

# REVUE ERNAE

## Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

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

Anaïs CORFDIR

Sibille DEMIDDELEER

Sophie DELVAUX

Sandrine BIÉMAR



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)

# 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)

## RÉSUMÉ

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Décret de 2013 redéfinit l'organisation de l'enseignement supérieur en y incluant explicitement la recherche comme mission des hautes écoles (HE), aux côtés des universités. C'est dans ce contexte que nous avons participé à deux projets de recherche-action réunissant des personnes enseignantes-formatrices des HE et des personnes enseignantes-chercheuses universitaires. Au cœur de cette nouvelle forme de collaboration, certaines d'entre elles ont engagé une réflexion sur leur identité professionnelle, reconfigurant ainsi leur métier et leur projet. Cet espace de recherche pourrait-il favoriser le développement professionnel des acteurs qui y prennent part ? Des entretiens ont été menés avec eux afin d'identifier comment, au sein d'un espace interinstitutionnel, la participation à un projet de recherche-action impliquant des membres de différentes institutions et disciplines contribue ou non à leur développement professionnel et quels effets ils en perçoivent.

## MOTS-CLÉS

Recherche-action, travail collaboratif, collaboration *inter-*, développement professionnel, enseignant-chercheur

## 1 CONTEXTE

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le Décret de 2013 (Parlement de la Communauté française, 2013) définissant l'organisation de l'enseignement supérieur, identifie explicitement la recherche comme étant une mission des instituts d'enseignement supérieur professionnalisants, appelés hautes écoles (HE), en marge des universités. Parallèlement, le champ de l'enseignement obligatoire en FWB vit une réforme systémique importante, appelée le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2019). Face au « constat d'iniquité du système scolaire, [...] [cette réforme] exprime notamment la nécessité de développer des pratiques de différenciation [...], tant dans la classe que lors de périodes spécialement consacrées à cet effet, globalement appelées *accompagnement personnalisé* » (Biémar et al., 2021, p. 6), prenant appui sur des pratiques collaboratives.

Afin de soutenir les enseignants et enseignantes dans ces changements de pratiques, le ministère de l'Éducation a initié et financé des projets pilotes (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019) impliquant des équipes de recherche mixtes, nécessairement constituées d'universités et de HE, ainsi que des établissements scolaires volontaires.

C'est dans ce contexte que nous avons pris part à deux projets de recherche pilotes d'une durée de deux ans chacun, l'un dans l'enseignement fondamental<sup>1</sup> et l'autre au premier degré de l'enseignement secondaire. Leur objectif était d'accompagner et de documenter la mise en œuvre des pratiques de différenciation dans les classes. Notre équipe était constituée de onze membres issus d'une HE et d'une université, experts dans différentes disciplines : pédagogie, didactique des sciences, du français et des langues modernes. Elle était à la fois interinstitutionnelle et interdisciplinaire.

Concrètement, le projet pilote situé dans l'enseignement fondamental a impliqué trois chercheuses (la première issue de l'université, la deuxième provenant d'une HE et la troisième œuvrant dans ces deux institutions) qui ont accompagné 26 écoles. Le projet de l'enseignement secondaire rassemblait deux chercheurs et six chercheuses (deux didacticiennes du français, deux didacticiens des sciences, deux didacticiennes des langues modernes et deux psychopédagogues), provenant pour moitié de l'université et de la HE, lesquels ont travaillé avec dix écoles, dans les disciplines du français, des langues et des sciences.

## 2 PROBLÉMATIQUE

La recherche menée au sein d'une équipe interinstitutionnelle et interdisciplinaire pendant deux années a permis à chaque membre d'apprendre à se connaître, à identifier les ressources spécifiques

---

1 En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement fondamental rassemble l'enseignement primaire et maternel, soit les enfants de 2,5 ans à 12 ans.

et à en développer de nouvelles. Parallèlement à l'entrée progressive dans un travail collaboratif (Corriveau et al., 2010), un questionnement identitaire semble s'être engagé chez certaines personnes, qu'elles soient enseignantes-chercheuses et/ou enseignantes-formatrices, les amenant à reconfigurer leur métier et leur projet. Cet espace de travail de recherche inédit constituerait-il un levier de développement professionnel (Wittorski, 2007 ; Mukamurera, 2014) ?

Située dans un contexte de reconfiguration des espaces de recherche initialement dévolus à la seule institution universitaire, cette question se pose à deux niveaux : d'une part, au niveau de la macrostructure, étant donné la collaboration qui se construit entre institutions de structures et de cultures différentes (collaboration interinstitutionnelle) ; d'autre part, au niveau de la microstructure, dans la prise en charge collaborative d'un projet de recherche entre acteurs enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses, aux parcours et aux projets professionnels variés (collaboration interprofessionnelle).

Notre problématique se pose en ces termes : en quoi la participation à un projet de recherche-action, mobilisant des acteurs de plusieurs institutions et de plusieurs disciplines, contribue ou non au développement professionnel des personnes enseignantes-chercheuses et formatrices qui s'y engagent et quels effets en sont perçus ? (Biémar et al., 2008 ; Mottier Lopez, 2015)

Dans la suite de cet article scientifique, nous présenterons les concepts théoriques permettant de traiter cette question. La méthodologie de recherche empruntée sera ensuite décrite avant la présentation des résultats obtenus. Notre propos se clôturera autour d'une discussion et de perspectives.

### 3 CADRE THÉORIQUE

#### 3.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET SES INDICATEURS

Dans le contexte d'une société en changement soutenant le développement de compétences professionnelles pointues, le concept de développement professionnel est souvent associé aux notions de formation continue, d'apprentissages, de transformations, etc. Pour notre part, nous nous référons d'abord à Donnay et Charlier (2008), qui définissent le développement professionnel ainsi :

[...] processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle. (p. 13)

Nous retiendrons de cette définition qu'il s'agit d'un processus vécu individuellement et qui induit à la fois un développement de compétences et une transformation identitaire. Mukamurera (2014) va dans le même sens quand elle indique qu'il s'agit d'un

processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. (p. 12)

Cette définition ajoute les retombées de ce processus, y incluant la recherche d'efficacité et de bien-être. Mais à ce stade de notre analyse, notre enjeu est de pouvoir nous doter d'outils permettant d'isoler des éléments observables qui nous permettraient de rendre compte de ce développement professionnel. C'est ce que Marcel (2009) qualifie d'« indicateurs du développement professionnel » (p. 57).

