

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

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

Emmanuelle DORÉ

Suzanne GUILLEMETTE



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

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)

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)

RÉSUMÉ

La réussite de tous les élèves est associée au développement de la collaboration entre acteurs et institutions (Muijs et al., 2011). Néanmoins, il existe peu de données sur la façon dont elle se développe entre diverses organisations institutionnelles (Bélangier et al., 2018). Par une démarche de recherche-action, cet article dégage les conditions favorables et certaines retombées de la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle au sein d'un comité régional réunissant des personnes agentes des services régionaux de soutien et d'expertise (ASRSE) et des cadres de centres de services scolaires. De manière compréhensive, ce texte aborde l'émergence de la collaboration dans une perspective d'inclusion et d'équité à partir de l'analyse de la pratique réalisée par des projets professionnels d'interventions (Guillemette, 2021). Nous tentons de répondre à la question : comment observe-t-on le développement d'une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle en faveur de la réussite de tous les élèves ?

MOTS-CLÉS

Accompagnement, collaboration interprofessionnelle, collaboration interorganisationnelle, recherche-action, inclusion

1 INTRODUCTION

La collaboration et un fort capital social entre le personnel enseignant et le personnel professionnel contribuent à la qualité des apprentissages en milieu scolaire (Hargreaves et O'Connor, 2018 ; Payet et al., 2018). L'agir collectif susciterait le partage des connaissances et l'innovation pédagogique (Hargreaves et O'Connor, 2018). La collaboration est aussi considérée comme un élément essentiel au développement de milieux plus inclusifs (Muijs et al., 2011 ; Larochelle-Audet et al., 2021 ; Payet et al., 2018). Plusieurs études portant sur la collaboration au sein des équipes-écoles (notamment Beaumont et al., 2011 ; Corriveau et al., 2010 ; Hargreaves et O'Connor, 2018 ; Lanaris et Savoie-Zajc, 2010) apportent un éclairage sur les facteurs qui l'influencent. Cet article propose plutôt d'explorer le développement de la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle au sein d'une région administrative québécoise pour soutenir la réussite de tous les élèves, dans une perspective d'inclusion et d'équité. Il porte sur la première phase d'un projet d'accompagnement par une recherche-action (RA) (Guillemette, 2021 ; Reason et Bradbury, 2001) réunissant en un même comité des personnes agentes de soutien régional en services d'expertises (ASRSE) — soit des professionnelles de diverses disciplines oeuvrant en adaptation scolaire — ainsi que des cadres provenant de quatre centres de services scolaires (CSS).

À partir des données recueillies lors de la première année de la réalisation du projet, nous nous demandons comment s'observe le développement d'une telle collaboration dans une perspective d'inclusion et d'équité en faveur de la réussite de tous les élèves. Partant de ces observations, cet article scientifique, dont la posture épistémologique est constructiviste et critique, présente l'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement, la méthodologie de collecte de données et son cadre d'analyse ainsi que les résultats révélant des leviers ou des freins à cette collaboration. Pour conclure, nous dégageons et discutons des conditions favorables à la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle régionale, à savoir : le développement professionnel portant sur les stratégies pour établir les bases de la collaboration, l'amélioration des pratiques, le développement de ressources ainsi que l'amélioration des pratiques interorganisationnelles pour favoriser une cohésion régionale.

2 COLLABORATION « *INTER-* » ET PERSPECTIVE INCLUSIVE

Cette section situe la question de la collaboration dans une perspective inclusive dans son contexte social. Elle présente les liens entre collaboration et inclusion, tout en mettant en lumière les défis identifiés dans le contexte du projet abordé dans cet article.

2.1 COLLABORATION ÉLARGIE, UNE RAISON D'ÊTRE DE L'INCLUSION ?

L'inclusion scolaire s'inscrit dans le vaste mouvement sociétal de promotion d'une société inclusive. Selon Charles Gardou, dans son entretien avec Julien Boutonnier (2020), le but de l'inclusion est

d'appeler « notre société à supprimer toutes les formes d'exclusivités, de monopoles, de préséances, de territoires protégés, de prés carrés » (p. 16). La société est ainsi animée par une volonté de faire ensemble : « Être inclusif, c'est mutualiser des paroles, des activités, des projets. » (Boutonnier, 2020, p. 16)

Le souhait de travailler collectivement et de constituer une équipe collaborative s'est manifesté dès le départ de ce projet de RA, lors de l'analyse de la situation initiale avec les personnes participantes. Cette coanalyse entre les membres du comité et les cochercheuses a mis en évidence une volonté de développer une collaboration tant entre les personnes qu'entre les organisations pour harmoniser les pratiques et les stratégies. Deux formes de collaboration étaient visées : 1) la collaboration entre les personnes de diverses professions (collaboration interprofessionnelle) et 2) la collaboration entre organisations, c'est-à-dire les CSS (collaboration interorganisationnelle). L'une et l'autre relie des disciplines par des savoirs de différents domaines et par des pratiques de diverses institutions¹ : l'éducation, la santé, la démocratie, etc.

2.1.1 Défis de la collaboration interprofessionnelle pour l'adaptation scolaire

La collaboration entre le personnel enseignant et le personnel en soutien à l'adaptation scolaire (comme les ASRSE) comporte des défis et dépend de la mise en place de dispositifs de soutien à l'identité professionnelle (Allenbach, 2015; Bélanger et al., 2018; Payet et al., 2018). Selon Allenbach (2015), dans chaque contexte, il faut redéfinir le rôle de chacun, ce qui implique des questions complexes et des paradoxes particuliers pour les personnes œuvrant en soutien à l'adaptation scolaire. Si, par la nature de leurs fonctions, il est attendu de ces personnes qu'elles fassent preuve de créativité et de souplesse dans leurs actions, il n'en demeure pas moins qu'elles doivent se plier aux routines, pratiques et structures rigides de l'institution scolaire. Cette tension entraînerait un questionnement sur leur légitimité, un sentiment de solitude et de la difficulté à faire reconnaître leurs pratiques par les administrations.

