

ÉCOLES ASSOCIÉES ET FORMATION PAR LA PRATIQUE

Michel CARBONNEAU
et Jean-Claude HÉTU

Sommaire. Une tension s'est développée entre savoir académique et formation pratique depuis l'universitarisation de la formation des enseignants au Québec. En vue d'assurer la mise en perspective du savoir académique et contribuer à la construction d'un savoir issu de la pratique, un projet centré sur l'articulation matérielle et conceptuelle d'un nouveau mode de collaboration avec les enseignants des écoles primaires s'est traduit, depuis trois ans, par la création d'écoles associées. Le texte présente les résultats d'une évaluation, menée de janvier à juin 1990, du processus d'appropriation par les acteurs du milieu scolaire d'un tel projet de collaboration.

Summary. In Quebec, a gap has developed between academic knowledge and practical training ever since the training of teachers has been entrusted to the Universities. In order to examine academic knowledge from a different viewpoint and contribute to the production of knowledge stemming from practical experience, a project focusing on the material and conceptual structuring of a new mode of collaboration with elementary schoolteachers has, over the last three years, led to the creation of clinical schools. This paper presents the results of an evaluation carried out between January and June 1990 regarding the participants's appropriation process in relation to this collaborative project.

La pratique de formation en école associée suppose une entente institutionnelle avec la commission scolaire et un processus de planification conjointe du stage avec les enseignant(e)s de l'école associée. Notre interrogation porte donc sur les conditions favorables au développement d'un tel appui institutionnel ainsi que sur les exigences, selon les enseignant(e)s, d'une telle planification conjointe. Par exemple, nous nous demandons comment la volonté politique des plus hautes instances pourra se développer et garantir les conditions humaines et matérielles de base au développement d'un tel projet de formation.

Par ailleurs, la pratique de formation en école associée exige de la part de l'équipe-école un questionnement actif sur le plan pédagogique.

L'interrogation porte alors sur les formes que prend ce questionnement. Quel impact peut-il avoir sur les pratiques d'encadrement des maîtres hôtes ? Sur celle de l'université ? Et à l'inverse, comment le fait d'interagir avec le processus de formation des stagiaires peut-il nourrir ce questionnement ? Quelles sont les modalités concrètes de planification de stage et de concertation entre l'école et l'université qui sont susceptibles de permettre de répondre à ces questions ? Cela remet en question la tâche du superviseur. Faut-il modifier la durée du stage ? Assurer un meilleur pairage stagiaire-enseignant(e) ? Finalement, nous pouvons nous demander si de telles relations plus étroites ne nous conduiraient pas vers la réalisation d'une école modèle ; nous nous interrogeons alors sur les liens possibles entre une telle école et un réseau de maîtres-hôtes associés répartis éventuellement dans les autres écoles environnantes.

Enfin, l'expérimentation d'une telle collaboration a soulevé des questions quant à la place de la recherche à l'intérieur des écoles associées à la formation des maîtres. Les liens entre formation initiale et perfectionnement d'une part, le processus de concertation, d'autre part, nous engagent dans une forme de recherche-action particulière car c'est bien l'action, la pratique, qui oriente ici notre réflexion et celle des partenaires du milieu scolaire. Il semble aussi que toute recherche de type universitaire, pour être menée dans une telle école associée, devra s'inscrire à l'intérieur de cette recherche-action.

Un projet de recherche-action en collaboration avec trois commissions scolaires a fait l'objet d'une importante demande de subvention auprès du Ministre de l'éducation du Québec en 1989. La conjoncture politique a retardé la prise de décision d'une année. C'est donc dans une recherche en collaboration restreinte, limitée à deux écoles, qu'il a été d'abord possible d'aborder de façon exploratoire ce projet. Suite à cette démarche exploratoire, le Ministère de l'éducation du Québec a finalement décidé, en juillet 1990, d'apporter un appui financier substantiel pour les trois prochaines années.

1. APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS

Les premiers éléments obtenus permettent d'entrevoir dans quels termes les enseignant(e)s de l'école tentent d'orienter leur participation et formulent leurs attentes. Sont d'abord présentées les conditions qui pourraient favoriser une plus grande implication de leur part dans la formation des stagiaires et ensuite, ce qui pourrait selon eux, accentuer

l'apport de l'université. Ces constats conduisent finalement à dégager des caractéristiques de leur processus d'appropriation et des indicateurs de perfectionnement possible.