Prenant appui sur les deux aspects de la définition du concept de développement professionnel, nous souhaitons isoler des indicateurs relatifs au développement de compétences et à la construction identitaire. À cet égard, Lefevre et al. (2009, p. 157) nous offrent une grille d'analyse d'indicateurs intéressante qui cible<sup>2</sup> :

- « Les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail », divisés en deux catégories :
  - « Les savoirs construits par le sujet », auxquels sont notamment associés la conceptualisation liée à l'activité, au sentiment d'auto-efficacité, à la motivation, à l'estime de soi et à la capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse.
  - « Les savoirs construits par le collectif de professionnels », en particulier les représentations sociales qui sont, selon Moscovici (1990, cité par Lefevre et al., 2009, p. 145), « destinées à organiser les conduites et orienter les communications » et lesquelles sont partagées tout en étant élaborées par le collectif.
- « Les composantes identitaires », analysées selon deux dimensions :
  - La « Dimension subjective et personnelle » de l'identité, comme le système de valeurs véhiculé par les sujets, leurs intérêts et leurs raisons d'agir ainsi que leurs enjeux personnels.
  - La « Dimension collective » de l'identité, qui rend notamment compte de la culture et des normes professionnelles, des statuts, rôles et fonctions que les sujets s'attribuent ainsi que leur genre professionnel.

---

2 Les indicateurs exposés dans les prochaines lignes sont issus de Lefevre et al. (2009, p. 157).

Ces indicateurs semblent compatibles avec ce que Uwamariya et Mukamurera (2005) indiquent en disant que la transformation identitaire se manifeste par « la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. » (p. 139).

## 3.2 DES MOTIFS D'ENGAGEMENT ET DES POSTURES IDENTITAIRES

Ayant perçu des modifications identitaires au sein des membres de l'équipe de recherche, il nous semble particulièrement utile de pouvoir continuer à opérationnaliser ces indicateurs. Pour ce faire, nous avons pris appui sur les travaux de Carré (2001), qui a isolé des motifs d'engagement, et sur les travaux de Donnay et Charlier (2008) ainsi que De Lavergne (2007), qui ont tenté de qualifier les postures de chercheuses ou chercheurs.

### 3.2.1 Les motifs d'engagement

Les travaux sur la motivation des adultes (Carré et Fenouillet, 2019) aident à comprendre les dynamiques en jeu, notamment lors de l'entrée en formation. À cet égard, Carré (2001) a catégorisé différents types de motifs d'engagement en formation (raisons évoquées pour expliquer une inscription en formation) en les répartissant autour de deux axes orthogonaux, l'un opposant la participation et l'apprentissage et l'autre les dimensions intrinsèque et extrinsèque, en référence aux théories de Deci et Ryan (2000, cité par Carré, 2001), comme l'illustre la Figure 1. Le croisement des axes crée quatre zones à partir desquelles Carré (2001) a identifié dix motifs d'engagement.

Les trois motifs situés dans la zone intrinsèque sont centrés : 1) soit sur le plaisir d'apprendre de nouvelles connaissances pour elles-mêmes (motif épistémique); 2) soit sur la participation et la possibilité d'avoir des contacts sociaux et d'échanger (motif socioaffectif); 3) soit encore sur le confort, la beauté ou la richesse du lien de l'environnement (motif hédonique).

Les sept motifs situés dans la zone extrinsèque sont orientés : 1) soit sur les apprentissages, a) pourvu qu'ils soient directement utiles pour le contexte professionnel (motif opératoire professionnel) ou b) pour le contexte personnel (motif opératoire personnel); 2) soit vers une forme de participation, a) de l'ordre de l'évitement d'une situation déplaisante (motif dérivatif), b) de l'ordre d'une obligation, d'une prescription par la loi, la hiérarchie, un tiers ou une autocontrainte (motif prescrit); c) pour accéder à un barème salarial plus avantageux (motif économique). Enfin, les motifs identitaires et vocationnels, se situant plus faiblement dans la participation, renvoient au fait de vouloir nourrir l'image de soi ou de répondre à un projet de mobilité professionnelle.