Pour Payet et al. (2018), la collaboration avec le personnel en soutien à l'adaptation scolaire risque de mettre en doute la professionnalité du personnel enseignant. En effet, la hiérarchisation des disciplines fondée sur une représentation de l'expertise est plus favorable aux disciplines

1 *Institution* et *organisation* sont des termes couramment utilisés de manière indifférenciée dans le langage courant. L'institution étant une entité instituée, constituée de normes, règles, procédures et conventions qui structurent les interactions sociales au service du bien public, elle agit au niveau de la macrostructure de la société, tandis que l'organisation renvoie à des entités de fonctionnement et d'opérationnalisation d'actions à des fins d'efficacité. La collaboration entre organisations est celle dont il est question dans cet article. Comme Pesqueux (2020) et Maroy (2007), nous concevons que la collaboration entre organisations se réalise par une mise en commun de ressources pour l'atteinte d'un objectif. Si des organisations d'institutions différentes (p. ex., santé, éducation, justice) collaborent, la collaboration interinstitutionnelle peut alors s'y superposer.

psychomédicales (Payet et al., 2018). Dans le même sens, aux dires de Bélanger et St-Pierre (2019), la posture d'expertise du personnel professionnel externe risque de « déposséder [le personnel] enseignant de son expertise pédagogique » (p. 360) et d'entretenir la légitimité de la division du travail selon une approche catégorielle et psychomédicale.

Pour Allenbach (2015), un manque d'appui « peut entraîner une grande souffrance, ou l'abandon de pratiques collaboratives et un repli sur un modèle médical-individuel » (p. 26). Compte tenu de ces enjeux, le développement de l'inclusion et de la collaboration nécessite du soutien.

2.1.2 Défis de la collaboration interorganisationnelle et interinstitutionnelle

La collaboration organisationnelle et interinstitutionnelle comporte ses obstacles, tandis que certains facteurs l'influencent favorablement. Pellerin et al. (2020) identifient certains freins à la collaboration : le manque de préparation de certaines institutions, notamment lorsque la définition des rôles et responsabilités institutionnels et interinstitutionnels manque de précision ; la confrontation des cultures institutionnelles, des valeurs véhiculées et des logiques de travail distinctes qui se rencontrent dans un nouvel espace à définir. Ils ont également mis en évidence des leviers pour arrimer les rôles au sein d'une telle collaboration : la reconnaissance du travail de chacun, l'aplanissement des rapports inégalitaires entre organisations et institutions, une bonne connaissance expérientielle de l'autre milieu, des conditions favorables à l'exercice des responsabilités (agir et décider), la volonté de respecter le contexte.

2.2 DÉVELOPPER LA COLLABORATION RÉGIONALE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

L'importance de la collaboration et son incidence sur la façon de concevoir l'inclusion en milieu scolaire étant établies, nous nous sommes rendues sur le terrain de la pratique pour mieux réfléchir à ces enjeux avec des personnes qui occupent une fonction d'ASRSE ainsi qu'avec quelques cadres scolaires provenant des services éducatifs de CSS. Ces derniers cherchaient à mieux développer cet esprit de collaboration sur un vaste territoire québécois où la population scolaire est en décroissance. Conséquemment, l'objet de cette étude, dans une perspective de RA, porte plus spécifiquement sur le développement d'une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle en faveur de la réussite de tous les élèves.

Pour mieux comprendre le développement de collaboration dans son contexte, les considérations issues des pratiques de ces personnes sont croisées aux repères théoriques ci-après.

3 REPÈRES THÉORIQUES

Les ancrages mobilisés sont : l'inclusion et l'équité, la collaboration et enfin le leadership. Ces concepts sont définis et mis en relation dans le contexte particulier du présent projet de RA.

3.1 INCLUSION ET ÉQUITÉ

Les termes *inclusion* et *équité* sont abordés conjointement comme ancrage théorique car, pour ce projet, ils sont considérés comme des finalités d'une école socialement juste (Larochelle-Audet et al., 2022 ; Maroy, 2018). Plus spécifiquement, à partir des différents types de représentation proposés par Ainscow et al. (2006, p. 23), nous définissons l'inclusion « en tant qu'approche de l'éducation et de la société fondée sur des valeurs (p. ex. l'équité, la participation, la communauté, la compassion, le respect de la diversité, la durabilité et le droit) » (Doré, 2021, p. 61).

De surcroît, la diversité des réalités humaines et sociales, les inégalités caractérisent l'expérience scolaire des élèves, l'équité se distingue de l'égalité stricte en visant l'inclusion dans l'institution éducative plutôt que la division en groupes catégorisés selon des différences à des normes (Maroy, 2018). Conséquemment, traiter également tous les élèves ne tiendrait pas compte de leurs besoins et risquerait d'accentuer les inégalités à l'égard de la réussite (Friant, 2013). L'inclusion et l'équité représentent donc les finalités d'une école juste qui prend en compte la diversité et qui assure le droit à la réussite éducative, ce qui passe par l'égalisation réelle des chances de chacun (Maroy, 2018).

3.2 COLLABORATION

La collaboration constitue une forme de travail collectif orienté vers un but commun mettant à profit les ressources de l'organisation et des personnes impliquées (Corriveau et al., 2010). L'interdépendance et la proximité interpersonnelle y créent une dynamique remettant en question les valeurs et les croyances de chacun, les *schèmes*, d'après Schön (1994). Certaines confrontations d'idées, dans un climat propice aux échanges, favorisent l'aplanissement momentané de la hiérarchie liée aux rôles et fonctions (Guillemette, 2021). Ces confrontations sont alors perçues comme riches de sens, susceptibles de donner lieu à de nouveaux apprentissages. Les personnes acceptent alors de se placer en posture dite d'apprenance, au sens où l'entendent Senge et al. (2016), et de remettre en question leurs représentations mentales, leurs schèmes, pour formuler les orientations ainsi que les objectifs à atteindre.

Temporairement mettre de côté la hiérarchie pour favoriser une nouvelle approche collaborative, selon deux perspectives critiques, serait un aspect important à examiner. D'après la vision d'Habermas (1986), en égalisant les relations et en promouvant une éthique de la discussion, l'émergence de la collaboration pourrait être favorisée par la compréhension mutuelle. En revanche, selon

la perspective de Bourdieu (2001), plutôt que de changer temporairement les rapports de force, l'émergence de la collaboration risque de s'appuyer sur des relations déjà inégales, déterminant ainsi la nature même des interactions dans la nouvelle expérience. En fonction de la perspective critique adoptée pour ce projet, il est crucial d'examiner de près comment le fait de momentanément mettre de côté la hiérarchie pourrait avoir de l'incidence sur la façon dont les membres d'un groupe interagissent entre eux.

