente sur les objectifs et la liberté des moyens» (p. 180). Ainsi, le fonctionnement de type collégial suppose, selon la grille d'analyse de Perrenoud, une modalité de coordination présentant une forte extension, mais de faible intensité. Ce degré d'intensité moindre ne surprend guère, étant donné l'autonomie professionnelle propre à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, le «laisser-faire», assimilable à une coordination de faible extension et de faible intensité, caractérise les départements ayant un fonctionnement de type atomisé. Dans ces départements, «des droits acquis s'exercent; les responsabilités communes sont réduites au minimum» (p. 181). Enfin, les départements en situation de conflit vivraient un bris du contrat tacite de collaboration.

Ainsi, les groupes empruntent trois modalités d'action: la collaboration, la coordination et la coopération.

La grille d'analyse de Perrenoud fournit des pistes pour qui souhaiterait accompagner un groupe dans sa recherche d'un fonctionnement plus performant. Par exemple, une exploration du nombre de pratiques communes et du degré d'autonomie qui est laissé aux membres offrirait un point de départ pertinent. Toutefois, notre propos s'attache à approfondir le concept de la compétence collective et à soumettre une stratégie qui puisse favoriser son émergence ou sa consolidation. La compétence *du collectif* apparaît comme un préalable à la compétence collective, cependant elle n'y conduit pas nécessairement.



Tableau 2

VARIATION EN EXTENSION ET EN INTENSITÉ DE LA COORDINATION DES PRATIQUES (Perrenoud, 1993)		
	Faible extension	Forte extension
Faible intensité	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur <i>peu d'aspects</i> de leurs pratiques et laissent à chacun une <i>large autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de <i>nombreux aspects</i> de leurs pratiques, mais laissent à chacun une <i>large autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.
Forte intensité	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur <i>peu d'aspects</i> de leurs pratiques, mais ne laissent à chacun, dans ces domaines, qu'une <i>faible autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.	Les membres de l'équipe se mettent d'accord sur de <i>nombreux aspects</i> de leurs pratiques et ne laissent à chacun qu'une <i>faible autonomie</i> dans l'interprétation et la réalisation.

COMPÉTENCE COLLECTIVE : MODALITÉ DE COOPÉRATION

Fondée sur la coopération, la compétence collective consiste à mobiliser et à combiner des compétences individuelles de façon souple en fonction de l'expérience acquise en groupe. Celui-ci développe un savoir-agir collectif éprouvé dans des mises à l'essai répétées et il peut transférer son expertise pour ainsi composer avec les nouvelles situations. En fait, le fonctionnement du groupe n'est pas simplement bridé par des normes, mais repose sur une réalisation conjointe soutenue par un référentiel partagé et une mémoire collective. La compétence collective se manifeste par différentes formes (tableau 3) qui ont trait aux pratiques, aux interactions et aux solutions retenues :

Tableau 3

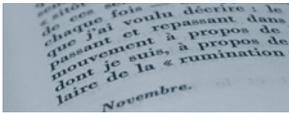
LES MANIFESTATIONS DES COMPÉTENCES COLLECTIVES (Krohmer, 2004, p. 18)			
Formes de compétences	Pratiques communes	Scénarios d'interaction	Solutions d'organisation
Indicateurs			
Coopération	S'échanger les pratiques	Mettre à disposition des compétences complémentaires	Se mettre d'accord sur une règle afin de combler l'écart entre les tâches prescrites et les tâches effectives
Référentiel commun	Les « bonnes » pratiques pour arriver au résultat	Les individus se mettent d'accord sur la solution proposée	L'évaluation d'une situation : « il faut la résoudre à plusieurs »
Mémoire collective	Déclarative	Savoirs communs	
	Procédurale	Savoir-faire communs	
	Évaluative*		Interprétation de la solution commune et de la règle

* Krohmer emploie le terme *judgement* remplacé ici par l'adjectif *évaluative* par souci de cohérence avec les autres aspects de la mémoire collective.