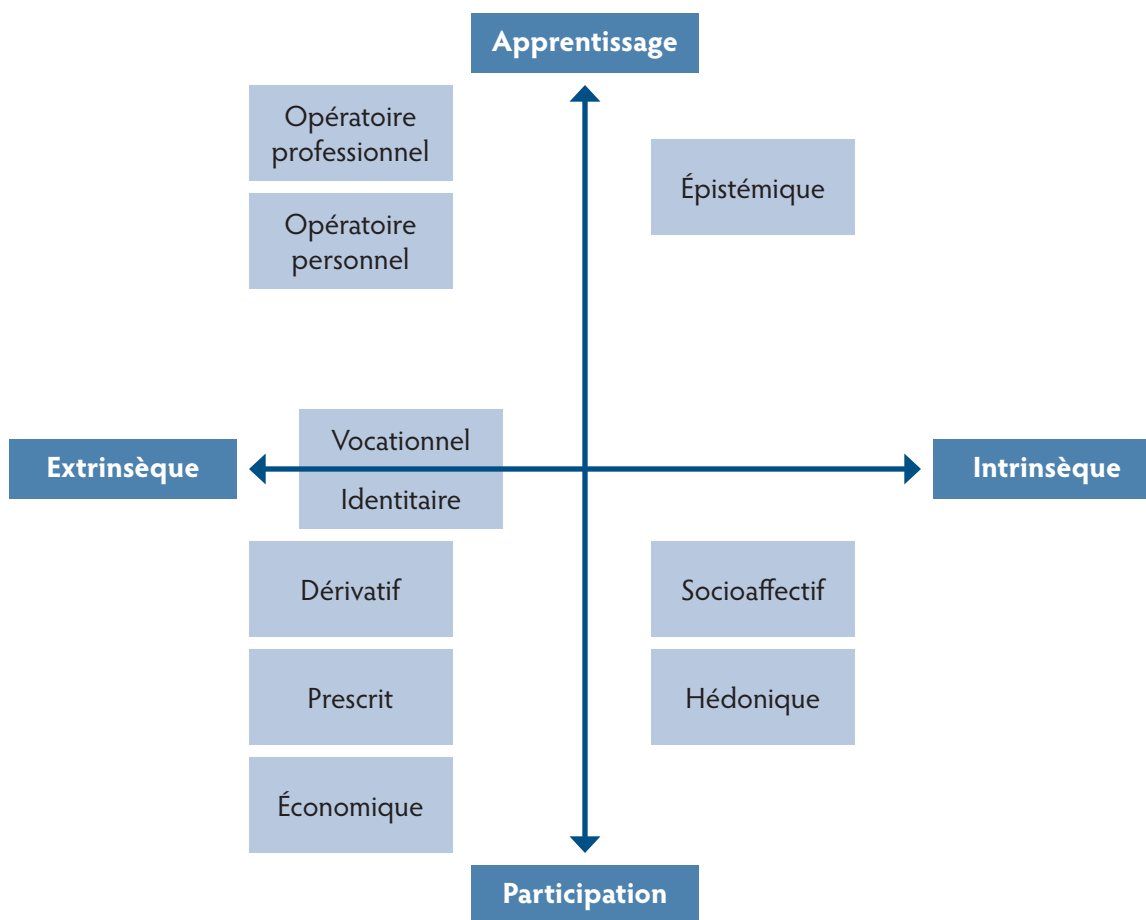


Figure 1 Motifs d'engagement (d'après Carré, 2001, p. 48)

### 3.2.2 Les postures identitaires

Bien souvent, le terme *chercheur* renvoie à une démarche d'élaboration d'un type de savoir. Cela implique des rapports spécifiques au savoir, mais aussi au terrain professionnel, au terrain de l'enquête en général, à un objet de recherche, aux pairs et à l'institution... Ces axes associés les uns aux autres permettent progressivement de définir les contours des postures épistémologiques de recherche.

Ainsi, Biémar et ses collaborateurs (2008) proposent une typologie des postures de recherche à partir des travaux de Donnay (2002, 2006, cité par Biémar et al., 2008). Elle est liée aux représentations du savoir véhiculées par les acteurs, de leur implication dans le terrain, du sens donné à l'objet de recherche, de leur projet et de leur niveau de langage. Ces éléments dessinent les contours des postures du praticien, du praticien-chercheur, du chercheur-praticien, du praticien réfléchi, du praticien réflexif et du chercheur académique. De Lavergne (2007) a plus particulièrement exploré les postures de praticiens-chercheurs et de chercheurs-praticiens. La combinaison de ces travaux a soutenu l'élaboration d'une grille descriptive de ces postures selon des indicateurs identitaires, présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1 Grille descriptive des postures identitaires

Postures	Rapport au terrain	But/intention	Rapport à l'objet de recherche	Représentations du savoir	Transformation	Rapport au langage
Praticien	Grande proximité.	Être efficace in situ.	Il est dans l'action. Il vit les choses.	Le savoir est contextualisé.	Reste praticien.	La situation est racontée en direct, en présence.
Praticien réfléchi	Proximité du vécu qui est décrit et rapporté, situé.	Développer une intelligibilité de l'action contextualisée.	Les problèmes émergent du terrain et sont traités dans l'action.	Le savoir est incarné, construit et communiqué oralement.	Reste praticien.	Le langage est perçu comme un outil qui permet de décrire des pratiques plutôt que de seulement les raconter.
Praticien réflexif	Proximité, ancrage. Distanciation par les mots.	Comprendre et extraire du savoir à partir de ses réflexions.	Les problématiques émergent du terrain et sont formalisées, mises en question, comparées.	Le savoir est mis en mots tout en étant contextualisé, relié aux expériences vécues.	Praticien, sans reconnaissance de compétences de recherche.	L'usage des mots permet une première prise de recul, une conceptualisation, sans être standardisé.
Praticien-chercheur	Distanciation par rapport au terrain, mise à distance et réflexivité. Il reste impliqué dans son terrain.	Comprendre les actes posés dans une situation afin de pouvoir les transférer à d'autres situations. Sa visée est d'améliorer les pratiques.	Il définit une question de recherche au départ d'une problématique qui lui est propre, ancrée dans sa pratique. Formalisation du savoir construit à partir des actions.	Le savoir est décontextualisé. Il est partagé. Des liens sont faits avec les savoirs standardisés.	Création d'une nouvelle identité, menant à une double identité.	Le langage est emprunté à une ou plusieurs disciplines. Partage avec des communautés scientifiques. Le support écrit soutient une perspective de diffusion.
Chercheur-praticien	La pratique est considérée comme un cas exemplaire, une source d'analyse.	Comprendre les actions de manière systématisée.	Une question de recherche transcende les terrains d'investigations.	Le savoir est créé suite à des investigations de terrain et piloté par une question de recherche.	Reconnaissance de compétences de recherche par sa communauté de praticiens.	Partager du savoir produit au sein de plusieurs communautés. Langage scientifique.
Chercheur académique	La recherche est un moyen pour accéder au terrain. Distanciation importante par rapport au terrain.	Compréhension et création de concepts, de théories (modélisation).	Il identifie et pose des questions de recherche sur les fondements des actes et les conditions de leur émergence.	Le savoir est public et transmissible à une communauté scientifique.	Identité de chercheur reconnue et assumée.	Le savoir est rédigé pour être transféré, communiqué à large échelle dans un langage scientifique, standardisé.

### 3.3 LE TRAVAIL COLLABORATIF « DANS L'INTER- »

Il existe de nombreuses définitions du travail collaboratif. Nous en avons choisi deux alliant collaboration et développement professionnel :

De plus, la collaboration entre enseignants constituerait un vecteur de développement professionnel et d'acquisition de compétences collectives au sein des établissements scolaires. En ce sens, l'établissement devient un lieu d'apprentissage individuel et collectif. (Lator, 2015, p. 74)

Faire de l'établissement un lieu de développement professionnel et d'apprentissage collectif est un processus complexe [...]. Les recherches sur le travail collaboratif « ordinaire » nous apprennent que faire de celui-ci une opportunité d'apprentissage professionnel relève de la combinaison de facteurs à plusieurs niveaux institutionnels, organisationnels, interindividuels et individuels. (Lator, 2015, p. 91)

Selon Lefevre et al. (2009), « le collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre de ses pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations » (p. 136). Ainsi, le travail collectif ou collaboratif serait potentiellement vecteur d'apprentissages, donc de développement professionnel.