3.3 LEADERSHIP

Au début des années 2000, selon Heck et Hallinger (2005), la recherche sur le leadership en éducation s'est tournée vers l'amélioration des pratiques pédagogiques en vue de hausser les résultats scolaires. Cette position dominante est remise en question, selon ces auteurs, car elle risque d'écarter les questions de justice sociale et d'inclusion. Pour Larochelle-Audet et al. (2020), certains modèles de leadership sont cependant cohérents avec cette double visée (amélioration des résultats et justice sociale). Ces auteures prennent appui sur Thibodeau et al. (2016) pour dégager les caractéristiques de ces modèles de leadership :

[...] une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité humaine et où la justice sociale et l'équité occupent une place centrale, des attitudes marquées par la transparence et l'honnêteté ainsi qu'un engagement concret dans la transformation de l'école, des classes et même de la communauté environnante afin de s'assurer que le travail de tous les acteurs dans l'école soit orienté vers l'atteinte d'une même vision. (Larochelle-Audet et al., 2020, p. 9-10)

Compatible avec les finalités d'équité et d'inclusion, une nouvelle conception émerge dans la littérature sur le leadership, celle d'un leadership coconstruit en interaction (Alvesson et Spicer, 2012; Clifton, 2014; Fairhurst et Uhl-Bien, 2012). La coconstruction est définie par Jacoby et Ochs (1995) comme étant un phénomène de communication qui mène à :

[...] *la création conjointe d'une forme, d'une interprétation, d'une position, d'une action, d'une activité, d'une identité, d'une institution, d'une habileté, d'une idéologie, d'une émotion ou d'institutions culturellement significatives.* Le préfixe *co-* dans *co-construction* est destiné à couvrir une gamme de processus d'interaction, y compris la collaboration, la coopération et la coordination. (italique dans l'original) (traduction libre², p. 171)

2 « [...] *the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality.* The *co-* prefix in *co-construction* is intended to cover a range of interactional processes, including collaboration, cooperation and coordination. » (italique dans l'original) (Jacoby et Ochs, 1995, p. 171)

Ces processus d'interactions, soulignent les auteurs, ne sont pas réservés aux échanges positifs et solidaires : ils se produisent aussi en situation de désaccord, où sont communiqués des points de vue conflictuels ou divergents, au cours desquelles des négociations portant sur le sens, le contexte, l'activité et l'identité contribuent à la coconstruction des positionnements et des relations entre acteurs.

Selon ce qui précède, le cadre conceptuel à partir duquel ce projet de RA a été élaboré met en relation les visées de l'inclusion et de l'équité avec celle de la collaboration. Cette relation entre les visées implique, d'une part, l'interrelation et, d'autre part, l'interdisciplinarité, puis cette dynamique est vécue entre nous (au sein de l'équipe) et avec nos collaborateurs (les acteurs externes) (Figure 1). Ce processus de coconstruction a comme objectif d'amener les personnes participantes à exercer leur influence pour favoriser la réussite de tous les élèves (leadership). Les personnes participantes sont invitées à définir et à faire évoluer cette représentation et à faire émerger un sens partagé des concepts qui s'y trouvent.

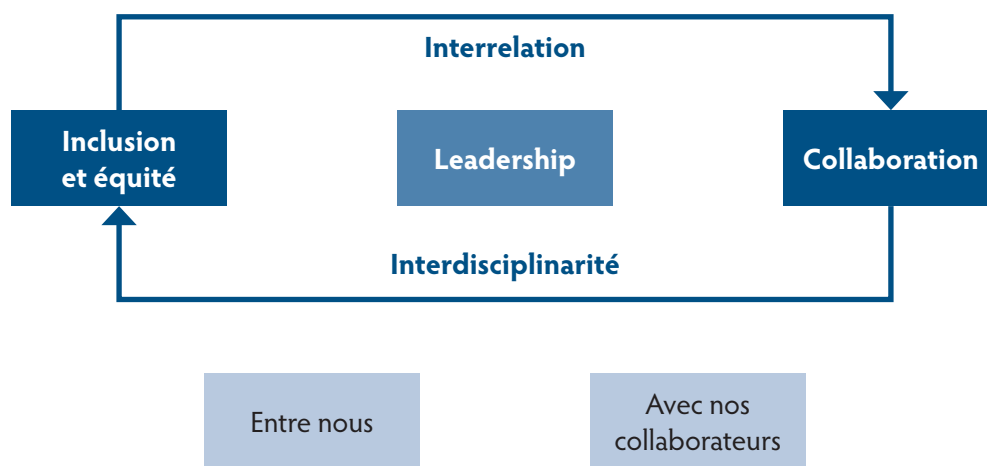


Figure 1 Cadre conceptuel en émergence : processus d'interrelation et interdisciplinarité

Sur ces bases, nous détaillons la méthodologie. En section suivante, nous présentons l'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement qui permet la collecte de données de la RA, la stratégie d'analyse utilisée pour décrire puis interpréter les résultats.

4 MÉTHODOLOGIE

Pour cette RA, nous jumelons une démarche d'accompagnement et d'analyse de la pratique à une démarche de collecte et d'analyse de données. Cette démarche pratique et théorique vise à répondre à notre question de recherche portant sur la compréhension du développement d'une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle en faveur de la réussite de tous les élèves.

4.1 ACCOMPAGNEMENT ET RECHERCHE : UNE DOUBLE POSTURE

Les personnes participantes dans la RA occupent deux postures distinctes, celle des acteurs praticiens (les ASRSE et les gestionnaires réunis en un comité) et celle de personnes accompagnatrices et chercheuses. La double posture pour les accompagnatrices et chercheuses se distingue d'abord par le type de relation qui s'installe avec les acteurs praticiens : une dynamique d'étayage en accompagnement et une dynamique d'émergence en recherche. La relation se caractérise ensuite par les intentions poursuivies : une intention de soutien au développement professionnel dans l'accompagnement et une intention d'émergence de données au sens de la recherche (Guillemette, 2021). Cette double posture vise à trouver un équilibre entre la subjectivité et l'objectivité : elle prend en compte tout ce qui est construit ou réfléchi individuellement ou collectivement, tant par les chercheuses que par les acteurs praticiens, et qui se transforme en données émergentes. En ce sens, les personnes participantes à titre d'acteurs praticiens sont considérées comme des « co-collaboratrices ».