1.1. Apport des enseignants à la formation

Les enseignant(e)s aimeraient être davantage impliqué(e)s dans l'élaboration du contenu et du déroulement des stages. Ils estiment manquer également d'information sur le contenu de la formation universitaire que reçoivent au préalable les stagiaires. Parfois ils ont le sentiment de prêter leurs élèves comme si les stagiaires venaient pratiquer les enseignements universitaires reçus ; ainsi, perçus comme étant davantage préoccupés par leur travaux universitaires, les stagiaires apparaissent comme ayant peu de temps disponible pour travailler avec les maîtres-hôtes. Une alternative, la formule de « team-teaching », serait plus favorable à l'établissement d'une réciprocité et au développement du sentiment que le savoir et l'expertise de l'enseignant(e) sont mis à profit et reconnus. Plutôt que d'être informés des projets choisis par les stagiaires, ils aimeraient donc être consultés pour le choix du projet et pouvoir suivre la démarche avec eux avant même leur arrivée.

Ils perçoivent les stagiaires aux prises avec des exigences universitaires, souvent jugées excessives, qu'ils ne connaissent pas et qui font qu'ils ne leur apparaissent pas vraiment disponibles. Il ressort de ces éléments des indications de compétition possible plutôt que de collaboration entre l'école et l'université. Il importe que ceux qui accueillent les stagiaires connaissent et comprennent les objectifs de formation et de stage que veut privilégier l'université. Une concertation au niveau des objectifs est nécessaire pour garantir une implication valable. Dans une telle collaboration, certains maîtres-hôtes pourraient même contribuer à certains cours donnés à l'université.

Une collaboration favorisant le « team-teaching » aurait, par ailleurs, des implications organisationnelles. Ainsi, un stage réparti sur l'année favoriserait la continuité de l'interaction.

L'arrivée du stagiaire en début d'année permettrait de vivre la réalité du début des classes, et de connaître, à titre d'exemple, les toutes premières difficultés d'intégration des étudiants allophones. Un stage échelonné permettrait de vivre et de sentir le cheminement des élèves comme le vit le maître-hôte. Des rencontres pré-stage plus nombreuses assureraient l'établissement d'une relation interpersonnelle adéquate et un choix réciproque.

En somme, le maître hôte aimerait qu'on lui témoigne plus de confiance en lui donnant un statut plus clair. Il se voit comme une ressource pour l'étudiant(e), il pourrait travailler avec lui/elle à la mise en place et au suivi de son projet. Il aimerait être partie prenante à l'apprentissage du stagiaire et, par la suite, participer à son l'évaluation.

1.2. Support de l'université au développement de l'école

Les enseignant(e)s reconnaissent que les stagiaires sont des éléments jeunes qui apportent de la nouveauté. Les cours que ceux-ci ont suivis à l'université piquent leur curiosité. Ils aimeraient avoir de l'information sur le contenu des cours que reçoivent les stagiaires et avoir accès pour eux-même à certains éléments de formation. Des journées pédagogiques pourraient être retenues pour de telles démarches. Par ailleurs, l'accès à la didacthèque de l'université est jugée source de renouvellement, au plan matériel, pour le maître-hôte.

Certains cours théoriques devraient être donnés sur les lieux même de l'école. Ceci favoriserait la présence d'universitaires dans l'école. Quant au superviseur, son implication devrait être plus grande dans l'école. Un maître-hôte pourrait se concerter avec lui et participer aux séminaires de stage. Si ces derniers avaient lieu à l'école, une intégration harmonieuse deviendrait possible.

L'école ayant comme projet le développement d'un milieu de vie pour l'enfant, il est proposé que les stagiaires aient un projet d'école, un projet qui aurait des retombées pour toute l'école, à chaque stage. Ceci aurait comme conséquence de faire participer tout le personnel de l'école au projet des Écoles Associées. De plus, de nouvelles perspectives pourraient s'entrouvrir, comme des périodes d'études après la classe pour les élèves en difficulté, des activités parascolaires. Des projets permettraient aux stagiaires de travailler avec des élèves de milieu culturel, d'âge et de niveau scolaire différents.