Notre contexte est particulier, car il instaure un travail collaboratif dans des espaces interdisciplinaires et interinstitutionnels. La collaboration « dans l'*inter-* » peut être interprétée à la lumière de deux courants : d'un côté, cette collaboration se situe sur un axe de coopération (ou de concertation); de l'autre, elle se développe autour du concept d'intégration (Payette, 2001). Nous avons choisi de définir la collaboration interinstitutionnelle en nous référant au premier courant : les acteurs interrogés, issus de disciplines et d'institutions différentes, partagent leurs points de vue et leur expertise, se transmettent de l'information, se coordonnent et travaillent ensemble à l'élaboration d'un projet commun. D'après Legault (2001, p. 92) : « Le travail d'équipe ne s'improvise pas ! » Cet auteur identifie alors des conditions à la mise en place de la collaboration, dont, « [a]u niveau individuel, [...] la vision qu'ont les professionnels d'eux-mêmes, des autres professionnels et de leur manière d'interagir avec ceux-ci » (Legault, 2001, p. 92). Ces perceptions peuvent être vues comme des leviers ou des freins et sont fortement ancrées dans des valeurs que nous attribuons à la profession, à la mission demandée. Les individus doivent également percevoir le sens de ce mode collaboratif, notamment les gains et les pertes relatifs à leur identité professionnelle. D'un point de vue structurel, le travail d'équipe requiert un cadre spécifique, défini par sa finalité, mais aussi par le rôle de chacun des membres du groupe. D'un point de vue institutionnel, le travail « dans l'*inter-* » exige de restructurer l'organisation du travail pour qu'elle soit décentralisée et transversale. Cela nécessite également une certaine stabilité du personnel, du temps pour les échanges et pour la coconstruction du travail.

Le cadre théorique développé nous a permis de préciser notre objet de recherche centré sur le développement professionnel des chercheuses et chercheurs à travers quatre indicateurs : les motifs d'engagement, les postures identitaires, les apprentissages, ainsi que la perception des leviers et des freins.

## 4 MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'ancre dans une démarche qualitative. En récoltant des données de façon directe, elle permet de rendre compte de situations réelles (Miles et Huberman, 1994/2003), tout en permettant de prendre en compte la complexité de la situation (Wang et Hannafin, 2005).

### 4.1 ÉCHANTILLON

Sur les onze personnes que compte l'équipe, neuf ont été interrogées. Elles ont participé au projet de recherche interinstitutionnelle pendant deux ans à 50 % de leur temps de travail. Quatre sont issues d'une HE et cinq, de l'université.

### 4.2 COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données a été réalisée grâce à des entretiens individuels semi-directifs. Ceux-ci ont été planifiés au début de 2022 et ont été menés par Teams<sup>3</sup>. Ils ont une durée de 45 à 60 minutes, tout en étant enregistrés puis retranscrits. En lien avec la question de recherche, un guide d'entretien a été conçu autour de cinq thématiques (voir le Tableau 2).

Concernant l'identité professionnelle, les sujets ont dû se situer par rapport à la grille descriptive des postures identitaires (voir le Tableau 1) d'après Biémar et al. (2008) et De Lavergne (2007). Celle-ci leur était présentée durant l'entretien et ils devaient se positionner puis argumenter leur posture au début et au terme du projet.

### 4.3 MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

Afin d'analyser les données, nous nous ancrons dans une démarche d'analyse émergente. Nous avons pris appui sur l'analyse de contenu (Bardin, 1977) et sur une analyse inductive de contenu (Blais et Martineau, 2006; Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons identifié des catégories et développé une grille de codage afin de traiter les données dans une démarche de catégorisation

---

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

conceptualisante (Paillé et Muchielli, 2016). Ensuite, les données ayant été préparées, nous avons procédé au regroupement progressif par catégories (unités de sens) en regard des modèles mobilisés dans notre partie théorique.

Tableau 2 Thématiques et objets du guide d'entretien

Thématiques	Objets
Description de la trajectoire personnelle/professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parcours professionnel antérieur</li> <li>▪ Situation professionnelle actuelle</li> </ul>
Projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motifs d'engagement dans le projet</li> <li>▪ Motivation de maintien dans le projet</li> <li>▪ Perspectives</li> </ul>
Identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perception de soi « chercheur », « enseignant »</li> <li>▪ Posture actuelle et évolution</li> <li>▪ Évolution de la représentation du métier de base : postures identitaires, travail collaboratif, regard des collègues</li> </ul>
Apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acquis par rapport à ce projet</li> <li>▪ Valorisation de ces acquis</li> </ul>
Freins et leviers	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (non) reconnaissance, (manque de) valorisation</li> <li>▪ Présence d'une culture de la recherche</li> <li>▪ Temps</li> <li>▪ Préjugés</li> <li>▪ Engagement</li> <li>▪ Collaboration</li> </ul>

## 5 RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Les entretiens réalisés ont progressivement permis d'apporter des éléments de réponses à notre question de recherche : « En quoi la participation à un projet de recherche-action mobilisant des acteurs de plusieurs institutions et de plusieurs disciplines contribue-t-elle, ou non, au développement professionnel des enseignants-chercheurs et enseignants-formateurs qui s'y engagent et quels effets en sont perçus ? » Des extraits d'entretien, traités selon la méthodologie décrite au point 4, soutiennent la présentation des résultats qui sont mis en perspective en regard de notre cadre théorique.

## 5.1 QUELS SONT LEURS MOTIFS D'ENGAGEMENT ?

Dans un premier temps, nous prenons appui sur le modèle de Carré (2001) pour analyser les données recueillies pour les trois premières thématiques par l'entremise des motifs d'engagement.