Dans ce contexte, les chercheuses et les acteurs praticiens réfléchissent selon une posture épistémologique coconstructiviste et critique. Dans un espace dialogique, chaque personne s'engage dans la coproduction du sens de l'inclusion et de la collaboration (Savoie-Zajc, 2013). Parallèlement, du côté de l'équipe de recherche, la méthode est envisagée selon une deuxième posture fondée sur la théorie critique, soit un rapport au savoir qui nécessite de démystifier le sens commun, des représentations à partir desquelles chaque personne, incluant les chercheuses, interprètent la réalité (Savoie-Zajc, 2013). Avec Dhume (2013), nous nous intéressons au pouvoir inhérent à toute demande de collaboration institutionnelle, où un discours est présenté comme une nécessité indiscutable ou un consensus incontesté. Par conséquent, comme le suggèrent Robichaud et Schwimmer (2020), nous prenons en compte les risques de déséquilibre de pouvoir que peut entraîner le projet de RA. Un premier risque comprend la possibilité d'instrumentaliser les personnes participantes alors qu'un deuxième serait l'émission d'obstacles organisationnels et symboliques qui entravent une véritable déconstruction des relations entre les personnes participantes. Ces risques auraient une incidence réelle sur la potentialité de transférer des idéologies dans les différentes institutions, qu'elles soient de recherche ou d'éducation.

Nous sommes conscientes du fait que les rapports de pouvoir ne peuvent être absents d'une telle démarche. Cependant, des mesures sont prises pour les considérer. L'approche implique de rendre explicite la définition de l'agir éthique. La démarche est ainsi orientée par « l'équité et la neutralisation des propos entendus, notamment lorsqu'ils sont échangés dans un contexte hiérarchique » (Guillemette et Monette, 2019, p. 50). Cette dimension transversale est contextualisée et définie collectivement par un processus d'intercompréhension avec les personnes participantes (Martineau et Simard, 2011). De plus, un engagement en ce sens est renouvelé tout au long du projet.

4.2 DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE SUR DEUX ANS

Le projet de RA se déroule sur deux années, soit de septembre 2021 à juillet 2023. Chaque phase est l'objet d'une boucle d'analyse itérative et le présent article concerne les données analysées pour la première phase du projet (2021-2022). Six rencontres ont eu lieu lors de cette phase, dont la première et la dernière d'une journée complète en présentiel et quatre autres, d'une demi-journée, en utilisant la plateforme Teams³. Chacune des rencontres, tant en présence qu'à distance, était enregistrée en mode audio ou vidéo.

4.2.1 Cadre opérationnel de l'accompagnement par une démarche d'analyse de la pratique

Le cadre opérationnel de l'accompagnement repose sur une démarche d'analyse de la pratique des personnes participantes (Guillemette, 2021) et chaque rencontre est divisée en trois phases : 1) préparation, 2) réalisation et 3) intégration/introspection.

La phase de préparation propose un temps d'accueil et de prise de contact où chaque personne prend le temps d'arriver et de s'installer dans le but de réfléchir ensemble à l'objet à l'étude. C'est aussi un moment crucial, puisqu'il permet de sonder le contexte, d'identifier la zone proximale de développement et, au fil des rencontres, de recueillir les éléments émergents de la recherche, et ce, afin de valider les premières données et de refléter l'évolution des réflexions des personnes participantes dans une perspective d'objectivation des données.

La phase de réalisation consiste à comprendre et à analyser une situation professionnelle vécue par une ou des personnes participantes. Il s'agit plus spécifiquement de l'explicitier, de l'observer, de la questionner, de l'analyser pour mieux comprendre la réalité du terrain. Cette situation devient le projet professionnel d'intervention (PPI) d'un acteur praticien, projet qui évolue au fil des rencontres, soit en relation avec la présentation d'un deuxième ou d'un troisième acteur praticien (2^e ou 3^e PPI) ou lors d'un retour sur son propre PPI.

Enfin, la phase d'intégration et d'introspection permet d'ancrer les éléments émergeant lors des rencontres pour les organiser en fonction des nouveaux apprentissages ou des prises de conscience. Ils sont classés comme étant soit des éléments ou des concepts pertinents à approfondir, soit des actions pouvant être mises en œuvre immédiatement ou transférable dans un contexte similaire.

3 Voir le site <https://www.microsoft.com/fr-ca/microsoft-teams/group-chat-software>

4.2.2 Outils d'accompagnement

Trois outils à la disposition de chaque personne participante servent l'accompagnement et la recherche : 1) chaque projet professionnel d'intervention (PPI) ; 2) une fiche individuelle d'intégration et d'introspection (FII) pour chaque rencontre et 3) les transcriptions des rencontres. Le journal de bord de chaque chercheuse sert à l'objectivation des données, en tenant compte du contexte de subjectivation dans lequel ces données émergent. Il sert à prendre du recul, à calibrer, voire à piloter ou à réguler le déroulement des rencontres.

4.2.3 Démarche de recherche et de collecte de données

Dans le sens de la recherche (Guillemette, 2021), la collecte de données repose sur la triangulation des contenus issus des outils d'accompagnement. Différentes sources d'information sont utilisées et croisées pour obtenir des données complémentaires, puis renforcer la fiabilité et la validité des résultats de la recherche. Les propos recueillis en liens avec les PPI sont ainsi croisés avec les autres contenus de chaque rencontre : les FII, la transcription des phases de préparation et d'intégration/introspection, puis les journaux de bord des chercheuses qui, cette fois, s'attardent au processus de recherche et aux ajustements à y apporter. Les contenus qui s'en dégagent sont codés et analysés à la lumière des référents théoriques.

4.2.4 Cadre d'analyse

La méthodologie de RA emprunte à la recherche qualitative son cadre d'analyse pour dégager les spécificités et les invariants relatifs à la question ou aux objectifs de recherche. Selon la posture critique, elle implique aussi de trianguler les données, les interprétations, les résultats et les cadres théoriques avec les personnes participantes et entre chercheuses.

Nous retenons l'idée suivante : « La recherche qualitative s'appuie sur plusieurs cadres théoriques, elle met en œuvre une diversité d'approches méthodologiques et elle recourt à des outils qui permettent aux chercheurs de qualifier, non seulement, le singulier mais aussi, par extension, l'universel. » (Savoie-Zajc, 2013, p. 10) Ici, les cadres théoriques soutiennent le développement professionnel des acteurs praticiens et servent conséquemment de cadre d'analyse initial. Pour Savoie-Zajc (2013), « [l]e chercheur puisera ainsi dans le système de sens et de cohérence que chacun des cadres théoriques propose des avenues pour supporter l'envergure explicative du savoir produit dans sa recherche. » (p. 10) Les savoirs expérientiels et pratiques des acteurs praticiens sont intégrés à la démarche pour dégager des savoirs professionnels.

