

# REVUE ERNAE

## Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

**Vers une définition et une  
caractérisation du travail collaboratif  
« dans l'*inter-* » professionnel,  
organisationnel et institutionnel :  
revue de la littérature**

Caroline LETOR



Association pour le développement  
de l'enseignement et de la recherche  
en administration de l'éducation

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation* (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

**Direction de la revue**

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke

**Comité éditorial invité**

Caroline Letor, Université de Sherbrooke  
Sandrine Biémar, Université de Namur

**Conception graphique et montage**

Pascale Ouimet, rév. a.

**Révision linguistique**

Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures ou auteurs. Bien qu'une révision linguistique rigoureuse ait été réalisée, certaines corrections ont été refusées au nom de la liberté académique, laissant ainsi quelques irrégularités langagières. La revue s'excuse de ces inconvénients.

De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'attester de leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. A l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

**Pour nous joindre**

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
[revue@aderae.ca](mailto:revue@aderae.ca)

**Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Dossier thématique sous la direction de  
**Caroline LETOR et Sandrine BIÉMAR**

**De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs :  
le travail collaboratif « dans l'inter- »**

**ÉDITORIAL**

4

**En guise d'introduction : le travail collaboratif « dans l'inter- »,  
un questionnement en émergence**

Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)  
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)

134

**Conclusion  
Collaborer dans de nouveaux espaces « inter- », un travail  
multidimensionnel au service du développement professionnel  
et de l'amélioration des pratiques**

Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)  
Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)

**RECENSION**

10

**Vers une définition et une caractérisation du travail collaboratif  
« dans l'inter- » professionnel, organisationnel et institutionnel :  
revue de la littérature**

Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)

**PROFESSIONNEL**

56

**Une dynamique collaborative multiple soutenant la mise en place  
de nouvelles pratiques dans l'enseignement du français**

Cécile HAYEZ, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)  
Afroditi MARAVELAKI, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)  
Stéphanie FABRY, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

109

**Hors de la tour d'ivoire : construire le dialogue  
« inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes**

Laurence METTEWIE, Université de Namur (Belgique)  
Caroline DEPUIS, Université de Namur et  
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)* est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Dossier thématique sous la direction de  
**Caroline LETOR et Sandrine BIÉMAR**

## De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs : le travail collaboratif « dans l'*inter-* »

### SCIENTIFIQUE

33

#### Une dynamique collaborative interécoles en enseignement des sciences soutenant la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques

Cédric VANHOOLANDT, Université de Namur (Belgique)  
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)  
Jim PLUMAT, Université de Namur (Belgique)

67

#### Accompagner le développement de la collaboration « *inter-* » dans une perspective inclusive et de réussite pour tous : une recherche-action

Emmanuelle DORÉ, Université de Sherbrooke (Canada)  
Suzanne GUILLEMETTE, Université de Sherbrooke (Canada)

88

#### Prendre part conjointement à un projet de recherche pilote en Fédération Wallonie-Bruxelles : une expérience interinstitutionnelle et interdisciplinaire

Anaïs CORFDIR, Université de Namur (Belgique)  
Sibille DEMIDDELEER, Université de Namur (Belgique)  
Sophie DELVAUX, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg et Université de Liège (Belgique)  
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)

120

#### Collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle de personnes chargées de cours dans un partenariat en gestion de l'éducation

Jocelyne CHEVRIER, Université de Sherbrooke (Canada)  
Brigitte GAGNON, Université de Sherbrooke (Canada)  
Emmanuelle DORÉ, Université de Sherbrooke (Canada)  
Danny BROCHU, Université de Sherbrooke (Canada)

#### Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
revue@aderae.ca

#### Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

# Vers une définition et une caractérisation du travail collaboratif « dans l'*inter-* » professionnel, organisationnel et institutionnel : revue de la littérature

**Caroline LETOR**

Université de Sherbrooke (Canada)

## RÉSUMÉ

Une conjonction d'observations et de conversations nous a amenée à nourrir un questionnement sur le travail collaboratif qui s'opère entre personnes de professions, d'organisations ou d'institutions différentes au service de l'éducation et l'enseignement. Pour aborder cette forme spécifique de travail collaboratif situé « dans l'*inter-* », nous faisons le choix de l'examiner à partir des facteurs favorisant le fait de travailler ensemble dans les organisations scolaires. Ensuite, à partir d'une revue de la littérature, nous analysons ce que recouvre le fait de travailler dans cet espace de l'entre-deux, constitutif du travail collaboratif avec d'autres. Cet article vise à comprendre les spécificités du travail collaboratif « dans l'*inter-* » tout en réinvestissant les facteurs de travail collaboratif dans l'« entre soi ».

## MOTS-CLÉS

Travail collaboratif, collaboration interprofessionnelle, collaboration interorganisationnelle, collaboration interinstitutionnelle, recension

## 1 INTRODUCTION

Une conjonction d'observations et de conversations<sup>1</sup> nous a amenée à nourrir un questionnement sur le travail collaboratif entre personnes de professions, d'organisations ou d'institutions différentes au service de l'éducation et de l'enseignement. Si le travail collaboratif fait partie de nos objets de recherche privilégiés (Leter, 2009, 2010, 2011, 2015; Leter et al., 2006, 2006), cet objet évolue au gré des transformations des systèmes scolaires. Dans les années 2000, sous injonction ministérielle, le travail collaboratif est mis à l'agenda du personnel enseignant dans la plupart des pays occidentaux francophones (Corriveau et al., 2010b; Daele et Charlier, 2006; Leter et Bonami, 2007; Marcel et al., 2007) alors que, chez les Anglo-saxons, cette tendance est plus précoce (Lieberman, 1990; Little, 1982; Lortie, 1975; Riordan et Da Costa, 1998). L'idéal d'une école « mobilisée »<sup>2</sup> a fait l'objet de publications tant pour la décrire et en comprendre les enjeux (Barrère, 2002; Dupriez, 2003; Lessard, 2000; Leter et al., 2006) que pour la guider (Beaumont et al., 2010; Leter, 2009; Meyer, 2017). Avec le renforcement de la nouvelle gouvernance publique axée sur les résultats, le travail collaboratif s'est mué en dispositifs aux fins de développement professionnel collectif (Dionne et al., 2010), d'apprentissage organisationnel (Bouvier, 2001, 2014; Guillemette et Bouvier, 2018; Leter, 2013, 2015) et d'efficacité pédagogique (Leclerc et Labelle, 2013).

Dans l'objectif d'accroître la réussite des élèves, le travail collaboratif se décline dorénavant en communautés de pratiques (COP) ou d'apprentissage (CAP) principalement centrées sur la réussite des élèves. Dans les établissements scolaires, il devient commun de parler « des CAP, des COP et d'équipes »<sup>3</sup>. Aux alentours de 2020, le personnel enseignant du Québec, de France, de Suisse et de Belgique, entre autres, est invité à prendre part à la définition des orientations stratégiques de l'école : il est alors question de participation (Leter et Progin, 2025). À la collaboration « dans l'entre soi », s'ajoute la collaboration dans un espace « de l'entredoux » : le fait de se coordonner avec des acteurs d'autres professions de son école, d'autres établissements scolaires, de services de soutien (CS, CSS<sup>4</sup>, administrations, réseaux, académies), puis avec des acteurs externes, appartenant à d'autres institutions (culturelles, sociales, sportives, civiles, communautaires...). Le cas des partenariats entre des équipes universitaires et des équipes enseignantes de plusieurs établissements scolaires en constitue un exemple (voir les articles de ce numéro thématique). Morel (2020) parle

1 Nous nous référons à des conversations tenues lors de formations continues destinées à des directions et à des cadres d'organisations scolaires, à des échanges lors de colloques ou séminaires scientifiques des trois dernières années, ainsi qu'à des constats faits lors de recherches-actions en cours avec des équipes de directions d'écoles et de centres de services scolaires dans le cadre du Soutien à la recherche pour la relève professorale du Fonds de recherche du Québec — Société et culture pour les années 2022-2025.