Concernant les motifs d'engagement extrinsèques, deux sujets disent avoir répondu à une demande explicite de la hiérarchie (motif prescrit), tout en disant bénéficier d'un temps complémentaire de travail pour faire de la recherche (motif économique). De plus, le fait de sortir de sa HE et de s'ouvrir à d'autres réalités est un levier important (motif dérivatif) pour cinq sujets. Dans les propos recueillis, nous identifions aussi la volonté de participer à un projet de société, permettant ainsi de jouer un rôle dans l'amélioration du système scolaire de manière globale (motif vocationnel) et de prendre part aux changements de pratique du personnel enseignant sur le terrain (motif opératoire professionnel). Les sujets interrogés évoquent particulièrement des apprentissages qui viennent nourrir leurs activités d'enseignement et le renforcement du sens que cela amène, qui leur permettent d'être en adéquation avec les besoins des personnes sur le terrain et de pouvoir se mettre à leur service (opératoire professionnel). Les sujets évoquent également l'apprentissage d'une posture de chercheur/accompagnateur par rapport à la méthodologie de recherche et à l'accompagnement des équipes enseignantes (motif opératoire personnel).

Pour les motifs d'engagement intrinsèques, cinq sujets notent le travail interdisciplinaire et inter-institutionnel au sein du projet. Ces personnes apprécient de collaborer avec des collègues, parfois issus de leur institution, mais avec qui elles n'avaient pas ou plus l'occasion de travailler (motif socioaffectif). De plus, concernant l'apprentissage, cinq sujets mettent en avant le besoin de se nourrir intellectuellement, la curiosité qu'ils souhaitent assouvir et l'envie d'en apprendre plus sur la démarche de la recherche-action (motif épistémique).

## 5.2 COMMENT LEURS POSTURES IDENTITAIRES ÉVOLUENT-ELLES ?

Le guide d'entretien amenait les neuf sujets à situer leur posture identitaire (Tableau 1) en début et en fin de projet. Au niveau de leur perception d'eux-mêmes, ils se voient comme des chercheurs tout en étant formateurs. Sept sujets évoquent la posture de praticien-chercheur ; un, celle de chercheur-praticien, puis un, celle de praticien réflexif. Comme le dit cette participante<sup>4</sup> :

*Je pense vraiment que je l'ai toujours été ou j'ai toujours été amenée à le faire. Parce que, voilà, je considère qu'on est dans un métier on est sans cesse, je veux dire, à réfléchir et à se poser par rapport à nos actions.*

4 Les sujets ont souhaité que leurs propos repris dans cette section restent anonymes. En conséquence, nous avons fait le choix ne pas les identifier.

La posture de praticien chercheur prend parfois appui sur une expérience antérieure dans l'enseignement et un ancrage fort des actions menées en lien avec la pratique enseignante.

Dans le temps, les sujets notent une évolution de leur posture, ce que quatre sujets expliquent par un éloignement de leur terrain d'origine ou par le fait de se tourner vers une posture de praticien-chercheur. Comme l'évoque cette participante, qui souligne le poids de ses missions en lien avec sa perception d'elle-même :

*Si j'avais plus d'heures attribuées pour faire de la recherche, je serais là, chercheur-praticien. Aujourd'hui, force est de constater que je suis plus praticien-chercheur, étant donné le peu de temps que je peux consacrer à la recherche.*

Une autre participante prend appui sur sa représentation de la posture :

*Praticien-chercheur, pour moi, c'est davantage ancré dans la pratique, et en fait, la recherche vient dans un second plan.*

Un autre sujet évoque la posture de chercheur-praticien, car la recherche semble prendre plus de place que la pratique. Deux autres mettent de l'avant la posture de praticien-chercheur, qui se nourrit, qui développe ses connaissances en se basant sur les derniers travaux de recherche.

Au niveau de leurs perspectives, six sujets se voient dans une trajectoire de recherche tout en évoquant devoir gérer une double identité, nécessitant de trouver un équilibre entre praticien et chercheur. À travers la participation à cette recherche, ils évoquent le sentiment d'appartenance à une communauté de chercheurs.

### 5.3 QU'ONT-ILS APPRIS ?

Puisque nous nous interrogeons sur le développement professionnel à la lumière de la collaboration « dans l'inter- », quatre types d'apprentissage ont été relevés.

#### 5.3.1 Des apprentissages en matière de savoirs didactiques, disciplinaires ou transversaux qui permettraient de développer les compétences professionnelles des sujets interrogés

Ce type d'apprentissages semblerait ensuite être réinvesti dans les contenus et/ou dans la méthodologie des cours de la formation initiale ou continue :

*J'ai testé en cours ce qu'on avait testé en classe, avec les enseignants.*

*J'ai demandé à avoir plus de cours en lien avec l'apprentissage de la lecture afin de pouvoir réinvestir mes apprentissages dans mes cours.*

Par ailleurs, six sujets soulignent avoir développé des savoirs disciplinaires ou transversaux, que ce soit au travers des échanges avec les collègues, avec les enseignants accompagnés ou au travers des lectures scientifiques et didactiques pour préparer les rencontres avec les équipes pédagogiques des différents établissements scolaires :

*Comme nous travaillons sur trois disciplines différentes, j'ai beaucoup appris sur la didactique des autres disciplines que la mienne.*

### 5.3.2 Des apprentissages relationnels sont développés grâce au travail collaboratif

Sept sujets disent avoir appris à : 1) travailler avec des personnes d'une autre institution que la leur; 2) trouver des modes opératoires efficaces malgré les contraintes organisationnelles et institutionnelles; 3) partager un langage commun; 4) accepter de réguler leur travail; 5) reconfigurer certaines de leurs préconceptions grâce aux échanges et à l'expérimentation menée collectivement; 6) répondre aux exigences du commanditaire de manière concertée par la réalisation d'un travail à plusieurs mains. Plusieurs propos de participantes illustrent ce type d'apprentissage :

*Avant cette recherche, je ne connaissais personne qui travaillait en haute école; je ne savais pas du tout comment le travail s'y organisait.*

*Il s'agissait de faire confiance à l'équipe aussi, car, même si les choses ne sont pas établies dès le début, c'est le travail collaboratif qui ressort. Faire confiance à l'équipe, même si on a des bagages différents, c'est vraiment intéressant. C'est la représentation du collectif qui change.*