Muijs et al. (2011) proposent un cadre par lequel les caractéristiques des réseaux de collaboration en éducation peuvent être observées. Il permet d'interpréter les observations en fonction de dix

dimensions clés, chacune comprenant un continuum constitué de deux pôles⁴. À cette étape intermédiaire de la réalisation du projet, il nous paraît pertinent de nous attarder sur les caractéristiques du réseau de collaboration pour décrire le contexte spécifique qui englobe ses fondements, les relations entre les individus, ainsi que son contexte géographique et démographique. Parmi les dix dimensions proposées par Muijs et al. (2011), nous en retenons quatre, accompagnées de leurs pôles (entre parenthèses), qui serviront d'indicateurs dans le cadre de ce projet de RA : 1) les bases de la collaboration (volontariat – coercition) ; 2) les relations de pouvoir (inégalité – égalité) ; 3) l'étendue géographique (proximité – éloignement) ; 4) le nombre d'établissements (deux établissements – plusieurs établissements).

Ces indicateurs ne sont pas associés par les auteurs à un modèle considéré comme plus ou moins efficace, car le type de collaboration se développe selon un processus contextualisé et adapté aux besoins spécifiques. Par exemple, la collaboration peut nécessiter une structure plus formelle pour se développer dans certains contextes où elle est peu courante. En revanche, si elle est déjà existante et efficace dans un milieu, une structure informelle peut suffire à l'émergence de nouvelles pratiques collaboratives. Ces indicateurs sont dès lors utilisés pour l'analyse descriptive des résultats, de manière à mettre en évidence des caractéristiques du réseau de collaboration dans le cadre de notre projet.

Enfin, le cadre conceptuel illustrant le processus d'interrelation et d'interdisciplinarité (voir la Figure 1) est continuellement revisité et réexaminé en collaboration avec les personnes participantes afin de faire émerger le sens de la collaboration « *inter-* » dans une perspective inclusive. Cette démarche itérative de triangulation permet de croiser les résultats de l'analyse descriptive pour en faire une interprétation qualitative dans l'optique de dégager des éléments de réponse à notre question de recherche (Guillemette, 2021).

5 RÉSULTATS

Cet article poursuit deux intentions principales. Premièrement, nous présentons les caractéristiques du réseau de collaboration en ce qui concerne les conditions, les obstacles (ou freins) et les facteurs favorables (ou leviers), en utilisant des indicateurs tirés du cadre de Muijs et al. (2011). Deuxièmement, nous proposons une première interprétation des résultats pour dégager des

4 Nous proposons cette traduction des dix dimensions et de leurs pôles : 1) les bases de la collaboration (volontariat – coercition) ; 2) les relations de pouvoir (inégalité – égalité) ; 3) le réseautage (acteurs institutionnels – représentation de plusieurs types d'acteurs) ; 4) les collaborateurs externes (absence de collaboration – diverses collaborations et types de collaborateurs externes) ; 5) la durée de collaboration (à court terme – à long terme) ; 6) l'étendue géographique (proximité – éloignement) ; 7) le nombre d'établissements (deux établissements – plusieurs établissements) ; 8) les types de rapports de collaboration (vertical – horizontal) ; 9) l'ouverture du réseau de collaboration face à l'intégration de nouveaux acteurs (fermé – ouvert) ; 10) la structure de collaboration (informelle – formelle).

facteurs favorables au développement d'une collaboration interprofessionnelle et institutionnelle en faveur de la réussite de tous les élèves.

Il est à noter que certains indicateurs retenus se sont avérés liés entre eux. Pour cette raison, les résultats sont présentés selon les deux grandes catégories suivantes : 1) base de la collaboration et relation de pouvoir ; 2) étendue géographique et nombre d'établissements. Ces catégories sont formulées en fonction des liens établis entre les deux indicateurs que chacune comprend et sont exemplifiées à l'aide de verbatims.

5.1 BASE DE LA COLLABORATION ET RELATIONS DE POUVOIR

La base de la collaboration se situe entre les pôles de la coercition et du volontariat alors que le continuum des relations de pouvoir comporte les pôles de l'inégalité et de l'égalité. À partir des indicateurs, pour cette première grande catégorie, trois leviers de la collaboration « *inter-* » sont dégagés (la confiance, le respect et la communication) et un frein est identifié (la division du travail éducatif). Ces facteurs s'avèrent interreliés, plus spécifiquement lorsque la base de la collaboration se fonde sur les relations de pouvoir.

Les deux premiers leviers concernent principalement la base de la collaboration, laquelle s'établirait sur la confiance et le respect. Sans ces leviers, elle susciterait moins l'engagement volontaire et, si elle était imposée, elle risquerait de demeurer inexistante. Cette observation est aussi valable pour le continuum des relations de pouvoir, étant donné qu'une relation égalitaire présuppose des bases de confiance et de respect mutuels, comme l'indique le segment suivant :

Je pense que pour que les gens se sentent engagés, il faut qu'il y ait une absence de jugement, donc le respect, le respect est important, puis la confiance mutuelle entre nous.
(ASRP9)

Ces deux leviers, à savoir la confiance et le respect, peuvent être liés à l'importance du soutien identitaire dans l'établissement d'une collaboration interprofessionnelle (Allenbach, 2015 ; Bélanger et St-Pierre, 2019 ; Payet et al., 2018) et d'une reconnaissance de la légitimité de chaque personne impliquée en évitant la hiérarchie entre les disciplines professionnelles (Payet et al., 2018) et les organisations (Pellerin et al., 2020). Nos résultats émergents permettent de mettre en évidence l'importance octroyée aux rapports de pouvoir dans le processus d'émergence de la collaboration. En revanche, ils ne nous permettent pas, à ce stade-ci du projet, d'évaluer les effets sur les rapports existants ni sur ceux qui pourraient se développer dans des conditions jugées favorables à la reconnaissance et à la légitimité des personnes.