2 L'usage des guillemets vise à souligner une expression conceptuelle mobilisée dans le champ de recherche par plusieurs auteurs et acteurs professionnels.

3 Expression empruntée à nos conversations avec Nancy Granger (2021).

4 Des services de la commission scolaire (CS) ou du centre de services scolaire (CSS) au Québec, de l'administration ou de son réseau en Belgique, de l'administration et de l'académie en France.

de montée du travail avec un « Autre », mettant en évidence un processus d'institutionnalisation du partenariat, de réseaux et de la « logique projet » dans les organisations scolaires. De même, il observe la multiplication des métiers de coordination. C'est à partir de ces observations que la question du travail collaboratif « dans l'inter- » a émergé.

Le travail collaboratif interprofessionnel a été principalement étudié dans le domaine de la santé. Il s'y est développé à la fin des années 80, faisant suite à une recommandation de la World Health Organization (2010). Le travail collaboratif interorganisationnel serait une réponse propice à un contexte de travail complexe, risqué et incertain. Il contribuerait, d'une part, à la qualité des soins, en particulier dans la résolution de cas complexes (Mulvale et al., 2016; Wei et al., 2022); d'autre part, à l'innovation (D'Amour, 1997; Pitsis et al., 2004). En ce sens, il s'inscrit dans la remise en question de la suprématie du médecin dans la prise de décision ainsi que dans le rapport singulier du médecin avec son patient ou sa patiente (D'Amour, 1997). Il est apparu comme un incontournable à l'introduction de nouveaux modes de gestion visant à mieux répondre aux besoins des patientes et des patients.

En éducation, les « recompositions » actuelles du travail enseignant (Cattonar, 2015, p. 95) liées aux nouveaux modes de gouvernance, à la massification de l'enseignement, mais aussi à l'introduction d'une approche inclusive modifient en profondeur les territoires professionnels des acteurs de l'enseignement et de l'éducation. C'est dans cette mouvance que le travail collaboratif « dans l'inter- » prend place.

Tout travail avec une autre personne implique de se confronter à l'altérité (Morel, 2020). Nonobstant ce constat, nous nous intéressons dans cet article au travail collaboratif « dans l'inter- » impliquant de travailler avec une personne de profession, d'organisation ou d'institution autre. Notre objectif est de le définir et de le caractériser à partir de la revue de la littérature. Pour en cerner les spécificités et progressivement offrir un cadre descriptif (point 4), nous prenons le temps de rappeler ce qui relève de tout travail collaboratif (point 3) pour ensuite examiner les définitions qui spécifient le travail « dans l'inter- » (point 5).

## 2 MÉTHODOLOGIE

Cette revue de la littérature a été initiée dans le but d'organiser un symposium consacré au travail collaboratif « dans l'inter- » qui s'est tenu au Congrès de l'ACFAS en mai 2022 (Biémar et Letor, 2022). Ce symposium a rassemblé une vingtaine de personnes issues du milieu de la recherche (N = 18) ou de la pratique (N = 17), provenant du Québec (N = 21) et de la Belgique francophone (N = 14), puis ayant réalisé une recherche sur ce sujet en éducation (N = 30) ou en santé (N = 5). L'objectif était de caractériser et de progressivement convenir d'une définition documentée de la collaboration « dans l'inter- ». Le numéro thématique de cette revue en est le produit.

Le statut de la question qui nous anime nous invite à explorer, à travers une recension d'écrits, ce que recouvre ce phénomène et ses notions voisines. Une démarche en boule de neige a été menée après une recherche sur les bases de données Cairn.info<sup>5</sup>, HAL<sup>6</sup>, ERIC<sup>7</sup>, Scinapse<sup>8</sup>, Semantic Scholar<sup>9</sup> et, notamment, à l'aide de l'outil de recherche Sofia<sup>10</sup>. La recherche s'est effectuée à partir des mots-clés *collaborat\**, *coopérat\**, *réseau*, *partenariat*, *interprofession\**, *interdisciplin\**, *interorganisat\** et leurs équivalents en anglais *collab\**, *cooperat\**, *network*, *partnership*, *interprofession\**, *interdisciplin\**, *interorganizat\**. Ces termes ont été associés aux mots-clés *travail*, *pratique*, *négociation*, *innovation*. Les articles consistant en des guides ou relevant de la formation à la collaboration *inter\** ont été exclus, de même que les références à des dispositifs spécifiques comme les communautés d'apprentissage, les communautés professionnelles, le coenseignement, ainsi que les travaux spécifiques sur les équipes, la gestion de projet et la dynamique de groupe.

Cette méthode classique comprend une démarche progressive (*forward*) pour repérer les citations et références concernant le travail collaboratif « dans l'inter- » au sein des publications ciblées. Dans une démarche inversée (*backward*), elle consiste à examiner par quels auteurs une référence est citée ou référée (Munn et al., 2018). Cette phase, qui a pris fin en avril 2022, comprend 115 références de publications. L'analyse de ces données bibliographiques s'est inspirée d'une analyse en catégories conceptualisantes regroupant les invariants et les régularités à l'aide de grandes catégories (Paillé et Mucchielli, 2021). Si l'analyse est partie des catégories de définition, condition, effet, facteurs de collaboration, elle a graduellement extrait des catégories émergentes, dont la présentation des résultats fait part.

### 3 D'UNE VISION NORMATIVE À UNE COMPRÉHENSION CONTEXTUALISÉE

Nous définissons le travail collaboratif dans une perspective descriptive et compréhensive : une activité sociale au cours de laquelle deux personnes au moins travaillent ensemble dans un contexte organisé (Leter et al., 2006). Cette définition se centre sur le développement d'un processus réciproque en situation. Partant du principe que la variété des modalités de collaboration trouve du sens dans les éléments de contexte et dans les finalités recherchées par les acteurs, la collaboration trouve sa valeur dans une analyse de la situation (Corriveau et al., 2010a ; Leter, 2015).

5 <https://shs.cairn.info/>

6 <https://hal.science/>

7 <https://eric.ed.gov/>

8 <https://www.scinapse.io/app>

9 <https://www.semanticscholar.org/>

10 <https://sofia-biblios-uni-qc.org/fr/>

### 3.1 DES ÉCHELLES DE COLLABORATION

Plusieurs échelles circulent dans les milieux scolaires distinguant des formes de collaboration ou distinguant la collaboration d'autres formes de travail avec autrui. Pour Portelance et al. (2011), collaborer signifie travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun. Inspirées des travaux de Little<sup>11</sup> (1982, 1990b, 1990a), un certain nombre d'échelles déclinent des formes de collaboration sur un axe d'interdépendance (Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec [CTREQ], 2018; Lessard et al., 2009; Marcel et Garcia, 2010) ou de partage de pouvoir (Larrivée, 2011)<sup>12</sup>.

Les auteurs (Bouchamma et al., 2012<sup>13</sup>; CTREQ, 2018; Dionne et Savoie-Zajc, 2011; Ducrey et Jendoubi, 2016; Fourez, 2001; Garcia et Marcel, 2011; Howden et Kopiec, 2002; Larrivée, 2011; Lessard et al., 2009; McEwan, 1996) déclinent des formes de collaboration sur un axe d'interdépendance, d'engagement et de partage de responsabilités, comme l'illustre le Tableau 1 (à la page suivante), qui se lit par ligne. En l'absence de définition univoque sur ces catégories, le Tableau 1 rend compte de la signification des termes employés.