### 5.3.3 Des apprentissages sur soi, en tant qu'individu, mais aussi en tant que praticien

Quatre sujets se sont découvertes des qualités humaines nécessaires pour accompagner dans le changement des équipes pédagogiques. Voici le propos rapporté par une participante :

*Cela m'a permis aussi de découvrir d'autres aspects de moi-même [...]. Précédemment, je m'accommodais dans mon petit milieu. Ici, il fallait faire de nouveaux apprentissages, développer de nouvelles attitudes, aller de l'avant. Les forces et faiblesses sont apparues sous un autre jour et cela m'a permis de travailler dessus et de prendre appui sur mes ressources.*

### 5.3.4 Des apprentissages liés à la mission et à son contexte institutionnel

Pour trois des sujets interrogés, des apprentissages sont directement liés au contexte institutionnel, aux directives et aux enjeux de la réforme imposée par le commanditaire. Selon une participante :

*Cela amène aussi une plus grande connaissance du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Il y a des personnes qui sont impliquées dans le groupe de préparation de la réforme qui sont au courant de tous les enjeux et tous les changements imposés, mais d'autres*

*restent dans leur bulle. Je trouve que ce serait important de travailler pour ouvrir ces bulles et ainsi permettre un partage et un regard plus objectifs sur ce qui se passe dans la société.*

#### 5.4 QUELS SONT LES LEVIERS ET LES FREINS ?

Il semble y avoir une valeur ajoutée dans le fait de s'impliquer dans des projets de recherche au sein de l'institution quand c'est reconnu et valorisé, quand des heures y sont consacrées, puis quand le cadre de travail est clair et explicite pour tous :

*Il y a eu une sorte de révolution quand je suis allée trouver l'horairiste pour changer mes horaires et me dégager du temps dans mon horaire. Elle me dit : « Ce n'est pas seulement que tu n'as pas de cours, mais en plus, tu demandes de dégager du temps ! »*

*En ajoutant une tâche de chercheur qui n'est pas très claire dans la tête des collègues et des autorités, pas définie clairement dans le cadre de travail, alors on ne sait pas quelles sont les tâches, où on les fait, quand on les fait...*

La place de la culture de la recherche est variable d'une institution à l'autre. Le milieu universitaire, profondément tourné vers la recherche et ses contraintes, ne ferait pas subir les mêmes tensions qu'aux membres des HE, dans lesquelles le temps d'enseignement resterait une priorité au détriment du reste :

*On a essayé de développer beaucoup de projets, mais c'était soit le financement qui n'était pas bon, soit le temps donné qui n'était pas suffisant. C'était toujours difficile, il y avait un encouragement très fort dans les paroles, mais il n'y a pas de culture de la recherche. Alors c'est souvent réalisé sur son temps libre.*

Le temps constitue une difficulté récurrente. Les membres de l'équipe vivent selon des calendriers institutionnels différents, ayant des contraintes horaires spécifiques, ainsi que des modes différents pour calculer le temps imparti au projet :

*J'ai l'impression que les gens qui n'ont pas fait de recherche ne réalisent pas le temps que la recherche prend, parce qu'on compte seulement le temps d'enseignement, c'est toujours cela qui est mis en valeur.*

Les préjugés entre les acteurs des autres institutions, mais aussi au sein d'une même institution, sont bien présents, tout en évoluant grâce à la participation au projet :

*J'avais une vision de l'université où les profs étaient dans leur tour d'ivoire, j'avais un peu peur de rentrer dans un milieu de requins, mais ce département bénéficie d'un contexte favorable. Dès le début j'ai été bien accueillie.*

*Il y a une association immédiate entre recherche et université chez les collègues et, donc, quand tu fais de la recherche, tu n'es plus à la HE.*

Les dynamiques relationnelles et motivationnelles au sein de l'équipe constituent de réels leviers quand elles sont porteuses et positives, contribuant à créer un climat de bienveillance où chaque personne se sent respectée :

*Il y avait aussi la notion d'engagement. C'est-à-dire le fait que les personnes se sentent investies, à pousser chacune à aller au bout des choses. Je pense qu'il y avait un profond respect de chacune.*

La vision positive de ses collègues, grâce au travail collaboratif, est perçue comme une occasion d'enrichissement mutuel, d'entraide et de création de liens forts :

*C'est une retombée intéressante pour la HE que de voir les collègues de manière plus positive aussi. De même, travailler en équipe, si cela fonctionne bien, je trouve qu'on s'enrichit mutuellement, on apprend beaucoup les uns des autres et puis c'est très stimulant.*

Le projet constitue une opportunité pour implémenter des lieux d'échanges reconnus et organisés, permettant la création de ponts entre les cours et aussi entre les institutions. Le système d'enseignement de la FWB est encore fortement ancré dans une culture individualiste et solitaire (Capitanescu Benetti et al., 2021) dans laquelle, structurellement, il reste difficile d'échanger avec ses pairs :

*Le frein, c'est la culture... On reste solitaire et, au niveau organisationnel, on ne se voit pas. Il faut construire des ponts, il faut qu'on arrête de cloisonner. Ce n'est plus efficace de travailler comme cela.*

Ces données montrent que les leviers ou les freins se situent aussi bien au niveau individuel (dépasser ses préjugés, oser s'aventurer sur un terrain méconnu, oser s'ouvrir à l'autre) qu'au niveau collectif (former, s'organiser, se définir des rôles, échanger et collaborer). La part organisationnelle est grande, car elle influence ces deux niveaux par sa culture (notamment la valorisation du travail réalisé), de même que par les habitudes et les conditions de travail qui s'y développent.

## 6 DISCUSSION

Nos analyses ont mis en évidence que les motifs d'engagement intrinsèques et extrinsèques se combinent pour nourrir le projet de participer à un projet de recherche interinstitutions, même si les motifs épistémiques trouvent un écho particulièrement important au niveau des apprentissages effectivement réalisés. Il semble également que la dynamique relationnelle spécifique de ce groupe de recherche a soutenu des apprentissages relationnels importants : c'est en travaillant ensemble que l'on apprend de l'autre et que l'on apprend à collaborer, tout en apprenant sur soi et sur son propre contexte de travail.