Le troisième levier est la communication. Envisagée ici à l'aide des éclairages critiques (Bourdieu, 2001 ; Habermas, 1986) portés sur la collaboration et la coconstruction (Jacoby et Ochs, 1995), la communication renvoie à toute action d'interaction contribuant à développer ou à maintenir de

manière égalitaire — ou non — les rapports entre les personnes. Dans les propos des personnes participantes, la communication inclut la capacité à développer l'écoute, le questionnement, la rétroaction et l'échange d'informations souvent sensibles. Elle va de pair avec les leviers précédemment évoqués dans l'émergence de la collaboration. Dans ce contexte, la collaboration implique d'abord le partage d'informations souvent confidentielles à propos des élèves, de leurs familles ou des personnes impliquées. Une personne ASRSE l'exprime ainsi :

Il y a vraiment des informations sensibles dans le dossier de l'élève concerné. On est en contexte de confiance et de confidentialité. (ASRP3)

La communication impliquerait, somme toute, de produire, de faire circuler et de recevoir des informations qui font non seulement preuve d'une vision éthique, d'un engagement et d'une solidarité envers l'élève, mais qui respectent également les obligations et les responsabilités professionnelles.

Les personnes participantes considèrent aussi que la communication entre elles doit se dérouler dans un climat de confiance où la confidentialité des échanges est respectée. Une éthique partagée de la communication favorise la collaboration, tandis que les leviers de confiance et de respect sont liés à celui de la communication d'informations. Ce dernier levier semble caractériser le type de collaboration à développer dans le contexte particulier du présent projet de RA.

Les leviers de la confiance et du respect sont aussi liés à la communication. Le climat de confiance et de respect mutuel se traduit dans une communication, ce qui s'observe par l'ouverture aux différents points de vue pouvant faciliter l'aplanissement des relations de pouvoir. Une gestionnaire témoigne de la nécessité de recueillir les points de vue des personnes ASRSE pour enrichir sa propre compréhension d'une situation et éclairer sa gestion :

L'exercice m'a permis de bien comprendre l'importance des autres, qui nous permettent de refléter un regard différent sur notre situation, parce que, des fois, on a beau chercher partout et être en équipe, mais on a quand même un regard, notre regard. Puis même, dès le départ, quand vous avez dit à ASRP3 « Je veux ton regard à toi, qui n'est pas nécessairement le même que celui de ASRP5, donc c'est important. [...] Il n'y a pas la même chose dans ma bulle que dans ta bulle. » [...] On est dans nos réalités. Donc, d'aller voir ailleurs, de sortir, d'être créatif aussi, puis les autres nous permettent de sortir de notre propre réalité, de notre propre regard. (GESPI)

Ce segment illustre la posture d'*apprenance* (Senge et al., 2016) et la remise en question des représentations mentales, des schèmes, pour orienter les décisions et les actions (Schön, 1994). La communication au sein d'un groupe interprofessionnel et interorganisationnel favoriserait ainsi la collaboration en enrichissant la réflexion et la compréhension d'une même situation par les diverses perspectives. Cette communication ouverte contribuerait à l'aplanissement des rapports inégaux et à la valorisation des contributions individuelles (Pellerin et al., 2020).

Le frein mis en lumière pour cette catégorie est la division du travail éducatif. Pour certaines personnes, la collaboration était initialement conçue de manière quantitative, proportionnelle à un pourcentage de la tâche occupée dans le poste d'ASRSE. De ce point de vue, des liens s'établissaient entre l'engagement envers la collaboration et deux types de statuts comme ASRSE : à temps plein (100 % de tâche) et à temps partiel (20 % par journée de travail à titre de ASRSE). En début de projet, des échanges portaient sur le respect du pourcentage associé à une tâche comme base pour établir la collaboration, comme l'illustre ce segment :

Quelle place je peux occuper dans cette équipe étant donné mon nombre d'heures [à titre d'ASRSE]? (ASRP8)

Ainsi, certaines personnes témoignaient de difficulté à collaborer, si leur mandat était à temps partiel, avec des collègues internes ou externes occupant une fonction à temps plein. Cette inégalité de temps accordé au mandat d'ASRSE créait des malaises chez certains membres du groupe qui, étant à temps partiel, ne voulaient pas occuper plus d'espace dans la discussion ou dans leur implication que le temps imparti à leur mandat d'ASRSE. Le prochain segment expose les préoccupations d'une participante relatives au statut associé au pourcentage de temps de travail à titre d'ASRSE et sur ses conséquences sur le réseau de collaboration :

Moi, j'étais à 50 %, un autre était 20 % l'autre est à 50 %, mais chacun avec un mandat précis qu'on lui a donné. Il y en a une autre qui est à 100 %, mais dans quatre [CSS], l'autre à deux [CSS]. Donc c'est difficile, même entre nous, de savoir dans quel contexte la stratégie de communication [doit être adoptée]. On veut collaborer, mais je pense qu'on n'a pas les éléments facilitant pour avoir de l'uniformité dans notre, dans nos stratégies, dans nos outils. (ASRP4)

Progressivement, la vision centrée sur la division du travail, selon une préoccupation d'égalité stricte, a évolué vers une conception équitable de la collaboration, soit sur la base des besoins ou des objectifs poursuivis. Les propos associés à la division du travail ont été nuancés par une autre vision moins quantitative de l'engagement relative au pourcentage de la tâche pour une conception plus humaniste, où la personne, avec ses ressources et son unicité, est au centre du développement de la collaboration :

Si on prend le pourcentage, il y a plus ou moins de choses [à faire ensemble], mais si on prend l'entièreté, comme ASRP8 dit, là je suis une personne à 100 %, avec un quotidien riche. Puis là, l'occasion de collaboration est très grande et je pense que le tout peut contribuer à enrichir les discussions, puis le travail qu'on entend [réaliser] ensemble. (ASRP6)

L'évolution de cette posture relative au travail collectif témoigne d'une nouvelle conception de la relation entre ASRSE, d'une part, et entre ASRSE et gestionnaires, d'autre part. Plus empreinte d'équité, cette posture se distancie de la catégorisation des rôles selon des distinctions relatives au temps dédié au mandat d'ASRSE. Une compréhension partagée du principe selon lequel la

collaboration nécessite l'engagement de la personne pourrait contribuer à atténuer les paradoxes observés chez les ASRSE, tels que ceux documentés par Allenbach (2015). Cette approche permettrait de contourner les pratiques et les structures rigides de l'institution scolaire en favorisant plus de souplesse et de créativité chez les ASRSE.