L'intensité du travail collaboratif dépend de l'interdépendance faible à forte des acteurs, faisant référence à la nécessité, pour ces personnes, d'interagir avec leurs expertises et capacités propres ou, inversement, à la possibilité de travailler de manière juxtaposée dans un but commun. Cet axe est intéressant pour étudier le travail collaboratif « dans l'inter- », en particulier, le passage d'une collaboration multidisciplinaire ou professionnelle (caractérisée par la juxtaposition d'actions dans un but commun) à une collaboration où des actions conjointes sont développées en vue d'un but partagé. Une échelle spécifique a été élaborée sur le travail collaboratif interprofessionnel dans le secteur de la santé (Careau et al., 2018).

Si, à la base, ces échelles sont descriptives, leur usage n'est pas exempt de normativité. Les formes les plus intenses sont présentées comme des idéaux à atteindre (CTREQ, 2018). La forme de collaboration valorisée incite les acteurs à adopter une collaboration intense en interdépendance, proche de la fusion des cadres mentaux et d'action, une collaboration choisie et engagée, formellement organisée, centrée sur des objets pédagogiques et passant par des remises en question en profondeur.

---

11 Nous n'avons pas trouvé dans les écrits de Little (1982, 1990b, 1990a) d'échelle en catégories. Cette autrice définit un axe de différenciation de la collaboration suivant son intensité et l'interdépendance des acteurs. Elle en donne des exemples, à partir desquels plusieurs auteurs ont retracé une échelle (Howden et Kopiec, 2002).

12 Nous n'avons pas intégré les échelles provenant de textes à visée normative (guides, référentiels) comme celui de Letor (2009) ou Beaumont et al. (2010).

13 La lecture du texte original ne nous a pas permis de retracer l'« échelle » que Bouchamma et al. (2021) citent. Néanmoins, ce texte original fait mention de plusieurs qualités de collaboration.

Tableau 1 Échelles de collaboration de textes scientifiques

Auteurs	Interdépendance faible à nulle ← → Interdépendance forte				
CTREQ (2018)	Isolement et indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
Dionne et Savoie-Zajc (2011)	Partage de ressources, d'informations et solutions				Collaboration engagée et partage de responsabilités
Fourez (2001)	Échanges d'idées				Intégration de cadres communs d'action
Garcia et Marcel (2011)	Cohabitation	Coordination	Collaboration : réfléchir ensemble	Coopération : faire ensemble	Coélaboration : coenseignement, coévaluation
Kunz et Gschwend (2011, cité dans Ducrey et Jenboudi, 2016)	Échanges de matériel, d'opinion, d'informations	Division ou répartition du travail			Coconstruction
Little (1990a, cité dans Howden et Kopiec, 2002)	Échanges superficiels et informels sans buts spécifiques	Entraide ponctuelle, collégialité	Échanges, partage et mise en commun d'idées (réciprocité)		Partage de références communes, de décisions mutuelles et d'expérience
McEwan (1996)		Coordination : règles communes, calendrier, procédures	Accommodement : socialisation, manuels communs, programmes	Coopération, but commun	Collaboration
Larrivée (2011)		Consultation et coordination	Concertation et coordination	Partenariat et coopération	Fusion et cogestion
Lessard et al. (2009)	Échanges d'information	Coordination			Coconstruction et coréalisation d'une activité professionnelle
Riordan et Da Costa (1996, cité dans Bouchamma et al., 2012)	Interactions sociales, consultations	Coopération	Mentorat		Collaboration : réunions fréquentes, apprentissages, responsabilités et tâches partagées

Le réseau Canadian Interprofessional Health Collaborative (2010) recommande aux professionnels de la santé de moduler les pratiques collaboratives au regard de la complexité de la situation et des besoins des bénéficiaires. Dans une perspective scientifique et située, c'est le regard avec lequel nous choisissons d'observer et de comprendre le travail collaboratif qui prime. En effet, c'est celui qui fait sens pour les acteurs, qui constitue un apport à leur développement professionnel individuel et collectif, qui est une plus-value pour l'organisation et, surtout, pour le bénéficiaire.

Plusieurs recherches font état des bénéfices du travail collaboratif, dont les revues de littérature de Bouchamma et ses collaborateurs (2012), puis de Vangrieken et ses collaborateurs (2015) :

- pour les personnes enseignantes (source de développement professionnel, d'amélioration des pratiques, renforcement du sentiment d'efficacité, enthousiasme, etc.);
- pour l'organisation scolaire (climat de respect, rétention du personnel, transparence, innovations, continuité pédagogique, apprentissage collectif et organisationnel);
- pour les élèves (efficacité des apprentissages, comportements et attitudes, sentiment d'appartenance à l'école).

Ducrey et Jendoubi (2016) invitent néanmoins à la prudence dans la lecture de ces bénéfices. Ils constatent que, si plusieurs publications vantent ces bénéfices, peu d'entre elles s'appuient sur des données démontrant les effets sur la réussite des élèves. Quant aux bénéfices pour les enseignantes et enseignants, la plupart des recherches se basent sur leurs perceptions. Elles rapportent que les membres du personnel enseignant reconnaissent les apports du travail collaboratif, malgré l'ampleur de l'investissement consenti. Paradoxalement, les enseignantes et enseignants déclarent aimer mieux les modalités les plus exigeantes, mais porteuses de sens (dont le coenseignement), alors que ce sont les modalités qu'ils expérimentent le moins dans les faits.

Les modalités les plus intenses ne sont pas toujours nécessaires au regard des finalités recherchées et ne sont pas toujours possibles en situation. La charge de travail importante, les logiques bureaucratiques scolaires et le manque de ressources (dont le temps et l'espace) semblent peu adéquats (Borges et Lessard, 2007; Lessard et al., 2009). Les injonctions au travail collaboratif sans les moyens suffisants mettraient les enseignants dans une situation d'injonction paradoxale et de risque psychosocial (Beaumont et al., 2010; Guilley et al., 2017; Letor, 2011). En soi, le travail collaboratif représente un surplus de travail cognitif, relationnel et affectif constitué d'ajustements avec d'autres, que ce soit dans des situations ambiguës, notamment lorsqu'il est inédit et peu institutionnalisé.

Notre proposition est de l'étudier sans aprioris positifs ou négatifs et sans présumer d'effets favorables ou regrettables. Nous avons constaté comment l'usage d'échelles dans les milieux scolaires tend à les traduire en normes, distinguant des formes plus nobles que d'autres alors que, dans les pratiques réelles, elles se combinent et se complètent (Letor, 2015).

### 3.2 DES MODALITÉS DE COLLABORATION IMBRIQUÉES

La lecture de ces échelles montre qu'il n'y a pas de consensus sur les dénominations des différentes intensités de collaboration. Par exemple, Borges et Lessard (2007), comme Garcia et Marcel (2011), définissent la collaboration comme la mise en commun de moyens vers un but commun, une forme moins interdépendante que ce qu'ils désignent *coopération*. Cette dernière exige un ajustement fin des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Cette forme « est intentionnelle,

communicative et implique la confiance [...] [et] la réciprocité » (Spiess, 2004, p. 199, cité dans Ducrey et Jendoubi, 2016, p. 14). C'est l'inverse pour d'autres auteurs, qui appellent *collaboration* la forme la plus interdépendante et *coopération* la forme la moins interdépendante (CTREQ 2018; McEwan, 1996). D'autres batailles de mots sont présentes dans la littérature. Ainsi, Castañer et Oliveira (2020) consacrent un article à une controverse semblable autour des notions de *coordination* et de *coopération*. Enfin, pour d'autres auteurs, *collaboration* est un terme générique pour désigner le fait de travailler ensemble (Gulati et al., 2012; Larrivée, 2011; Letor et al., 2006). C'est cette position que nous adopterons dans la suite du texte.