## 6.1 COLLABORATION « DANS L'INTER- »

Pour être dans l'interdisciplinarité, il semble capital d'élaborer un cadre de référence qui soit commun, en créant des pratiques organisationnelles, des stratégies de gestion et/ou des structures. Le partage de valeurs communes, ancrées dans le projet commun, semble également indispensable à ce travail « dans l'*inter-* ». En outre, les pratiques organisationnelles se fondent sur les croyances, les perceptions et les sentiments enracinés dans la pratique professionnelle des membres. Cette collaboration « dans l'*inter-* » exigerait donc plus que la participation ou le partage d'interventions, elle repose sur une façon spécifique d'interagir avec ses collègues/partenaires. Comme le souligne Payette (2001) :

[...] les différentes contributions des membres d'un groupe ou d'une équipe interdisciplinaire doivent non seulement servir à influencer une réflexion ou une démarche, mais à devenir les parties constitutives d'un produit commun ; ce qui exige de chacun des différents acteurs une volonté de sortir de son domaine propre et de son langage technique particulier, sans pourtant renoncer à son identité professionnelle ou disciplinaire ; cette ouverture permet de s'aventurer dans un domaine qui devient un territoire partagé et nécessite d'accepter d'avoir besoin des autres. (p. 27)

Les postures identitaires restent ancrées dans des parcours professionnels spécifiques, où les expériences de formation, d'enseignement et de recherche s'entrecroisent : si les chercheurs issus des HE ont pour la plupart une expérience de recherche antérieure, ceux issus de l'université possèdent également une expérience d'enseignement ou de formation. Cette posture d'ouverture à l'autre milieu pourrait constituer un présupposé dans le travail collaboratif interinstitutionnel.

Néanmoins, le travail de recherche situé entre deux institutions aux cultures variées ne semble pas toujours facile à faire reconnaître ou à implanter. La démarche de recherche se fonde sur un découpage temporel spécifique, une autonomie des chercheurs et chercheuses, une reconnaissance des publications, etc. Tous ces éléments constituent des incitatifs qui ne sont pas toujours partagés ou reconnus de la même manière selon les institutions.

Dans cet espace de l'entredoux, tout semble complexe. Nos travaux mettent en évidence la présence de tensions présentes au cœur de cette double identité de chercheur et de praticien. Comment faire de la recherche en étant engagé dans une institution dont la culture est centrée sur l'enseignement et non sur la recherche ? Comment faire sa place, se faire reconnaître par les collègues ? À l'inverse, comment, en tant que chercheur ou chercheuse provenant d'une institution qui valorise la recherche, légitimer le travail avec le terrain et le temps dévolu à cette collaboration ? Bon nombre de chercheurs et chercheuse ont fait face à ces dilemmes : vouloir assouvir un appétit intellectuel par la recherche et se sentir nourris, tout en veillant systématiquement à alimenter et à enrichir sa pratique d'enseignant ou d'enseignante, de manière à légitimer sa participation à une recherche. Une sorte d'articulation entre ces deux identités semble progressivement se construire à travers

une identité de passeur qui, ouverte à l'autre terrain, tente de construire des ponts, y percevant les ressources que chaque milieu peut mutuellement s'apporter.

Par ailleurs, nous observons également des jeux d'acteurs. À la suite de ce projet de recherche interinstitutions, quatre personnes ont entrepris des projets de recherche ultérieurs et cinq ont mis l'expertise acquise au service de la formation initiale ou de la formation continue. Chaque personne semble faire ses choix en fonction de son projet, de ses besoins, puis continue au-delà de la recherche à se créer des occasions pour poursuivre son cheminement, en faisant fi des contextes porteurs ou non. L'intérêt pour la démarche de recherche qui caractérise le projet initial constitue un incitatif qui guide les actions des sujets. Ces derniers, forts de leur connaissance des cultures institutionnelles spécifiques, peuvent jongler avec elles et entrevoir plus facilement de nouvelles perspectives.

Toutefois, ces observations génèrent de nouvelles questions : comment gérer cette double identité ? Quelle légitimité construire au sein de nos institutions respectives ? Comment continuer à assouvir son appétit intellectuel ? Comment propager ces pratiques au sein de sa propre institution ? Rien n'est simple et le risque est parfois de voir des personnes avec un certain profil faire un choix, se réorienter et/ou quitter une institution pour accéder à l'autre.

## 6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre approche de recherche qualitative fondée sur un corpus assez restreint présente des limites qui ne nous permettent pas de penser la généralisation de nos résultats. Les données représentatives sont recueillies dans un temps différé et constituent une reconstruction du réel. Le biais de désirabilité sociale des sujets répondants est également à prendre en considération, même si chacun d'eux a pu exposer les freins et difficultés rencontrés, tant le climat de confiance et de non-jugement lors des entretiens avait été maintenu.

Néanmoins, davantage inscrite dans une perspective exploratoire, cette étude a le mérite d'analyser une expérience de collaboration innovante, de la mettre en question et de tenter d'en dresser les contours ainsi que d'en cibler les leviers et les freins. Il s'agirait de poursuivre ce type d'analyse dans d'autres contextes de recherche interinstitutionnels et interdisciplinaires.

## 7 CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'objectif de cet article scientifique était de dresser les contours du processus de développement professionnel de chercheuses et chercheurs à la croisée de deux institutions en Fédération Wallonie-Bruxelles (des universités et des hautes écoles [HE]). La démarche de recherche qualitative a pris appui sur une collecte de données réalisée par des entretiens individuels semi-dirigés auprès de neuf sujets impliqués dans une même équipe. Les données analysées témoignent de la dynamique

d'évolution observée au niveau des compétences développées et des aspects identitaires. Ces derniers indiquent combien les motivations individuelles (motifs d'engagement), soutenues par une posture relationnelle particulière, participent à l'élaboration d'un projet professionnel spécifique, qui va lui-même influencer l'élaboration d'une posture identitaire spécifique.