5.2 ÉTENDUE GÉOGRAPHIQUE ET NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS

La collaboration au sein d'une vaste région où la population scolaire est en décroissance a un effet sur l'organisation du travail et les processus de collaboration « *inter-* ». Ce contexte amène les personnes participantes à développer des modalités s'appuyant sur certains leviers : la compréhension des rôles et de leur complémentarité, une vision humaniste des collaborateurs et la proximité physique. Par ailleurs, les freins identifiés sont l'organisation du travail selon une approche catégorielle et la tension vécue à composer avec le temps nécessaire pour accompagner un milieu scolaire en assurant une communication efficace.

Le premier levier de la collaboration dans ce contexte régional réside dans une compréhension éclairée des rôles de chacun. Le segment suivant démontre comment le rôle de l'ASRSE est remis en question et comment la discussion aboutit à une clarification des rôles et des engagements en faveur de la collaboration et de la réussite des élèves de la région :

Tout ce qu'on fait dans notre rôle d'ASRSE, mais c'est pour [les] élèves. Je pense qu'au sein de l'équipe, moi je peux ramener cette vision-là. [...] Parce que je le vis tous les jours sur le terrain, dans les écoles, avec les élèves, les directions, les professionnels. [...] On le traite [les inconforts liés aux rôles], on se repositionne, puis vous allez peut-être vous réengager différemment dans les prochaines rencontres. [...] Est-ce qu'on peut juste le réfléchir pour que je reparte mieux, puis que je maintienne un engagement pour ce que vous venez de faire ce matin ? (ASRP4)

Le deuxième levier identifié concerne les situations où la population scolaire connaît un déclin. Dans cette situation, plutôt que de se limiter à une approche catégorielle basée sur la spécialisation de l'expertise, adopter une vision humaniste de la contribution potentielle de chacun à la collaboration la rendrait plus transversale. Chacun pourrait alors y contribuer en fonction des multiples facettes de ses compétences et habiletés, plutôt que de demeurer dans les limites d'une expertise liée à une catégorie d'élèves associée à ses mandats :

Oui, j'ai été [ASRSE] un petit peu aussi, pas longtemps, mais je l'ai été, je l'avais oublié. Merci, ASRP8. [...] Ce qu'elles peuvent m'apporter, leurs expériences professionnelles, peu importe le rôle qu'on a, je pense que quelque part, on a du vécu, puis on a tous fait des lectures, on a tous assisté à des rencontres pour lesquelles on a été soit collaborateurs ou même qu'on a assisté. Je pense qu'on peut transmettre un peu ce vécu-là, puis aussi l'expérience personnelle. (GESP4)

Comme troisième levier, les occasions de collaborer en personne favoriseraient l'efficacité et l'innovation en tirant profit de la spontanéité que suscitent les échanges plus informels :

Nos deux bureaux sont à côté [...], donc je pense qu'il y avait un élément facilitant là, alors que c'est pas notre réalité régionale. Si on a collaboré dans des dossiers conjoints, malgré les modalités à distance qui existent, je pense qu'elles n'auraient pas apporté la même spontanéité. (ASRP4)

Dans le contexte géographique et démographique particulier, l'un des principaux freins à la collaboration réside dans l'organisation du travail basée sur une approche catégorielle :

Ce que j'entends, c'est que vous seriez d'avis que de trouver une possibilité pour que cet enfant-là puisse continuer à fréquenter cette classe-là. Ce serait, dans le contexte, le mieux pour elle. Mais il y a des enjeux d'organisation du travail qui empêchent ça. Comment [pouvez-vous] agir pour influencer la situation? Ce n'est pas vous qui allez prendre la décision, mais vous avez peut-être un rôle d'influence pour que la décision soit prise au sens du meilleur intérêt de l'élève? (GESP2)

Le sens du leadership des ASRSE se précise : accompagner les milieux scolaires dans le développement d'une vision cohérente avec la collaboration qui favorise la réussite de tous les élèves. Aussi, ce segment suggère que les interactions contribueraient à une coconstruction de modèles et de structures plus souples.

Le deuxième frein se manifeste par la tension entre le mandat d'accompagner les milieux et les contraintes contextuelles. Les visites des établissements scolaires peuvent être rares et de courte durée, alors que les besoins d'accompagnement d'un milieu nécessiteraient un engagement soutenu de longue durée. Étant donné la diversité des situations et l'immensité du territoire considéré, il est impossible que toute situation de collaboration se déroule en présence de chaque personne impliquée. Lors des déplacements, des contraintes peuvent aussi surgir : tempêtes de neige, routes fermées ou impraticables, etc. En outre, le transport vers certaines localités est limité aux voies aériennes ou navigables. Aussi, en raison de la baisse démographique, certaines écoles ont un nombre restreint d'élèves. Cela mène le personnel professionnel et d'encadrement à cumuler tant les rôles que le nombre d'établissements d'attache. Une personne gestionnaire explique cette tension par une expérience où elle tente d'exercer son rôle de leader pour soutenir le développement d'une vision partagée avec le personnel d'un établissement géographiquement isolé :

La semaine prochaine, c'est une école [où] je ne suis pas là à temps plein, [...] ce n'est pas un village relié par la route. Pour vous situer, faut que je prenne l'hélicoptère et l'avion pour me rendre là, donc c'est assez complexe. (GESP1)

Dans le contexte étudié, les leviers et les freins identifiés (voir le Tableau 1) sont propres aux particularités liées à l'étendue géographique et au nombre d'établissements. Les leviers de compréhension des rôles et de leur complémentarité, de vision humaniste des collaborateurs et de proximité

physique paraissent favorables à l'émergence de la collaboration dans d'autres contextes. Il en va de même pour les freins suivants : organisation du travail, tension entre temps nécessaire au mandat et conditions de réalisation. Ainsi, dans un contexte de grande densité géographique et démographique, un manque de souplesse dû à un nombre important d'intervenants à coordonner pourrait nuire à la collaboration « *inter-* ».

Tableau 1 Réseau de collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle : leviers et freins selon quatre catégories d'indicateurs

Catégorie d'indicateurs	Levier	Frein
Base de la collaboration et relations de pouvoir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiance ▪ Respect ▪ Communication 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Division du travail éducatif
Étendue géographique et nombre d'établissements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension des rôles et de leur complémentarité ▪ Vision humaniste des collaborateurs ▪ Proximité physique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation du travail selon une approche catégorielle ▪ Tension entre le mandat d'accompagnement et les conditions de réalisation

Ces premiers résultats nous amènent à concentrer notre attention sur les conditions organisationnelles et leur adéquation, puis sur le mandat d'accompagnement des milieux scolaires et la collaboration selon les finalités d'inclusion et d'équité.