Par ailleurs, ces catégories ne sont pas exclusives. Dans la complexité du travail quotidien, plusieurs formes de collaboration se combinent et s'enchaînent. Par exemple, il est opportun de mentionner que la collaboration comprend de la coordination dès que le travail collaboratif prend part dans un cadre organisé, toute action d'organisation consistant à diviser le travail et à le coordonner (Hatch et Cunliffe, 2009)

Rappelons également que la coopération désigne une action sociale d'interdépendance et de réciprocité sociale. L'anthropologue Marcel Mauss (2007) la présente comme un principe fondamental et constitutif de tout lien social. Elle repose sur un principe de donner, recevoir, rendre : un don volontaire, choisi et symbolique (offrir son siège dans un bus, sa main lors d'un accord, etc.). Rendre ne consiste pas en un retour au donateur (« renvoyer l'ascenseur »), mais en un don à un tiers (une personne retient une porte, je la retiens pour la personne suivante). Cette trilogie de gestes lie une communauté de tiers en tiers. Ce lien social se construit également en entreprise et en organisation scolaire. Pour Alter (2009), se forgeant dans des relations informelles, ces gestes teintent la collaboration d'authenticité (ce que d'aucuns appellent « une vraie collaboration »).

### 3.3 DES AXES POUR COMPRENDRE LA COLLABORATION RÉELLE

La collaboration en tant qu'activité située dans un espace-temps peut prendre plusieurs formes combinées, traverser des intensités variables au cours des situations. Il nous semble préférable d'analyser le travail collaboratif — en l'occurrence « dans l'inter- » — à partir d'axes descriptifs en nous posant la question de la pertinence, du sens et de l'apport de telles modalités au regard des conditions et des finalités de la situation (Corriveau et al., 2010a). Nous proposons ainsi quelques axes issus des revues de la littérature disponibles (Castañer et Oliveira, 2020; Letor, 2015; Vangrieken et al., 2015).

Le travail collaboratif se caractérise par son ampleur, même si la littérature en éducation peine à l'évaluer de manière univoque et tend à affirmer qu'il n'est pas répandu (Barrère, 2002; Bouchamma et al., 2012; Hargreaves, 1995; Johnston et Berglund, 2018; Moolenaar, 2010; Ohlsson, 2013), de surcroît pour le travail collaboratif « dans l'inter- ». C'est aussi le constat dans le secteur de la santé (Romanow, 2002; World Health Organization, 2010). La difficulté tient en partie à la variété des définitions et des perceptions de ce qui est reconnu comme travail collaboratif : certaines mesures reposent sur les perceptions des acteurs, d'autres ne tiennent compte que de l'observation

des formes les plus interdépendantes ou encore uniquement de formes organisées, délaissant des modalités informelles.

La centralité des objets traités en collaboration permet de caractériser le travail collaboratif allant d'objets constituant le cœur du travail à des objets plus périphériques. Pour des personnes du secteur éducatif, la relation avec l'élève semble constituer le cœur du travail. Les objets plus périphériques peuvent à priori sembler moins nobles, mais s'avérer pertinents en situation. Dans le cas de travail collaboratif interprofessionnel, la centralité des objets peut faire l'objet de concertation, voire de négociation, considérant que ce qui est central pour une discipline ou une profession l'est peut-être moins pour une autre.

La profondeur des échanges associée à la réflexivité collective et à la controverse versus la superficialité des conversations constitue un autre axe qui caractérise le travail collaboratif. Cet axe semble porteur d'apprentissages dans des démarches de développement professionnel, collectif et organisationnel (Guillemette, 2021 ; Letor, 2015).

En lien avec cet axe, la concertation se réfère à la part négociée du travail collaboratif et à la construction d'un accord entre les acteurs autour du sens donné aux finalités, aux modalités et aux objets de collaboration. Elle mobilise les compétences argumentatives et sociales des acteurs et les engage dans des jeux stratégiques de construction d'un accord (Dupriez, 2003 ; Letor et Progin, 2025 ; Vangrieken et al., 2015). Quant au travail collaboratif « dans l'*inter-* », il semble que le fait de travailler avec autrui implique des micronégociations incessantes et incontournables (Morel, 2020 ; Pitsis et al., 2004) dans la construction d'une compréhension partagée et de décisions communes.

La participation peut être opérationnalisée par le nombre de personnes prenant part aux conversations, ce qui permet de distinguer une participation généralisée d'une participation restreinte. Par ailleurs, la participation renvoie au degré d'autonomie, au pouvoir délibératif et décisionnel dont bénéficient les participants dans la définition des conditions, des modalités, des objets et des finalités du travail collaboratif ainsi que dans la prise de décision (Letor et Progin, 2025 ; Vangrieken et al., 2015). Le travail collaboratif « dans l'*inter-* » met en rapport des intervenants disposant de degrés d'autonomie et de pouvoir différents.

Dans ce sens, les rapports entre les personnes peuvent se décliner depuis des relations horizontales, faites d'égalité et de collégialité, à des relations verticales et hiérarchiques, à la base, inégales. Bouchamma et al. (2012) relèvent également le partage équitable des responsabilités.

Le partage des cadres mentaux, c'est-à-dire des conceptions, des principes d'action, des croyances et des valeurs, constitue à la fois une condition et un produit de la collaboration. Toutefois, si disposer d'un langage commun est facilitateur d'un « travail collaboratif apprenant » (Letor, 2015, p. 1), les divergences s'avèrent nécessaires pour susciter le questionnement (Havnes, 2009 ; Letor, 2015 ; Moolenaar, 2010). En situation de collaboration « dans l'*inter-* », les protagonistes ont a fortiori des conceptions épistémiques différentes.

Un axe décrit le caractère organisé du travail collaboratif, distinguant le travail collaboratif formel (officiel, organisé, planifié) et informel (entre deux portes, spontané, émergent), incluant une variante que nous dénomons non formelle, se référant à des conditions organisées, pour que des rencontres informelles aient lieu. Dans la collaboration située « dans l'inter- », cet axe permet de différencier les collaborations organisées et les réseaux internes et externes émergents.

Enfin, nous reprenons un axe de différenciation concernant les rapports de pouvoir. Celui-ci distingue le travail collaboratif imposé, obligatoire, d'un travail collaboratif émergent. D'autres nuances pourraient le compléter comme le degré d'autonomie dont disposent les membres du groupe ou le sentiment perçu comme du travail collaboratif subi ou choisi (Marcel et Garcia, 2010). Dans le travail collaboratif « dans l'inter- », la collaboration peut s'avérer à géométrie variable en fonction des organisations ou des services engagés. Ces axes pour caractériser le travail collaboratif (inspiré de Letor, 2009) sont applicables au travail collaboratif « dans l'inter- ». La Figure 1 présente différents axes de description du travail collaboratif permettant d'analyser les différentes dimensions du travail collaboratif réel.