Certains contenus de cours devraient prendre plus de place dans la formation de base une formation sur le contrôle d'un groupe, les relations avec les élèves ; une préparation adéquate pour défendre la culture française. On souhaite que l'université tente d'influencer le Ministère de l'éducation pour qu'il donne des cours d'histoire adaptés aux racines québécoises francophones. Une formation en pédagogie de la communication est également préconisée.

1.3. Commentaires

L'appropriation du projet d'école associée par les enseignant(e)s aboutit sur la perspective d'une collaboration beaucoup plus étroite et davantage de complicité, autant avec les stagiaires qu'avec les professeurs de l'université. A une implication plus grande des enseignant(e)s dans la formation des stagiaires correspondrait une implication plus grande des professeurs d'université dans l'école. Pour assurer une telle complicité, il faudra prévoir des développements organisationnels, des horaires nouveaux, des aménagements qui assurent continuité et présence des partenaires dans les deux environnements : université et école.

Il faut se demander si la dimension psycho-sociale prédominante à l'école primaire ne confronte pas l'université davantage centrée sur les disciplines d'enseignement. L'école « milieu de vie », postule une volonté d'appropriation dynamique et orientée par un projet. Les enseignant(e)s du milieu scolaire s'attendent à ce que leurs partenaires universitaires supportent ce projet.

Il apparaît également qu'une telle concertation supporterait un développement professionnel, un perfectionnement pour les intervenants de l'école. Un partage de ressources matérielles, une présence humaine continue, autant du côté des stagiaires que de celui des superviseurs, assureraient une interaction constructive autour d'un projet d'action spécifique adaptée aux besoins des enfants de cette communauté. Mais cela n'est possible que dans la mesure où un statut particulier et une reconnaissance institutionnelle réelle sont accordés aux enseignants participants. Cette reconnaissance passerait par la manifestation, de la part de l'université, de plus de confiance à leur endroit dans le partage des responsabilités relatives à la formation théorique et pratique des stagiaires.

2. APPROPRIATION PAR LES CADRES DE LA COMMISSION SCOLAIRE

2.1. Les interlocuteurs

Pour comprendre l'appropriation du projet d'école associée par l'institution, il importe de cerner minimalement ses composantes, à tout le moins celles qui ont été directement concernées. Les deux écoles impliquées par l'étude relèvent d'une commission scolaire dont trois instances

ont interagi avec la faculté. Il y a d'abord la direction de l'école elle-même, ce qui, pour les fins de la présente, réfère généralement au directeur mais peut inclure, occasionnellement, le directeur adjoint. Une seconde instance consiste en la direction régionale. La structure de cette commission scolaire comporte, en effet, une subdivision de son territoire en trois régions ; les deux écoles dont il est ici question relèvent de deux régions différentes. Cette instance est habituellement représentée par le directeur régional mais peut impliquer d'autres personnels selon les besoins.

Enfin, une dernière composante institutionnelle est partie prenante, soit la direction centrale représentée par deux membres du Service des Études.

Lors des réunions de concertation interinstitutionnelle, les interlocuteurs de la faculté, selon les rencontres, sont un ou les deux responsables du projet de recherche, l'un d'eux ayant assuré la continuité en participant à tous les échanges, un assistant de recherche et/ou un coordinateur de stages.

2.2. Conclusions sommaires

Les données sur lesquelles sont fondées les conclusions d'analyse présentées ici sont tirées de quatre rencontres étalées sur trois mois. Il importe de rappeler que ces rencontres ont lieu alors que le projet d'association avec les deux écoles en est à sa deuxième année d'expérimentation et que leur objet premier est d'arriver à une entente sur le contenu d'une démarche d'évaluation-développement de cette association.

Bien que l'expérimentation de la formule d'association en ait été à sa deuxième année dans les deux écoles, tout porte à croire que la commission scolaire, en tant qu'institution, commence à peine à s'approprier le projet. Les indices à cet effet sont nombreux. Ils mettent, par ailleurs, en évidence le niveau de préoccupation de l'institution, d'abord centrée sur ses propres intérêts et sur un certain besoin de contrôle : quelles seront les retombées pour elle, quelles garanties a-t-elle que les investissements accrus requis par la formule se traduiront par des avantages, quelle place tiendra-t-elle dans sa définition et son orientation ? Ce niveau de préoccupation explique vraisemblablement le peu de place fait aux besoins des enseignants comme à ceux de l'université et à ses visées expansionnistes ; d'abord s'assurer qu'on contrôle la situation avant de penser développement.