6 DISCUSSION : QUELLES SONT LES CONDITIONS FAVORABLES À L'ÉMERGENCE D'UNE RÉELLE COLLABORATION RÉGIONALE AU SEIN DU RÉSEAU DES ASRSE ?

Pour conclure, nous exposons et discutons des conditions favorables à l'émergence d'une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle élargie que nos résultats nous permettent d'interpréter. Les conditions favorables au développement de la collaboration « *inter-* » ont été formulées en fonction de trois besoins exprimés :

- établir les bases et les relations de collaboration grâce au développement professionnel afin d'adopter la posture *être en projet* ;
- améliorer les pratiques, stratégies et outils pour structurer un réseau interne de collaboration et favoriser son ouverture à la collaboration « *inter-* » ;
- améliorer les pratiques interorganisationnelles pour une cohésion régionale.

D'après notre analyse, la collaboration implique une coconstruction sur les bases de l'ouverture et de la confiance mutuelle, de relations équitables ainsi que sur l'adoption d'une posture active qui amène les personnes à *être en projet*. Renforcer le réseau de collaboration nécessiterait une répartition claire des rôles complémentaires, le développement de démarches et d'outils partagés pour enrichir les ressources disponibles. En mettant explicitement en relation ces besoins avec les principes de l'éducation inclusive et de l'équité, il paraît possible de coconstruire le leadership du groupe en tendant vers cette orientation.

Selon nos observations, la communication occupe une place centrale dans le développement de la collaboration. Il se dégage, à ce propos, un réel besoin de développement professionnel pour passer de la posture *avoir un projet* à celle d'*être en projet* au sein de divers groupes de collaboration. Les personnes participantes expriment le besoin de maîtriser « l'art du questionnement » (écouter, questionner pour mieux comprendre ou analyser, donner une rétroaction) pour établir les bases de la collaboration et assurer le développement d'une relation égalitaire. Les leviers qui favoriseraient des rapports plus égalitaires sont la confiance, le respect et l'équité. En contrepartie, le frein de la division du travail éducatif a été associé au besoin exprimé de renforcer les compétences en matière de communication et plus particulièrement, le questionnement.

Pour conclure, cet article met en évidence des leviers et des freins à la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle au sein d'un comité régional réunissant des ASRSE et des gestionnaires accompagnés dans le cadre de la première phase d'une RA. Nos constats doivent être interprétés prudemment : le projet de RA étant toujours en cours, ils seront approfondis et évolueront notamment à l'égard de la communication et de son effet structurant, selon la perspective de Bourdieu (2001), sur les rapports entre acteurs de la collaboration interinstitutionnelle et interprofessionnelle.

Néanmoins, à cette étape, une préoccupation transversale sur la place du leadership émerge de notre analyse. Le leadership inscrit dans une dynamique de coconstruction (et plus particulièrement la place de ce leadership pour et par les ASRSE) demeure une dimension à cerner davantage. Il serait cohérent avec nos objectifs de la mettre explicitement en relation avec les principes et concepts sous-jacents à l'inclusion et à l'équité. L'influence potentielle des ASRSE et des gestionnaires sur les routines, les pratiques et les structures peut contribuer, selon nous, à des avancées en termes d'inclusion et d'équité. Cependant, nous observons des paradoxes entre les attentes envers les ASRSE et les conditions organisationnelles. Une meilleure documentation de ces paradoxes nous permettrait de mieux comprendre la faisabilité de l'exercice d'une forme de leadership au sein de leur organisation pour favoriser la collaboration dans une perspective inclusive.

RÉFÉRENCES

Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 21-28. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51288/Allenbach_150121.pdf?fd=3
- Alvesson, M. et Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations*, 65(3), 367-390. <https://doi.org/10.1177/0018726711430555>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Bélangier, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9578/7473>
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (édition revue et augmentée). Fayard.
- Boutonnier, J. (2020). La société inclusive. Entretien avec Charles Gardou. *Empan*, 117(1), 13-20. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0013>
- Clifton, J. (2014). Small stories, positioning, and the discursive construction of leader identity in business meetings. *Leadership*, 10(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1742715013504428>
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les 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>
- Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir. La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. *Diversité*, 172, 73-81. <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3727>
- Doré, E. (2021). *Élèves considérés à risque : analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/26990>
- Fairhurst, G. T. et Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043-1062. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2012.10.005>
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149. <https://hal.science/halshs-01389373/>
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. JFD.

- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle* (2^e éd. ; traduit par C. Bouchindhomme). Cerf.
- Hargreaves, A. et O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education. https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Heck, R. H. et Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244. <https://doi.org/10.1177/1741143205051055>
- Jacoby, S. et Ochs, E. (1995). Co-construction : An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1
- Lanaris, C. et Savoie-Zajc, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. 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. 107-123). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0107>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et Adam, A. A. (2021). Diriger pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : quelles compétences pour les directions d'école? Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2^e éd., p. 162-177). Fidès éducation.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1). <https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 56, 1-26. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53523>
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 277-294. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0277>
- Martineau, S. et Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorale. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 13-25). Presses de l'Université du Québec.

- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. et West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7>
- Payet, J.-P., Deshayes, F., Rufin, D. et Pelhate, J. (2018). L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 49-73. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-49.htm>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 12-34. <https://doi.org/10.7202/1075717ar>
- Pesqueux, Y. (2020). *Institution et organisation* [notes de cours]. Conservatoire national des arts et métiers. HAL sciences humaines et sociales. <https://shs.hal.science/halshs-02498914v1>
- Reason, P. et Bradbury, H. (2007). *Handbook of action research*. Sage Publications.
- Robichaud, A. et Schwimmer, M. (2020). Les impasses critiques de la recherche participative : leçons tirées de débats épistémologiques en sociologie critique. *Questions vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4713>
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 15, 7-24. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Logiques.
- Senge, P., Arnaud, B. et Gauthier, A. (2016). *La cinquième discipline. Levier des organisations apprenantes* (nouvelle édition augmentée). Eyrolles.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). De Boeck Supérieur.