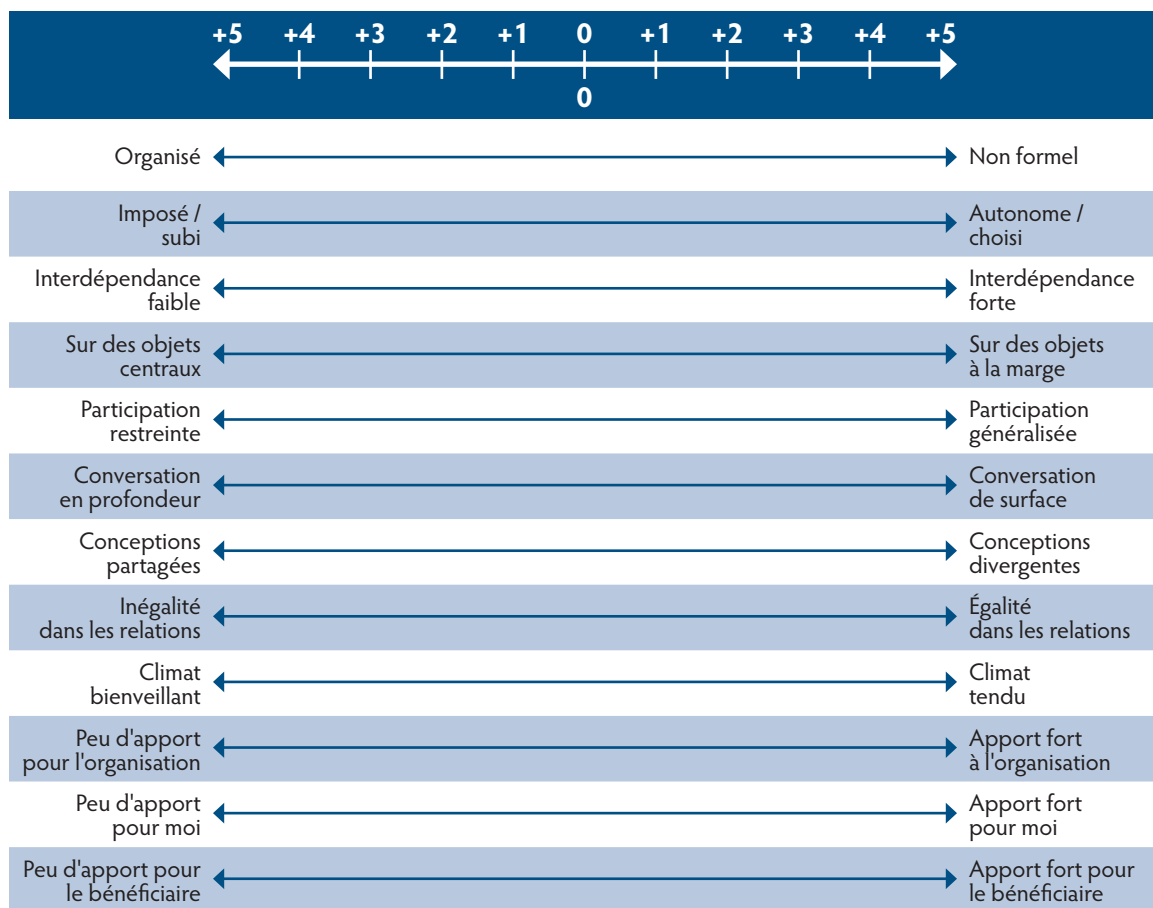


Figure 1 Axes de description du travail collaboratif sur plusieurs caractéristiques de différenciation

Ce cadre descriptif du travail collaboratif, applicable aux situations « dans l'inter- », n'épuise pas les axes pour décrire le travail collaboratif tel qu'il se manifeste et se vit, et pour y réfléchir. D'autres axes peuvent s'ajouter, mettant en évidence des conditions de travail collaboratif efficace et satisfaisant.

Pour nourrir ces ouvertures, dans leur méta-analyse, Vangrieken et ses collaborateurs (2015) relèvent une centaine de facteurs associés au travail collaboratif : individuels (N = 11), de groupe (N = 23), de structure organisationnelle (N = 13), de processus (N = 39), d'organisation et de pilotage (N = 30). Ces facteurs de travail collaboratif concourent à l'efficacité pédagogique, à l'innovation pédagogique et au développement professionnel des personnes enseignantes.

## 4 SPÉCIFICITÉS DU TRAVAIL COLLABORATIF « DANS L'INTER- »

Les professionnels de la santé, aux compétences, cultures, identités, missions et positions sociales multiples, ont été amenés à se concerter en vue d'un but commun : soigner le patient ou la patiente. À partir de leurs différents points de vue, ils doivent convenir d'un choix unique et communiquer des explications cohérentes (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Reprenant l'idée de construction d'une action collective (Friedberg, 1993), la collaboration interprofessionnelle se manifeste lorsque deux ou plusieurs professionnels aux rôles spécifiques entrent en interaction, réalisent des tâches interdépendantes et partagent leur expertise, leurs connaissances et leur expérience dans un but commun, ici, le bien des bénéficiaires (D'Amour, 1997 ; Gagliardi et al., 2011 ; Karam et al., 2018).

### 4.1 UN PROCESSUS COMPLEXE ET TOUT EN NUANCE

Proche de notre perspective descriptive et compréhensive, Robidoux (2007) définit la collaboration interprofessionnelle comme « un lieu de structuration d'une action collective qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, à travers un processus de communication, de décision, d'intervention et d'apprentissage » (p. 11). C'est à la lecture de cette définition que nous avons choisi l'expression « dans l'inter- ».

Elle suppose un accord négocié, où les expertises et les contributions de chacun et chacune fournissent une part de la réponse au besoin du patient ou de la patiente (Sylvain, 2016). C'est un processus proche du partenariat, obligeant les protagonistes à ouvrir les frontières de leurs responsabilités, de leurs compétences, de leurs connaissances et de leurs pouvoirs respectifs, et à accepter une interdépendance dans les décisions et l'explication de leurs actions. Ce processus étant dynamique, évolutif et complexe, il mobilise la capacité de chaque professionnel et professionnelle à accueillir des rôles en complémentarité de ceux de l'équipe, à partager les responsabilités et, de la sorte, à prendre les décisions pour mener à bien les soins du patient ou de la patiente (Busari et al., 2017). Cette définition et ces constats du secteur de la santé sont sans doute transférables au secteur de l'éducation.

Ici aussi, plusieurs auteurs attirent l'attention sur l'utilisation peu stabilisée du vocabulaire et de la confusion régnant dans le domaine (Reeves et al., 2011 ; Schot et al., 2020). Pour Reeves et al. (2018), une « équipe interprofessionnelle » se distingue, tout en y étant associée, d'une « formation interprofessionnelle » et « des réseaux interprofessionnels » (Dow et al., 2017). Ce que ces auteurs désignent par « équipe interprofessionnelle » se reconnaît à partir de ces critères : une forte identité partagée ; la clarté des rôles, des tâches et des buts ; l'interdépendance des membres ; le partage des responsabilités ; l'intégration du travail ; et la prévisibilité des membres. Ce dernier facteur est particulièrement apprécié dans les situations urgentes et complexes. La « formation interprofessionnelle » correspond chez ces auteurs à une forme moins intense d'interprofessionnalité, où les membres ne partagent pas nécessairement un sentiment d'appartenance fort, mais bien une responsabilité partagée, de l'interdépendance, et des rôles et buts définis clairement. Quant aux « réseaux interprofessionnels », ils constituent des arrangements lâches, avec un faible sentiment d'appartenance, peu de clarté dans les rôles et les buts, et peu d'interdépendance entre les membres.

Dans la plupart des articles, la collaboration interdisciplinaire est assimilée à la collaboration interprofessionnelle (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Pour Sylvain (2016), elle se réfère à des requêtes scientifiques prenant en compte plusieurs angles épistémologiques à travers lesquels « un domaine d'objets et de relations est pensé et réfléchi, dans le but de se donner une conception théorique intégrée » (p. 5), tandis que la collaboration interprofessionnelle se réfère à « des contextes d'action où des expertises sont conviées dans lesquelles des prises de décision » (Sylvain, 2016, p. 5). Sans ouvrir ici un chapitre sur la sociologie des professions, qu'il serait judicieux d'approfondir, nous entendons que le terme *professionnel* ajoute une dimension sociale liée à la constitution d'un groupe professionnel, à son identité, à sa culture, à son statut, à sa légitimité et à son pouvoir. Cette distinction est particulièrement pertinente dans le secteur de l'éducation, où la plupart des acteurs partagent, à la base, une formation d'enseignant ou d'enseignante.