Quelques indicateurs de la présence de pratiques coopératives

Les manifestations de la compétence collective peuvent s'apprécier à partir de certains indicateurs. Sauvé, dans son compte rendu d'une conférence de Le Boterf, en dresse la liste :

1. Des représentations partagées (du problème, du projet, de l'événement ou de la réforme) et compatibles entre elles sur le plan administratif, financier, pédagogique, etc.
2. Une synchronisation des actions : les personnes agissent avec et en fonction des autres pour que les actions arrivent à des moments opportuns.
3. Une bonne communication et intercompréhension : chacun des membres est capable de comprendre la logique de l'autre, son raisonnement, ses priorités et ses contraintes.
4. Des anticipations réciproques : les gens d'un groupe coopératif ont acquis une grande sensibilité à la culture, aux postures, aux regards et à la hauteur de la voix pour savoir si une personne est prête ou non à recevoir une information ou à entrer en coopération.
5. Une organisation de travail pertinente et flexible : le groupe est capable de faire évoluer son organisation par rapport au type de contexte ou de problème à traiter en fonction des situations, des priorités et des événements.
6. De la cohésion et de la solidarité : il existe une relation d'entraide entre les générations ou entre des personnes possédant des niveaux ou des genres d'expertise différents.



7. Une acceptation et une gestion des conflits à des moments opportuns : lorsque le groupe est confronté à des conflits ou à des divergences de vues, il sait se donner des priorités.
8. Une prise en compte des détails qui pourraient avoir un effet sur la coopération et la susciter ou, à l'inverse, la faire échouer.
9. Une analyse de la façon dont le groupe s'y est pris pour résoudre le problème afin d'améliorer sa coopération lorsque le même type de problème se présentera.
10. Une lucidité et un sentiment d'« efficacité collective » afin que le groupe ait confiance en l'utilisation de ses ressources pour atteindre ses objectifs. (Sauvé, 2005, p. 4)

L'instauration d'une culture de coopération dans les équipes éducatives ne va pas de soi. La maturité du groupe, sa taille, le degré de confiance mutuelle et la stabilité de l'environnement éducatif sont autant de facteurs pouvant influencer le développement d'un esprit de coopération. Cependant, la compétence collective peut faire l'objet de démarches d'exploration formelles favorisant son développement. À ce titre, les référentiels de compétences constituent des leviers puissants pour y parvenir.

TRAVAILLER LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

Ayant tracé les contours de la compétence collective, on observe que les capacités qu'elle suppose nécessitent de compter sur la complémentarité des compétences et sur la synergie qui s'établit entre elles. Pour assurer son développement, il convient de porter une attention particulière à sa mise en place. Or, la question se pose : quel point de départ adopter ?

UNE STRATÉGIE POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

Première expérience avec une équipe professorale

À l'hiver 2007, un département du Collège de Maisonneuve voulait établir de nouvelles balises dans sa démarche d'accompagnement des nouveaux enseignants. Les réflexions portaient, entre autres, sur les qualités des enseignants accompagnateurs et sur les besoins des personnes accompagnées. C'était l'occasion d'adopter un référentiel de compétences qui pouvait servir de repère à l'équipe professorale. De là découle l'idée de travailler la compétence collective en procédant en deux temps : 1) faire une lecture du degré individuel de développement des éléments du référentiel de compétences pour la profession enseignante et 2) mettre en commun l'ensemble des profils individuels pour en faire ressortir le portrait de groupe.

Les étapes subséquentes consistent à poser des constats quant à la diversité des forces et à la complémentarité des compétences dans l'équipe. À terme, si l'exercice s'était poursuivi, ce portrait aurait permis à l'équipe de choisir des moyens d'action pour augmenter la compétence collective, soit en favorisant l'interenseignement, soit en identifiant les zones où une aide extérieure, par exemple une formation ponctuelle, profiterait à l'équipe. Cet aspect reste à réaliser dans le cadre de la présente expérience. L'enjeu consiste à couvrir, en combinant les forces de chacun, l'ensemble des éléments de compétence que l'exercice de la fonction nécessite.