Sur un autre plan, il apparaît évident que la formation initiale des enseignants ne retient pas encore beaucoup l'attention de la commission scolaire. Certes, les enseignants qui accueillent les stagiaires ont des avis à donner et des vœux à formuler, mais les instances administratives de niveau plus élevé dans la hiérarchie paraissent beaucoup moins concernées par la question. La mission première dévolue à l'école associée par l'université, soit la formation pratique des futurs enseignants, ne semble pas être l'objet d'un accueil inconditionnel par la commission scolaire ; elle devra y trouver un profit autre car la formation initiale des enseignants ne constitue pour elle ni une priorité ni un élément premier de son mandat. Par ailleurs, et de façon un peu paradoxale, on assiste chez elle à la quasi-revendication d'un droit de regard sur cette formation initiale. La possibilité qui lui est offerte de participer plus étroitement à la dimension pratique de la formation, mais à cette seule dimension, semble d'abord saisie comme une occasion de se prononcer sur l'ensemble de la formation. On peut croire qu'il s'agit là d'une préoccupation d'employeur.

Enfin, une dernière conclusion concerne l'école pour souligner sa plus grande motivation à poursuivre et développer le projet d'association. Paradoxalement, l'école ne semble pas nécessairement beaucoup plus près des objectifs de l'université, mais tout se passe comme si, sur le terrain, les partenaires avaient trouvé plaisir et intérêt à partager et collaborer, quels que soient les discours officiels des deux institutions.

3. RÉFLEXIONS ET QUESTIONS

Avec son projet d'école associée, l'université, au-delà de ses objectifs d'amélioration des conditions de formation pratique par les stages, visait à instaurer une nouvelle forme de collaboration avec le milieu. Préoccupée d'accentuer le professionnalisme de la formation des futurs enseignants, elle souhaitait une relation avec les écoles pouvant s'apparenter à celle existant entre les facultés de médecine et les hôpitaux universitaires qui sont à la fois des lieux de formation et de recherche. En ce sens, le projet d'écoles associées se voulait donc un projet de « recherche en collaboration » dont le but ultime était de sortir l'organisation des stages de la « collégialité forcée » dans laquelle elle s'enlisait pour l'inscrire dans une « culture de collaboration ».

Ce changement ne devait toutefois pas s'opérer aussi facilement, comme permettent de le constater les quelques données d'évaluation pré-

sentées ci-dessus. Pour faire le point sur l'état de cheminement du dossier examiné à travers et au-delà des données recueillies à ce jour, différents aspects de la collaboration amorcée sont questionnés dans les lignes qui suivent.

3.1. Collaboration et rencontre de cultures

Développer une « culture de collaboration » postule une nécessaire et inévitable rencontre de cultures. Le concept même de collaboration suppose que deux entités, chacune porteuse de sa propre culture, choisissent de travailler à une œuvre commune : ce n'est donc, finalement, que de cette rencontre de deux cultures que peut naître une culture de collaboration. L'expérience à ce jour fait ressortir certains éléments de culture propres à chacune des institutions en présence. Ces éléments, en offrant le terrain de base requis, ont permis l'émergence d'une réelle collaboration ; ils en ont, du même coup, défini les limites. Parmi ces éléments, mentionnons la nature du projet institutionnel des deux collaborateurs. D'un côté, l'université qui a mandat de former les enseignants et de développer un champ de connaissance ; de l'autre côté, la commission scolaire qui doit assurer l'instruction de la population d'enfants sur son territoire et le développement de conditions pédagogiques optimales. A première vue, ces mandats présentent une certaine analogie ; les deux institutions font oeuvre de formation, l'une auprès d'adultes et l'autre auprès d'enfants et toutes deux se doivent de développer leur domaine de compétence. Toutefois, sur ce dernier plan notamment, la culture universitaire est beaucoup plus en ouverture, par tradition et par nécessité. Un champ de connaissance ne peut effectivement se développer que dans un contexte ouvert où toutes les voies, toutes les hypothèses ont droit de cité. A l'opposé, le développement de conditions pédagogiques doit répondre à des critères de rendement et d'efficacité plus stricts, particulièrement dans le court et le moyen terme. L'arrimage de ces mandats impose cette première rencontre de cultures.

Dans le prolongement de ce qui précède, on peut également mentionner le souci d'indépendance de l'université qui doit conserver sa liberté de pensée et la dépendance, relativement plus grande, de l'institution scolaire à l'endroit du Ministère de l'éducation aussi bien qu'à l'endroit de la population desservie. On peut encore mentionner une stratification du pouvoir plus grande à la commission scolaire qu'à l'université, qui fait que l'enseignant du primaire ne dispose pas d'une marge de manœuvre comparable à celle du professeur d'université au moment d'arrêter les conditions concrètes de collaboration.

Ces différences ont entraîné divers chocs culturels qui ont conditionné, et sans doute alourdi, l'évolution du projet d'association et continueront vraisemblablement de le faire. Après deux années d'expérimentation, nous arrivons à mieux les cerner ; il devrait donc être plus facile, dans l'avenir, d'en tenir compte dans les plans d'action.

3.2. Collaboration et formation

Si le but premier visé par l'université était l'amélioration des conditions de formation pratique par les stages et si le protocole d'entente prévoyait la mise sur pied d'activités de perfectionnement à l'adresse des enseignants participants, la place faite à la formation n'aura pas été celle initialement escomptée. Néanmoins, la situation en école associée marque une nette amélioration sur celle prévalant généralement en contexte de stage traditionnel. Concrètement, c'est la responsabilité partagée qui a principalement fait défaut. Dans l'intention de l'université, la formation initiale et le perfectionnement devaient constituer un objet de préoccupation porté également par les deux partenaires ; dans les faits, l'université a assumé une part de responsabilité plus grande. Ce n'est pas tant que l'école n'ait pas joué son rôle ou n'ait pas respecté ses engagements, mais elle n'a pas été porteur du projet au même titre que l'université. Cela s'explique par le fait que le projet a été initié par l'université et parce que la formation initiale est d'abord du ressort de l'université, sans doute. Toutefois, une plus grande implication de l'école était anticipée puisque la possibilité lui en était offerte par le protocole d'entente, puisqu'une composante importante concernait le perfectionnement et puisque le projet était explicitement inscrit dans une perspective de collaboration. L'initiative mitigée ou retenue de l'école dans l'organisation des stages surprend d'autant plus que leurs commentaires sur la formation initiale sont nombreux et souvent négatifs.

L'espace à développer sur le terrain de la collaboration en formation demeure donc grand. L'université aura sans doute à revoir ses exigences de stages pour faire davantage place aux points de vue des enseignants et peut-être faudra-t-il à ces derniers accepter de voir différemment perfectionnement et développement professionnel. La perspective qui s'annonce en est une où l'université acceptera de s'en remettre davantage à une équipe-école qui réfléchit sur son cheminement en partageant les fruits de sa réflexion avec des stagiaires et où l'institution scolaire reconnaîtra le cheminement pratique réfléchi comme une activité de formation continue. Il s'agit d'une perspective où la théorie ne vise pas à modeler la pratique de l'extérieur, où la pratique ne cherche pas à

confronter la théorie mais où se construit, dans une pratique réflexive, un modèle de formation par la pratique.

3.3. Collaboration et écoles associées

L'école associée repose sur le postulat voulant qu'une concertation plus étroite avec le milieu améliore la formation pratique des stagiaires. Dans une perspective de professionnalisation de la formation des enseignants, l'amélioration de la formation pratique constitue un objectif fondamental.

L'expérience réalisée à ce jour démontre que cette concertation n'est possible que dans la mesure où les deux partenaires y trouvent leur intérêt. Ce constat, en apparence trivial, est plus lourd de conséquence qu'il n'y paraît à première vue. Ainsi, on doit réaliser que la formule même d'association nécessite une appropriation, au plan politique, par chacune des institutions. Il doit, d'une part, y avoir un intérêt réel chez chacune d'elle, mais il doit, d'autre part, y avoir intérêt perçu, ce qui, dans une large mesure, situe le débat au niveau politique. Force est de constater que cette forme de collaboration déborde le cadre de la classe ou celui des programmes de formation et qu'une partie des conditions de réalisation de la collaboration échappe au contrôle des premiers intervenants, chercheurs ou enseignants.