Giuliani et ses collaborateurs (2018) étudient les évolutions du travail des acteurs de l'enseignement, constatant une diversification de leurs rôles dans l'instruction des élèves, notamment liée à la personnalisation des apprentissages et à l'approche inclusive<sup>14</sup>. Il y a aussi une multiplication de leurs rôles dans le cadre de la socialisation des élèves (et de leurs parents). Ces nouveaux rôles se jouent avec des professionnels et professionnelles d'autres organisations. Ces reconfigurations des métiers sont source d'apprentissages et d'innovations, surtout de bricolages, mais sont aussi source de tensions (Giuliani et al., 2018). Elles remettent en question l'organisation et la forme scolaire (Giuliani et Changkakoti, 2023). Du moins, elles obligent à redéfinir et à négocier les territoires respectifs, les finalités, les cadres et la coordination du travail, les normes et les valeurs fondamentales (etc.), des facteurs relevant de l'ordre organisationnel et institutionnel.

14 Notons que la prolifération des publications sur le travail collaboratif « dans l'inter- » en éducation semble suivre celle de l'introduction d'une approche inclusive (Allenbach et al., 2016 ; Biémar et al., 2021 ; Ducrey et Jendoubi, 2016).

Dans la plupart des études en sciences de la santé, le travail collaboratif interprofessionnel s'effectue dans des équipes d'une même organisation. Néanmoins, la collaboration interorganisationnelle concerne un travail collaboratif de professionnels et de professionnelles appartenant à des organisations différentes (Keyton et al., 2008). Reprenant les écrits de Gray (1985, 1989), la collaboration interorganisationnelle peut se définir comme un processus à travers lequel les parties prenantes explorent de manière constructive leurs différences et recherchent des solutions au-delà de leur vision, limitée à leurs propres conceptions.

Pitsis et ses collaborateurs (2004) examinent les conditions qui permettent d'atteindre un degré considérable d'intégration des manières de voir et d'agir entre les organisations; ces parties prenantes conjuguant les rationalités en présence, des jeux de pouvoir et des composantes culturelles. Ils mettent en évidence des facteurs facilitateurs, tels qu'une gouvernance axée sur l'inclusion, l'engagement et l'adhésion des personnes à une vision partagée. Quant au leadership, ils identifient plusieurs sources d'influence : un leadership de coordination du groupe fondé sur l'intelligence émotionnelle et un leadership partagé au sein de l'équipe. Parmi les nombreux facteurs identifiés, nous relevons : la confiance basée sur une expérience commune et sur les compétences; l'expertise des personnes et leur valorisation; les ressources, dont les technologies; une culture d'alliance, permettant l'inclusion et l'ouverture à la diversité des intérêts et des valeurs tant individuelles qu'organisationnelles. Ces auteurs insistent sur le développement de ce qu'ils nomment une « cognition collective » : une sorte de réflexion collective engagée dans des processus d'apprentissage collaboratif à soutenir, de gestion et de transfert des connaissances à organiser, dans l'élaboration d'une mémoire collective à formaliser/expliciter, sans oublier la communication collaborative à entretenir pour permettre la construction d'un sens commun. Ils soulignent également l'importance d'une vision partagée tant sur des finalités spirituelles que sur des critères de performance. Néanmoins, ces auteurs appellent à la prudence et à la nuance, car la confiance nécessaire exige de la transparence, alors que la collaboration entre organisations ne peut se faire en dévoilant toute l'information. De plus, une vision inspirante s'appuie sur des finalités humanistes; toutefois, elle prend aussi appui sur des critères et des objectifs concrets. Un leadership visant à maintenir de bonnes relations est porteur de collaboration, sans oublier que les résultats priment sur le climat de travail. Le style de gouvernance à privilégier se base sur l'engagement et l'adhésion plutôt que sur la pression et le contrôle, mais exige cependant des modalités de responsabilisation. Ces quelques constats attirent notre attention sur la complexité du travail collaboratif « dans l'inter- ».

Une dimension institutionnelle s'ajoute lorsque la collaboration met ensemble des personnes professionnelles inscrites dans des cadres institutionnels spécifiques. Il est ici judicieux de préciser ce qui s'entend par *institution*. Dans une perspective néo-institutionnelle (Théret, 2000), les institutions sont entendues comme des réalités sociales de médiation entre les actions individuelles et les structures sociales. Elles médiatisent les expressions collectives en leur fournissant des schémas, des modèles, des catégories de pensée, de compréhension et d'action. Ces réalités peu tangibles et peu accessibles à la conscience agissent comme des évidences pour les acteurs. Elles passent par des

normes<sup>15</sup> (ce qu'il faut faire, avoir ou être) et des conventions (ce qu'il est convenu de faire, d'avoir ou d'être), des valeurs, des symboles institués qui régulent les comportements. Cette dimension se révèle dans des situations frontières : une personne y est confrontée lorsqu'elle change d'institution, en temps de transformation ou de crises des institutions.

## 4.2 UN INTENSE TRAVAIL DE NÉGOCIATION DE SENS

Plusieurs études insistent sur le caractère négocié du travail collaboratif « dans l'inter- ». Pour Bardarch (1996), il s'agit d'un processus long, itératif et adaptatif de construction conjointe nécessitant un long apprentissage collectif. Pour cet auteur, la collaboration « dans l'inter- » est un assemblage d'arrangements et de stratégies qui s'échafaudent au fil des interactions collectives et des négociations entre les partenaires. Ces derniers y développent un intérêt, une capacité et un agir compétent collectif à travailler ensemble.

À partir d'une analyse de contenu de 64 articles, Schot et ses collaborateurs (2020) relèvent que le travail collaboratif « dans l'inter- » consiste à faire des ponts entre des vides, à négocier des chevauchements et à créer de nouveaux espaces. Les vides à combler sont épistémologiques (les points de vue professionnels sur des manières de procéder), sociaux (communication stratégique et interpersonnelle), communicationnels entre les jargons et les grilles de compréhension professionnelles. Les vides à combler sont aussi d'ordre organisationnel, chronophages. Ils sont de l'ordre de la division du travail et de la répartition des tâches. Quant aux négociations sur les zones de recouvrement, elles traitent des rôles et des responsabilités, portant en particulier sur les gestes professionnels à poser auprès des bénéficiaires. Enfin, la création d'espaces d'interactions se fait d'abord dans la création de liens avec des partenaires externes, puis, au niveau intraorganisationnel, dans la création en continu des arrangements et des liens de collaboration.

Dans une perspective interactionniste, la négociation est inhérente à la collaboration. Elle repose sur des jeux d'alliance, d'influence et de pouvoir, où l'enjeu est de parvenir à un consensus entre les parties. Cela implique notamment un travail non linéaire et non planifiable de construction de sens, de rencontre des valeurs et des intérêts individuels et organisationnels au sein d'une culture propre au travail collaboratif. Cette culture reste composée des cultures organisationnelles et individuelles impliquées, de rationalités organisationnelles différentes et d'engagements variables. Dans ce sens, une part du travail est continuellement à inventer. Une culture organisationnelle forte et une gouvernance reposant sur une planification et un contrôle stricts limiteraient cette

---

15 Dans le cadre sociologique mobilisé, les normes et conventions sont, à la base, des attentes réciproques qui restent, en grande part, implicites : par exemple, la manière convenue de s'habiller pour telle circonstance ou l'heure à laquelle arriver à une invitation. Elles peuvent faire l'objet de formalisation, comme les documents de type *Normes et conventions*, qui ont un statut juridique.

construction de sens et d'accord. L'ambiguïté et la complexité des situations sont alors considérées comme des possibilités d'innovations et d'une collaboration qui atteint « un état de synthèse ».