Illustration avec une équipe de conseillers

Comme suite à la publication du référentiel de compétences de la fonction de conseiller pédagogique à l'ordre collégial (Houle et Pratte, 2007), l'exercice a été repris avec une équipe composée de professionnels. Afin d'explicitier plus avant la démarche expérimentée pour favoriser le développement de la compétence collective au sein d'équipes éducatives, nous utilisons ce contexte à titre d'illustration.

Une équipe de six conseillers, dans le cadre d'activités de perfectionnement, a choisi d'explorer le développement de la compétence collective au sein du groupe. La première étape a consisté à étudier ensemble le référentiel de compétences professionnelles de la fonction de conseiller pédagogique afin d'en construire une représentation commune. Par la suite, chacun a fait une lecture individuelle du degré de compétence qu'il estime détenir pour chaque élément du référentiel (voir la synthèse de ce référentiel au tableau 4, présenté à la fin de l'article), et ce, en s'appuyant sur l'échelle de Le Boterf (1994, p. 154) qui comporte trois niveaux : expertise, maîtrise et débutant.

L'expertise

Elle se définit par certaines qualités : vision synthétique, rapidité de mobilisation des ressources, régularité de la qualité de l'exécution, autonomie totale, etc.

La maîtrise

Elle caractérise la personne qui a une vision globale et cohérente des situations, une justesse et une assurance dans l'intervention, une interprétation autonome des règles, etc.

Quant au niveau débutant, nous l'avons subdivisé. En effet, l'expérience acquise



dans l'accompagnement d'enseignants au cours de leur cheminement professionnel indique que le niveau débutant présente un caractère plus opératoire s'il est divisé en deux degrés :

La compétence à acquérir

Elle indique un besoin précis de réaliser des apprentissages préalables à l'exécution satisfaisante des opérations.

La compétence à consolider

Pour sa part, le degré de consolidation signale une compétence en voie de développement dont l'exécution est instable. Elle peut donner lieu à des succès ponctuels, mais elle comporte des variations dans le temps ou en fonction de la présence ou de l'absence de certains éléments de la situation. La personne aurait besoin d'entraînement, elle doit éprouver ses capacités dans des contextes variés et poursuivre ses apprentissages des différentes dimensions de la fonction.

La démarche s'est poursuivie par une mise en commun des autoévaluations des conseillers dans le but de dresser le portrait de l'équipe (voir le tableau 4 présenté à la page suivante).

Le fait de constituer un portrait de l'équipe est en soi un exercice utile pour le groupe. Compte tenu de mouvements dans la composition de cette équipe de conseillers, il n'a toutefois pas été possible d'explorer tout son potentiel. Cette expérience a surtout permis de construire une représentation commune et nuancée de compétences propres à la fonction, tout en favorisant la cohésion et la communication.

Pour poursuivre l'exercice, les membres seraient invités à explorer de concert les pistes de développement professionnel les plus intéressantes pour le groupe. Les compétences qui paraissent largement développées chez l'ensemble

des personnes, par exemple, dans le tableau 4, la deuxième compétence touchant l'éthique professionnelle, invitent à mettre en commun les pratiques exemplaires. Dans le cas du développement de cette compétence dans l'équipe, on pourrait penser à un séminaire d'échanges sur les pratiques en cas de situations délicates faisant appel à l'éthique dans l'exercice de la fonction. Dans le cas de compétences dont la distribution se répartit dans l'équipe entre les niveaux plus élevés et plus bas, elles seraient propices à l'adoption de pratiques d'apprentissage coopératif et de transfert d'expertise. C'est le cas, par exemple, de la compétence 15, qui concerne la compétence de coordination et qu'une seule personne du groupe estime devoir acquérir.

Finalement, on dégagerait des thèmes de perfectionnement collectif à partir des compétences dont le développement est perçu comme étant moindre chez la majorité des participants. L'expérience réalisée, compte tenu du petit nombre de participants, ne permet pas de dégager de tendances claires à cet égard.