Ce travail « dans l'*inter-* » aura été l'occasion, pour certaines personnes, de découvrir et, pour d'autres, d'approfondir la posture de chercheur ou chercheuse, permettant d'élargir certaines de leurs compétences professionnelles. En regard des apprentissages soulevés plus haut, cette occasion d'endosser un rôle en recherche représenterait un enjeu intéressant en matière de développement professionnel. Il conviendrait dès lors d'institutionnaliser davantage cette démarche, en créant plus d'occurrences et de ponts entre les membres des différentes institutions. L'espace de « l'*inter-* » semble générer et soutenir le processus de développement professionnel en colorant des identités particulières. Il convient de continuer à l'explorer dans un contexte institutionnel où les collaborations sont positionnées comme étant de plus en plus indispensables.

Néanmoins, notre étude a également mis en évidence les difficultés et freins de cet espace de l'entre-deux. Cela nous amène à envisager de réunir les conditions organisationnelles et institutionnelles pour permettre et, surtout, pour inscrire dans le temps ce type de collaboration interinstitutions. En effet, au-delà de simples bonnes intentions ou de volontés individuelles, il s'agit de faire évoluer les représentations partagées à l'égard des collègues de l'autre institution et de l'institution elle-même. Quatre sujets soulignent l'aspect positif d'un tel changement et le fait de pouvoir dépasser des appréhensions ou des préjugés.

Dans un contexte de rapprochement institutionnel soutenu par des textes de loi, il est important d'inscrire ce type de projet de collaboration au niveau de chaque institution, de penser sa valorisation ainsi que la reconnaissance des acteurs qui y prennent part. À cet égard, comme les modes de pilotage de la recherche restent encore assez méconnus en HE, ils mériteraient d'être davantage explicités et portés par des acteurs identifiés comme tels. Dans ce travail structurel de longue haleine, il est fondamental de mettre les acteurs en action, de soutenir les projets de recherche-action et surtout de leur permettre de prendre place au sein de communautés de chercheurs. Ces collectifs vont à la fois faciliter l'entrée dans une posture de recherche tout en étant souteneurs.

Arrivées au terme de la rédaction de cet article, nous relevons combien cet espace de recherche, coloré par une collaboration interinstitutionnelle, invite les personnes qui y prennent part à travailler ensemble à la conciliation de deux cultures pour créer une culture de l'entredeux, prenant appui sur des collectifs et des communautés de recherche émergentes.

Soutenu par des trajectoires identitaires spécifiques, cet espace interinstitutionnel crée des opportunités de développement professionnel tout en créant des ponts entre deux cultures où l'ouverture à l'autre est, en soi, un présupposé, tout en étant lui-même un levier de développement professionnel. Néanmoins, un tel espace nécessite de penser sa position dans un contexte systémique

pour qu'il trouve progressivement sa place au cœur d'un réseau qui croise les niveaux individuels, organisationnels et institutionnels de deux réalités.

Ces éléments appellent toutefois à une certaine vigilance car, aujourd'hui, dans un environnement où les pouvoirs publics plébiscitent la collaboration *inter-* — et la pose même comme une exigence pour accéder à certains financements —, les conditions systémiques sont-elles réunies pour en tirer profit à long terme ? Les cadres institutionnels, avec leurs contraintes, permettent-ils ce type de travail ? N'y a-t-il pas contraction entre des injonctions, d'une part, et des logiques organisationnelles et institutionnelles, d'autre part ?

Ces questionnements invitent à prolonger la réflexion, que ce soit en poursuivant l'analyse de ces espaces de recherche ou de collaboration de l'entredoux ou encore en travaillant à la mise en place de dispositifs d'accompagnement des personnes dans ce type de travail, qui ne s'improvise pas, mais qui est perçu comme très riche.

## RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Biémar, S., Romainville, M., Mettewie, L., Plumat, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2021). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche — Partie 1*. Université de Namur. [https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/61839018/Rapport\\_UNAMUR\\_HENALLUX\\_JUIN21\\_Final.pdf](https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/61839018/Rapport_UNAMUR_HENALLUX_JUIN21_Final.pdf)
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.722>
- Capitanescu Benetti, A., Leroux, M. et Connac, S. (2021). Éditorial. L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13961>
- Carré, P. (dir.). (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P. et Fenouillet, F. (dir.). (2019). *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01>
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies et paradoxes*. De Boeck.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 28-43. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf)
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de Namur.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Circulaire 7046. Expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage*. Belgique. [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46056\\_000.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf)
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Legault, G. (2001). L'interdisciplinarité et l'interprofessionnalité : enjeux d'éthique professionnelle. *Interactions*, 5(1), 87-94. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue\\_Interactions/Volume\\_5\\_no\\_1/V5N1\\_LEGALTT\\_Georges\\_A\\_p87-94.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_1/V5N1_LEGALTT_Georges_A_p87-94.pdf)
- 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://shs.cairn.info/former-les-enseignants-au-xxie-siecle--9782804190637-page-73?lang=fr>
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64. <https://doi.org/10.7202/1017487ar>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (traduit et adapté par M. H. Rispalet et J.-J. Bonniol; 2<sup>e</sup> éd.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994)
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 119-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0119>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-34). Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Parlement de la Communauté française. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* (document n° 39681). Belgique. [https://galilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/39681\\_074.pdf](https://galilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/39681_074.pdf)

- Parlement de la Communauté française. (2019). *Décret portant les livres 1<sup>er</sup> et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun* (document n° 47165). Belgique. [https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-10/47165\\_0018.pdf](https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-10/47165_0018.pdf)
- Parlement de la Communauté française. (2022). *Décret relatif au dispositif de l'accompagnement personnalisé et portant diverses mesures accompagnant la mise en œuvre du Tronc commun, et octroyant des moyens aux écoles de l'enseignement primaire pour apporter un soutien pédagogique et éducatif cible et renforce aux élèves* (document n° 50427). Belgique. [https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/50427\\_001.pdf](https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/50427_001.pdf)
- Payette, M. (2001). Interdisciplinarité : clarification des concepts. *Interactions*, 5(1), 19-34. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue\\_Interactions/Volume\\_5\\_no\\_1/V5N1\\_PAYETTE\\_Maurice\\_p19-36.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_1/V5N1_PAYETTE_Maurice_p19-36.pdf)
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Wang, F. et Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 5-23. <https://www.jstor.org/stable/30221206>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.