L'école associée devrait idéalement constituer un lieu privilégié de réflexion et développement relatifs à la professionnalisation, à la formation initiale et à la formation continue ; il s'agit là d'une visée ambitieuse qui exige beaucoup des partenaires et qui, pour cette raison, ne saurait se réaliser dans les conditions actuelles de son implantation. La question se pose donc de savoir si le projet est trop ambitieux, auquel cas il faudrait penser le réduire en partie, ou si le concept représente un élément nécessaire à l'amélioration de la formation des enseignants, auquel cas il faut forcer institutions et gouvernement à le supporter concrètement.

3.4. Collaboration et recherche

Le questionnement sur la recherche vient en dernier bien qu'il soit au cœur de la réflexion sur la « recherche en collaboration » ; l'intention était d'assurer que des exemples concrets de contraintes institutionnelles seraient présents à l'esprit au moment de l'aborder.

D'entrée de jeu, il importe d'admettre et reconnaître que la préoccupation de recherche est seconde pour l'école, ce qui place l'université dans la position de devoir en assumer le leadership. Dans l'état actuel d'évolution du projet, trois volets de recherche gagneraient à être développés : 1) accompagnement, dans le cadre d'une recherche-action, de l'équipe-école dans son cheminement pédagogique ; 2) identification et formalisation des savoirs d'expérience des enseignants pour utilisation en formation de stagiaires ; 3) identification et formalisation des rôles propres à chacun des deux partenaires dans la formation des stagiaires. Certains recouvrements seraient certes possibles, particulièrement entre les deux premiers volets.

Du point de vue de l'université, la recherche constitue un élément essentiel de l'école associée. Or, les différentes contraintes contextuelles dont il a été fait mention plus haut conditionnent de façon importante l'activité de recherche entreprise ; il y a un prix à payer pour lui assurer racines et signification dans l'école. Seul l'avenir dira si l'intérêt qu'y trouvent les partenaires justifiera un investissement suffisant à en assurer la croissance et si la volonté politique gouvernementale emboîtera le pas.

Michel CARBONNEAU
et Jean-Claude HÉTU
Université de Montréal (Québec)

BIBLIOGRAPHIE

- (1) ARTAUD, G. (1981) « Savoir d'expérience et savoir, théorique, pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 7 n° 1.
- (2) CAPRA, F. , *Le temps du changement*, Éditions du Rocher, 1983.
- (3) CARBONNEAU, M. (1988) « L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq après le Rapport Parent », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 14, n° 1, pp. 104-120.
- (4) CARBONNEAU, M. , LAFERRIERE, T. , ALLARD, G. (1989) *La formation pratique des enseignants*. Rapport à l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, Montréal, 70 pages.
- (5) Carnegie Task Force on Teaching as a profession, *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*, H. Yattsville, Md. , 1986.
- (6) HARAMEIN, A. (1988) « L'école : un tout ou un fourre-tout », *Repères, essais en éducation*, n° 9, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

(7) HARAMEIN, A. (1989) « Savoir académique et pratique professionnelle, une interaction sans acteur », Actes du 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.

(8) HÉTU, J. C. (1990) « L'interaction comme source de changement dans l'organisation de la pratique éducative à l'école », *Changement planifié et développement des organisations théorie et pratique II*, Éditions Tessier et Tellier, PUQ (à paraître)

(9) HOLMES Group, *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, MI, The Holmes Group Inc., 1986.

(10) HONORÉ, B., *Pour une pratique de la formation*, Payot 1980.

(11) LAFERRIERE, T. , (1986) « Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques », *Revue de l'Association Canadienne d'éducation de langue française*, vol. 14, n^o 1, pp. 26-32,

(12) LIEBERMAN, A. (1988) *Building a professional culture in schools*, New York : Teachers College Press.

(13) MEIRIEU, P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Éditions ESF, Paris, 1989,

(14) PARÉ, A. , *Le journal instrument d'intégrité personnel et professionnelle*, CIP, 1986.

(15) SCHON, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.