[...] les difficultés vécues par les équipes ne sont pas nécessairement le fruit d'un manque de compétence chez les individus, mais d'un déficit de coopération.

CONCLUSION

Les cégeps comprennent de nombreux collectifs où le travail de chacun implique une *responsabilité éducative assumée collectivement* (Laliberté et Dorais, 1999, p. 25). Cela vaut autant pour les équipes d'enseignants que pour les équipes de professionnels, de personnel cadre, etc. L'efficacité du travail collectif repose sur des compétences techniques de collaboration et de coordination. Or, les difficultés vécues par les équipes ne sont pas nécessairement le fruit d'un manque de compétence chez les individus, mais d'un déficit de coopération. Le développement d'une compétence collective nécessite cette coopération et suppose une prise de risque plus grande dans l'engagement de chacun envers le groupe.

Les référentiels de compétences permettent d'ouvrir un espace de dialogue riche. Le travail d'exploration du référentiel dans une perspective de développement de la compétence collective alimente la réflexion sur la composition de l'équipe et met en relief la diversité et la complémentarité des forces des collègues. Mais l'absence d'un référentiel reconnu ne serait pas un frein à ce travail de réflexion chez d'autres groupes que les enseignants ou les conseillers pédagogiques. Par exemple, d'autres équipes de professionnels, des équipes de direction et des équipes de soutien technique pourraient identifier les compétences qu'elles jugent essentielles à l'exercice de leur fonction, pour ensuite dégager le portrait général qui traduit les forces de l'équipe.

Pour travailler la compétence collective, nous avons pris le parti, dans nos interventions, de faire voir qu'aucune personne, à elle seule, ne maîtrise l'ensemble des compétences propres à la fonction exercée. Par contre, en considérant la distribution des compétences parmi tous les membres, les chances sont meilleures de pouvoir couvrir l'ensemble des compétences. À partir de ce point, il appartient aux groupes de faire des choix permettant aux membres expérimentés et aux nouveaux membres d'échanger leurs bons coups, de profiter des occasions de transfert d'expertise, de choisir les formateurs au sein de leurs propres rangs pour conduire leur perfectionnement d'équipe, bref, de cultiver les domaines possibles de coopération. ●



Tableau 4 : PORTRAIT DE GROUPE DU NIVEAU DE COMPÉTENCE AU SEIN D'UNE ÉQUIPE DE CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES, EN FONCTION DU PROFIL DE COMPÉTENCES ÉLABORÉ PAR HOULE ET PRATTE (2007)

CATÉGORIE DE COMPÉTENCES	RÔLES	TYPE DE FONCTION	COMPÉTENCES	NOMBRE DE CONSEILLERS (n=6)			
				E	M	C	A
Professionnelles de base			1. Situer la fonction de conseiller pédagogique.	2	3	1	
			2. Agir de façon professionnelle et éthique dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique.	4	2		
			3. S'engager dans un processus de développement professionnel.	2	3	1	
Transversales			4. Communiquer oralement et par écrit, dans les divers contextes liés à la fonction de conseiller pédagogique.	3	3		
			5. Travailler de concert avec des équipes d'enseignants, des équipes multifonctions, des pairs ou des instances dans le cadre de la fonction de conseiller pédagogique.	3	1	2	
			6. Dégager, de l'analyse systémique de situations pédagogiques, des orientations, des pistes d'action.	2	3	1	
Particulières	Expert du domaine de la pédagogie, du développement professionnel des enseignants et du développement curriculaire et Expert en intervention dans ce domaine	Information	7. Constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu.	1	4	1	
			8. Informer le milieu concernant les ressources (programmes, activités, développements, expériences, projets, recherches).	2	3	1	
		Conseil	9. Conseiller le personnel enseignant et non enseignant, le personnel cadre et des instances au sujet du domaine.	2	4		
		Soutien	10. Réaliser des interventions de <i>counseling</i> auprès d'un enseignant en vue de son développement professionnel.	2	1	3	
			11. Accompagner un groupe d'enseignants dans la réalisation de projets ou de changements pédagogiques.	1	3	2	
		Formation	12. Contribuer, selon son expertise et son champ de responsabilité propre, à la résolution de problèmes pédagogiques.	1	5		
			13. Enseigner au personnel enseignant et non enseignant dans une perspective de développement professionnel.		4	2	
		Évaluation	14. Évaluer la qualité de ressources pédagogiques ou de processus, d'activités de formation ou de programmes.		3	2	1
		Gestion de projets	15. Coordonner des ressources, des dossiers, des projets pédagogiques, des activités ou des programmes de formation des enseignants.		5		1
			16. Prendre en charge des ressources, des dossiers ou des projets pédagogiques, des activités ou des programmes de formation des enseignants.		4	1	1
		Recherche et développement	17. Développer ou contribuer aux développements pédagogique et curriculaire et au développement professionnel des enseignants.	1	2	2	1
18. Exercer un <i>leadership</i> pédagogique.	1		2	2	1		