Morel (2020) met en évidence les normes et les schèmes professionnels — souvent implicites et non conscients — avec lesquels les professionnels et professionnelles travaillent ensemble. Ceux-ci sont confrontés à des dissonances dans les missions qui leur sont confiées. L'exemple de l'aide d'une institutrice de maternelle et d'une assistante d'éducation, lors de l'enfillement des manteaux des enfants pour sortir en récréation, est emblématique. L'une vise le développement de l'autonomie (elle laisse le temps à l'enfant d'enfiler sa manche en la soutenant), tandis que l'autre cherche avant tout le bien-être des enfants et un certain ordre dans la classe (que les enfants soient rapidement prêts et bien couverts). Ces moments ne sont pas exempts de jeux de pouvoir, ne fussent-ils que symboliques, et de jeux stratégiques visant à défendre des buts de systèmes (stabilité d'emploi, financements, etc.). Ces négociations peuvent être porteuses d'apprentissages eu égard à la prise de conscience des cadres mentaux, des valeurs ou des missions véhiculées. Elles peuvent aussi devenir des lieux de mépris envers l'autre (sale boulot/travail noble), de conflits et de culpabilisation. Le travail « dans l'*inter-* » comporte inévitablement des tensions. Pour éviter les conflits, des arrangements passent par des intermédiaires : des collègues, la direction. Dans certains cas, ces arrangements passent par l'élève ou ses parents, ce qui n'est pas souhaitable. Dans les enjeux actuels, la résolution de conflit tend à se formaliser dans des dispositifs, grâce à l'intervention de tiers experts ou grâce à l'organisation d'une mise en réseau.

## 5 PROPOSITION D'UNE DÉFINITION DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE

Au regard de ces considérations, nous définissons la collaboration interprofessionnelle comme un processus de construction d'une action collective par des personnes professionnelles, dans un espace-temps partagé et organisé, afin de répondre à un but commun s'inscrivant dans les missions qui leur sont confiées, quel que soit le secteur (par exemple, l'éducation pour le personnel enseignant, la santé pour le personnel soignant, la paix civile pour les forces de l'ordre...). Ce processus composite et dynamique met en interaction des niveaux individuels, collectifs, organisationnels et institutionnels. Il implique des dimensions d'ordre sociocognitif (connaissances, compétences, rationalités, construction de sens), socioaffectif (identité, culture, émotions, sentiment d'appartenance), de pouvoir (gouvernance, leadership), relationnel (confiance, communication) et rationnel-instrumental (ressources, dispositifs, management).

## 6 CONCLUSION

Les pratiques de la collaboration interprofessionnelle ne reposent pas sur un cadre théorique homogène et circonscrit mais, au contraire, sur divers champs et courants : sociologie des organisations, psychosociologie, management, éducation, etc. Plusieurs perspectives épistémologiques concourent

à sa compréhension. Les perspectives fonctionnalistes et contingentes tendent à considérer la collaboration « dans l'inter- » comme un ensemble de variables qu'il est possible d'identifier comme conditions et effets de la collaboration. Dans ce cadre, les méta-analyses apportent une mise à plat de l'ensemble des variables à prendre en considération. Les perspectives interactionnistes et critiques se centrent davantage sur les dynamiques dans lesquelles ces variables interagissent.

Le cheminement que nous avons réalisé à travers cette étude théorique avait pour but de convenir d'une définition documentée de la collaboration « dans l'inter- » et de rappeler les conditions qui en font, avant tout, un travail collaboratif. Ce cadre sert de prémisse à un approfondissement des dynamiques de travail collaboratif « dans l'inter- », pour lequel une revue de la littérature spécifique est à poursuivre.

Les auteurs nous invitent à la prudence dans l'usage de la terminologie non stabilisée, mais aussi à la nuance dans l'étude de ces pratiques, porteuses à la fois de développement et de tensions. Le nombre de facteurs de travail collaboratif — de surcroît « dans l'inter- » — est impressionnant. Une collaboration porteuse tant d'apprentissages pour les élèves, de développement professionnel pour le personnel éducatif que d'apprentissage collectif pour l'organisation scolaire exige un concours de variables peu probable. Pour reprendre la formule de notre directeur de thèse, Sergio Arzola (Arzola et Langouët, 1999), auquel nous rendons hommage, cela relève d'une « heureuse combinaison de facteurs de qualité ».

## RÉFÉRENCES

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Alter, N. (2009). *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. La découverte.
- Arzola, S. et Langouët, G. (1999). *Elaboración de un modelo de producción de la calidad educativa* (Informe Proyecto ECOS [1996-1999]). Pontificia Universidad de Chile.
- Bardach, E. (1996). Turf barriers to interagency collaboration. Dans D. F. Kettl et H. B. Milward (dir.), *The state of public management* (p. 168-192). The Johns Hopkins University Press.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval. [https://crires.ulaval.ca/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf)
- Biémar, S., Corfdir, A. et Libert, A. (2021). La présence d'un enseignant supplémentaire comme opportunité pour développer la différenciation et le travail collaboratif : le cas d'un projet pilote au sein du cycle 5-8 ans. *Éducation et socialisation*, (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14715>

- Biémar, S. et Letor, C. (2022, 9 mai). Collaborations inter : état de la question. Dans C. Letor et S. Biémar (resp.), *Accompagner l'amélioration des pratiques pédagogiques : la place des dynamiques collaboratives inter-équipes, inter-organisations, inter- ...* [symposium]. 89<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Québec, Canada. <https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/64169>
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-74). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0061>
- Bouchamma, Y., Savoie, A. A. et Basque, M. (2012). The impact of teacher collaboration on school management in Canada. *US-China Education Review B*, 2(5), 485-498. <https://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=8353.html>
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Hachette.
- Bouvier, A. (2014). Réflexions sur l'organisation du système éducatif français. *Télescope*, 20(2), 1-16. [https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/democratie-scolaire/documentation/SystemeEducatif\\_Telescope\\_2014.pdf#page=13](https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/democratie-scolaire/documentation/SystemeEducatif_Telescope_2014.pdf#page=13)
- Busari, J. O., Moll, F. M. et Duits, A. J. (2017). Understanding the impact of interprofessional collaboration on the quality of care: a case report from a small-scale resource limited health care environment. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 10, 227-234. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S140042>
- Canadian Interprofessional Health Collaborative. (2010). *A national interprofessional competency framework*. College of Health Disciplines, University of British Columbia. <https://phabc.org/wp-content/uploads/2015/07/CIHC-National-Interprofessional-Competency-Framework.pdf>
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Museaux, C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux. Guide explicatif* (2<sup>e</sup> éd.). Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux. <https://www.ciussc-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/ProfSante/RCPI/Guide-continuum-pratique-CIP.pdf>
- Castañer, X. et Oliveira, N. (2020). Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of Management*, 46(6), 965-1001. <https://doi.org/10.1177/0149206320901565>
- Cattonar, B. (2015). Recompositions des professionnalités et des territoires du travail éducatif. Dans B. Delvaux, L. Albarello et M. Bouhon (dir.), *Réfléchir l'école de demain* (p. 95-112). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.delva.2015.01.0095>
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire. Premier dossier*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>

- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (2010a). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01>
- Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L., et Striganuk, Serge. (2010b). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 93-106). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0093>
- Daele, A. et Charlier, E. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignement*. L'Harmattan.
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/29012>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45-60). Presses de l'Université du Québec.
- Dow, A. W., Zhu, X., Sewell, D., Banas, C. A., Mishra, V. et Tu, S.-P. (2017). Teamwork on the rocks: Rethinking interprofessional practice as networking. *Journal of Interprofessional Care*, 31(6), 677-678. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1344048>
- Ducrey, F. et Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/10019/telecharger>
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (23), 1-21. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/1683>
- Fourez, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. Dans Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 67-84). Édition du CRP.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Seuil.
- Gagliardi, A. R., Dobrow, M. J. et Wright, F. C. (2011). How can we improve cancer care? A review of interprofessional collaboration models and their use in clinical management. *Surgical Oncology*, 20(3), 146-154. <https://doi.org/10.1016/j.suronc.2011.06.004>

- Garcia, A. et Marcel, J.-F. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez des enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 125-142). Presses de l'Université du Québec.
- Giuliani, F. et Changkakoti, N. (2023). Les relations entre l'école et les parents à l'épreuve des incertitudes induites par la réussite éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(1), 139-162. <https://doi.org/10.7202/1106975ar>
- Giuliani, F., Fouquet-Chauprade, B. et Sanchez-Mazas, M. (2018). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives*, 22(1), 5-17. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0005>
- Granger, N. (2021). Accompagner et innover le travail collectif d'équipes-écoles autour de la fonction d'enseignant-ressource. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseillère pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (p. 61-70). Éditions JFD.
- Gray, B. (1985). Conditions facilitating interorganizational collaboration. *Human Relations*, 38(10), 911-936. <https://doi.org/10.1177/001872678503801001>
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. Jossey-Bass.
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Éditions JFD.
- Guillemette, S. et Bouvier, A. (dir.). (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant : expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Éditions IADT. <https://www.iadt.fr/editions-webtv/livres>
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M. et Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 55-62. <https://edudoc.ch/record/129092>
- Gulati, R., Wohlgezogen, F. et Zhelyazkov, P. (2012). The two facets of collaboration: Cooperation and coordination in strategic alliances. *Academy of Management Annals*, 6(1), 531-583. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.691646>
- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. Dans J. Smyth (dir.), *Critical discourses on teacher development* (p. 149-179). Cassel.
- Hatch, M.-J. et Cunliffe, A. L. (2009). *Théorie des organisations. De l'intérêt de perspectives multiples* (traduit par É. Léonard, C. Letor, C. Mahieu, L. Taskin et D. Vanneste; 2<sup>e</sup> éd. [entièrement révisée et mise à jour]). De Boeck. (Ouvrage original publié en 2006).
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching*, 15(1), 155-176. <https://doi.org/10.1080/13540600802661360>
- Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration. Un outil pour les leaders pédagogiques*. Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/en/cultiver-collaboration-9782894616079.html>

- Johnston, W. R. et Berglund, T. (2018). *The prevalence of collaboration among American teachers: National findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2217.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2217.html)
- Karam, M., Brault, I., Van Durme, T. et Macq, J. (2018). Comparing interprofessional and interorganizational collaboration in healthcare: A systematic review of the qualitative research. *International Journal of Nursing Studies*, 79, 70-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.11.002>
- Keyton, J., Ford, D. J. et Smith, F. I. (2008). A mesolevel communicative model of collaboration. *Communication Theory*, 18(3), 376-406. <https://academic.oup.com/ct/article-abstract/18/3/376/4098707>
- Kosremelli Asmar, M. et Wacheux, F. (2007, février). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire* [communication orale]. Conférence internationale en management, Beyrouth, Liban. <https://shs.hal.science/halshs-00170357v1>
- Larrivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, (35), 91-116. [https://classiques.uqam.ca/contemporains/Lessard\\_Claude/Evolution\\_metier\\_enseignant/Evolution\\_metier\\_enseignant\\_texte.html](https://classiques.uqam.ca/contemporains/Lessard_Claude/Evolution_metier_enseignant/Evolution_metier_enseignant_texte.html)
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires?* De Boeck.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, 7. <http://tfe.revues.org/index1458.html>
- Letor, C. (2011). Travail collaboratif et dynamiques d'apprentissage organisationnel en établissements scolaires. Quelles implications en gestion des ressources humaines? Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 143-159). Presses de l'Université du Québec.
- Letor, C. (2013). Développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des organisations de santé. Dans F. Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative* (p. 331-357). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paren.2013.01.0331>

- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 73-92). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0073>
- Letor, C. et Bonami, M. (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 de formation. Analyses*, (53), 9-25. <https://doi.org/10.3406/pfa.2007.2766>
- Letor, C., Bonami, M. et Garant, M. (2006). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Rapport final de recherche* (publication n° 109/05). Facultés universitaires catholiques de Mons, Université catholique de Louvain. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24866>
- Letor, C. et Progin, L. (dir.). (2025). *Diriger collectivement un établissement scolaire? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école*. De Boeck Supérieur.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Falmer Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340. <https://doi.org/10.3102/00028312019003325>
- Little, J. W. (1990a). Teachers as colleagues. Dans A. Lieberman (dir.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (p. 165-193). Falmer Press.
- Little, J. W. (1990b). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01>
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements d'éducation et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 13-29). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0013>
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses universitaires de France.
- McEwan, E. K. (1996). *Leading your team to excellence: How to make quality decisions*. Corwin.
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi? Comment? Travailler en équipe au collège et au lycée*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710137962>

- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* [thèse de doctorat, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245/1.374804>
- Morel, S. (dir.). (2020). *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. L'Harmattan.
- Mulvale, G., Embrett, M. et Razavi, S. D. (2016). 'Gearing Up' to improve interprofessional collaboration in primary care: A systematic review and conceptual framework. *BMC Family Practice*, 17(1), article 83. <https://doi.org/10.1186/s12875-016-0492-1>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. et Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Ohlsson, J. (2013). Team learning: Collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309. <https://doi.org/10.1108/JWL-Feb-2012-0011>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd). Armand Colin.
- Pitsis, T. S., Kornberger, M. et Clegg, S. R. (2004). The art of managing relationships in interorganizational collaboration. *M@n@gement*, 7(3), 47-67. <https://doi.org/10.3917/mana.073.0047>
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (dir.). (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Reeves, S., Goldman, J., Gilbert, J., Tepper, J., Silver, I., Suter, E. et Zwarenstein, M. (2011). A scoping review to improve conceptual clarity of interprofessional interventions. *Journal of Interprofessional Care*, 25(3), 167-174. <https://doi.org/10.3109/13561820.2010.529960>
- Reeves, S., Xyrichis, A. et Zwarenstein, M. (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1400150>
- Riordan, G. et Da Costa, J. L. (1998, 13-17 avril). *Leadership for effective teacher collaboration: Suggestions for principals and teacher leaders* [communication orale]. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, États-Unis. <https://eric.ed.gov/?id=ED418964>
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle*. Université de Sherbrooke. [www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf](http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf)
- Romanow, R. J. (2002). *Building on values: The future of health care in Canada — Final report*. Commission on the Future of Health Care in Canada. <https://publications.gc.ca/collections/Collection/CP32-85-2002E.pdf>

- Schot, E., Tummers, L. et Noordegraaf, M. (2020). Working on working together. A systematic review on how healthcare professionals contribute to interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 332-342. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1636007>
- Sylvain, H. (2016, 14 octobre). *La collaboration interprofessionnelle. Enjeux, défis et stratégies* [communication orale]. Colloque « Le défi de la collaboration interprofessionnelle » (Aide et soins à domicile), Bruxelles, Belgique. [https://www.aideetsoinsadomicile.be/sites/default/files/presentation4\\_helene\\_sylvain\\_defi\\_collaboration\\_interprofessionnelle.pdf](https://www.aideetsoinsadomicile.be/sites/default/files/presentation4_helene_sylvain_defi_collaboration_interprofessionnelle.pdf)
- Théret, B. (2000). Institutions et institutionnalismes. Vers une convergence des conceptions de l'institution? Dans M. Tallard, B. Théret et D. Uri (dir.), *Innovations institutionnelles et territoires* (p. 25-68). L'Harmattan.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wei, H., Horns, P., Sears, S. F., Huang, K., Smith, C. M. et Wei, T. L. (2022). A systematic meta-review of systematic reviews about interprofessional collaboration: facilitators, barriers, and outcomes. *Journal of Interprofessional Care*, 36(5), 735-749. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1973975>
- World Health Organization. (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. <https://www.who.int/publications/i/item/framework-for-action-on-interprofessional-education-collaborative-practice>