LÉGENDE

E: expertise dans la compétence;
M: maîtrise de la compétence;
C: compétence à consolider;
A: compétence à acquérir.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉLANGER, D.-C., «Trois fois, passera... vers un profil de compétences unique de la profession enseignante?», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 17-22.

HOULE, H. et M. PRATTE, *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*, Rapport de recherche, PERFORMA et Cégep de Sainte-Foy, 2007, 273 p.

KROHMER, C., *Repérer les compétences collectives: une proposition d'indicateurs*, 15^e Congrès annuel de l'Association francophone de gestion des ressources humaines, non paginé, 2004. [En ligne] <http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Krohmer.pdf>

LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Collection PERFORMA, CRP, 1999, 96 p.

LAUZON, M., *L'apprentissage de l'enseignement au collégial: une construction personnelle et sociale*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Maisonneuve, 2002.

LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1994, 175 p.

LE BOTERF, G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'organisation, 1997, 294 p.

LE BOTERF, G., *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Paris, Eyrolles, 2007, 271 p.

LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1499 p.

MAXIMIN, S. et C. EYMARD, «De l'existence de compétences collectives ou de compétences du collectif au sein d'établissements scolaires du premier degré», *Spiral-E*, supplément électronique au n° 41, 2008, p. 19-30.

PERRENOUD, P., *Travailler en équipe pédagogique: résistances et enjeux*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993. Repris dans P. Perrenoud, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 5, p. 109-127. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html

PROULX, J.-P., «Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite», *Formation et profession*, vol. 12, n° 3, 2006.

SAUVÉ, P., «Les compétences collectives», *Virage*, vol. 8, n° 1, 2005, p. 3-5.

ST-AMANT, G. E. et L. RENARD, «Développement des capacités ou compétences organisationnelles: quels liens avec les compétences individuelles», *Cahier de recherche*, Montréal, École de sciences de la gestion, UQAM, 2006, 19 p.

Longtemps interprète auprès des étudiants sourds à l'enseignement supérieur, Danielle-Claude BÉLANGER a par la suite enseigné la littérature et participé à des recherches dans le milieu collégial avant d'être conseillère pédagogique. Diplômée en communication et en littérature, M^{me} Bélanger poursuit des études doctorales en éducation.

dcbelanger@cmaisonneuve.qc.ca

CENTRE DE
DOCUMENTATION
COLLÉGIALE



Centre de documentation
collégiale

Le CDC est votre dépositaire
du « Patrimoine documentaire
du réseau collégial québécois »

- » Plus de 35 000 documents depuis la création du réseau;
- » Des documents *par* et *pour* les collèges et cégeps;
- » Accès en ligne: PAREA, articles de la revue *Pédagogie collégiale* et les actes des colloques de l'AQPC

www.cdc.qc.ca

Téléphone : (514) 364-3320, poste 241
Courriel : info@cdc.qc.ca

Le Centre de documentation collégiale (CDC) est subventionné
par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport