

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

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

Jocelyne CHEVRIER

Brigitte GAGNON

Emmanuelle DORÉ

Danny BROCHU



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)

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)

RÉSUMÉ

Pour préparer une relève à la direction d'établissements d'enseignement, plusieurs centres de services scolaires (CSS) québécois ont établi un partenariat avec l'Université de Sherbrooke. Des activités d'insertion professionnelle des CSS sont intégrées aux activités pédagogiques de la formation universitaire en gestion de l'éducation. Ce partenariat valorise l'embauche de personnes chargées de cours exerçant la fonction de gestionnaires au sein de leur CSS. Au CSS des Hautes-Rivières, cinq d'entre elles dispensent des cours universitaires. Elles ont exprimé le besoin d'être soutenues par une communauté d'apprentissage pour collaborer entre elles, avec le CSS et avec l'université afin d'assurer la cohérence et la continuité de leurs activités pédagogiques, de même que pour s'approprier le rôle qu'elles exercent auprès de leurs pairs. Cet article présente des situations professionnelles de collaboration « *inter-* » et certains facteurs influençant sa mise en oeuvre mis à jour par les personnes chargées de cours dans ce contexte.

MOTS-CLÉS

Collaboration interprofessionnelle, collaboration interorganisationnelle, agir compétent et conscient, personnes chargées de cours, partenariat

1 INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, le département de Gestion de l'éducation et de la formation (GEF) de l'Université de Sherbrooke dispense un programme de 2^e cycle en gestion d'un établissement d'enseignement (Pelletier, 2022), soit le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation¹. Progressivement, des liens développés entre l'université et les milieux de pratique ont permis de constater que l'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement constitue une réelle préoccupation pour les centres de services scolaires (CSS)². Ainsi, un partenariat entre l'Université de Sherbrooke et un CSS peut être établi pour collaborer à la formation et à l'insertion professionnelle de ces directions. En respectant les cibles du programme universitaire, le CSS s'implique en mobilisant ses ressources et en favorisant les liens entre les acquis théoriques et la pratique. L'université contribue en analysant les adaptations possibles aux activités pédagogiques³ selon les enjeux particuliers et les savoirs professionnels (outils, démarches, référentiels, etc.) spécifiques au milieu d'exercice. De plus, des gestionnaires scolaires qui satisfont aux conditions d'embauche de l'université comme personnes chargées de cours (PCC) peuvent enseigner à leurs collègues en insertion professionnelle dans leur propre CSS. Un soutien à l'enseignement leur est alors offert par des membres du corps professoral du département responsable du programme.

Depuis 2017, les ententes de partenariats se sont développées de façon importante. En effet, actuellement, il existe une entente avec 15 CSS. Plus de 300 personnes étudiantes poursuivent leur formation dans le cadre d'un partenariat. On y compte 26 PCC occupant également un poste de gestionnaire dans l'un de ces CSS. De manière générale, le partenariat requiert des ajustements de la part des organisations pour arrimer les pratiques. Ces ajustements concernent la collaboration à différents niveaux : 1) l'harmonisation du programme d'insertion professionnelle du CSS et du programme universitaire ; 2) l'organisation de l'enseignement et la planification selon les exigences pédagogiques et administratives ; 3) la coordination entre PCC pour l'harmonisation du parcours étudiant.

Le présent article propose l'analyse d'un de ces partenariats avec le CSS des Hautes-Rivières (CSSDHR), sous l'angle de la collaboration « *inter-* », afin d'approfondir les connaissances sur les processus et défis que ce projet collectif comporte, mais également dans le but de soutenir ce milieu pour l'aider à relever les enjeux et défis rencontrés.

Les sections suivantes présentent la description du contexte du projet et les ancrages théoriques sur la collaboration « *inter-* ». Ensuite, nous abordons la démarche méthodologique et les outils utilisés

1 Voir cette page : <https://www.usherbrooke.ca/gef/prog-2ecycle/gestion-education/dess-2ecycle-ged>

2 Un CSS est une organisation de gouvernance locale relevant du ministère de l'Éducation au Québec. Sa responsabilité est la gestion des établissements d'enseignement publics des ordres préscolaire, primaire et secondaire, ainsi que des établissements de la formation générale et professionnelle pour des adultes.

3 À l'Université de Sherbrooke, il s'agit des cours crédités dans le DESS.

dans le cadre de ce projet pour recueillir et analyser les données. L'analyse permet d'explorer les différents types de collaboration expérimentés ainsi que les facteurs d'influence sur leur mise en place dans le contexte étudié. Nous concluons par des perspectives pour la poursuite du projet dans ce milieu.

Pour comprendre les particularités de la collaboration « *inter-* » dans le contexte de ce projet, nous avons tout d'abord formulé nos objectifs de travail pour, ensuite, définir les ancrages théoriques à l'aide d'une recension des écrits. Les PCC ont formé une communauté d'apprentissage (CA) (définie plus loin en section 3.1) avec des professeurs du département en septembre 2021. Pour l'appropriation d'une nouvelle posture et de nouvelles pratiques professionnelles, les membres de la CA ont formulé les objectifs suivants :

1. Se donner une vision partagée du parcours universitaire du DESS en lien avec le profil de sortie du programme.
2. Situer la place de chacune des activités pédagogiques (enseignement-apprentissage, évaluation) contribuant au développement de l'agir compétent et conscient (Guay et Gagnon, 2021b) des personnes étudiantes en fonction du profil de sortie de l'Université de Sherbrooke et du profil de leadership du CSSDHR.
3. Construire une posture individuelle et collective de PCC dans le cadre de leur mandat d'enseignement au CSSDHR.

2 ASPECTS THÉORIQUES

La notion de collaboration « *inter-* » est importante dans l'atteinte des objectifs et elle prend plusieurs formes dans divers contextes du partenariat. Il nous est apparu essentiel de donner certains ancrages théoriques sur ce type de collaboration pour mieux le comprendre et le décrire.

2.1 LA COLLABORATION « *INTER-* »

La définition de la collaboration interprofessionnelle de Beaumont et al. (2011) a largement inspiré les travaux et le développement professionnel au CSSDHR depuis plusieurs années. Ces auteurs la décrivent comme un type d'interaction réunissant des personnes professionnelles aux fonctions distinctes, engagées dans un projet commun nécessitant égalité, interdépendance, développement et concertation. Les tâches et mandats sont accomplis en mettant l'expertise de chacun en complémentarité « tout en reconnaissant et en acceptant le chevauchement de l'expertise des différents professionnels » (Beaumont et al., 2011, p. 5).

En plus des caractéristiques dégagées par Beaumont et al. (2011), il est possible de distinguer deux principaux degrés de collaboration. Dans un projet « *inter-* », pour une situation donnée, des

frontières sont dépassées pour mettre en relation ainsi qu'approfondir des objets de connaissances et des pratiques (Couturier et Belzile, 2018). Selon Lemon et Salmons (2021), la collaboration limitée aux membres d'un même groupe est dite intragroupe, alors que si le préfixe *inter-* est apposé à un type de collaboration (professionnelle, organisationnelle, institutionnelle, etc.), cela implique de franchir des frontières entre des groupes. Plusieurs types de frontières (disciplinaires, idéologiques, culturelles, linguistiques, normatives, structurelles, etc.) peuvent être franchies par les partenaires. Cet article expose un projet de partenariat interorganisationnel impliquant diverses formes de collaboration (*intra-* et *inter-*).

2.2 NIVEAUX DE COLLABORATION « INTER- »

Parmi les nombreuses formes que peut prendre la collaboration « *inter-* » se trouvent différents niveaux d'action à l'échelle sociale, expliqués par Lemon et Salmons (2021), dont les niveaux *micro-*, *méso-* et *macro-*. Pour ces auteurs, une collaboration à l'échelle *micro-*, entre deux personnes ou au sein d'une même organisation, peut ou non franchir une frontière en s'ouvrant à une collaboration à l'échelle *méso-*, soit par la collaboration interorganisationnelle, par exemple. Les collaborations à l'échelle *macro-* impliquent les deux niveaux précédents (*micro-* et *méso-*) et engagent de larges organisations, nationales ou internationales, qu'elles soient gouvernementales ou non.

Dans les prochaines lignes, nous portons notre attention à divers niveaux d'échelle (Figure 1) sur le dépassement des frontières disciplinaires, professionnelles et organisationnelles par la collaboration « *inter-* ».



Figure 1 Niveau de collaboration : cadre conceptuel schématisé, inspiré de Lemon et Salmons (2021)

2.3 COLLABORER AU-DELÀ DES FRONTIÈRES DISCIPLINAIRES ET PROFESSIONNELLES

Pour Couturier et Belzile (2018), *discipline* et *profession* sont des termes apparentés et la collaboration, qu'elle soit entre disciplines ou professions, « découle d'une même ambition, d'une même volonté de repenser le rapport entre les connaissances et l'intervention » (p. 31). Nous retenons ainsi le terme *collaboration interprofessionnelle*, de manière à signifier la collaboration entre professions et entre disciplines, laquelle tend à se situer aux niveaux *micro-* et *méso-*. Sans exclure le niveau *macro-*, ce dernier apparaît toutefois davantage concerné, avec le niveau *méso-*, par la collaboration entre organisations (Boudreau et al., 2021).

2.4 COLLABORER AU-DELÀ DES FRONTIÈRES ORGANISATIONNELLES ET INSTITUTIONNELLES

Pour comprendre le type de collaboration « *inter-* » dont il est question dans cet article, il convient de distinguer succinctement *institution* et *organisation*. Pour Pesqueux (2020), l'institution concerne le bien public, elle est « considérée comme un système durable de relations sociales » (p. 13) s'inscrivant dans la durée. Il peut s'agir de la santé, de l'éducation, du mariage, etc. Pour l'auteur, l'organisation a un caractère temporaire et inédit, elle n'appartient pas à la société. Maroy (2007), dans le même sens, amène l'idée que l'organisation est un regroupement formel et structuré créé pour l'atteinte d'objectifs.

Comme le projet dont il est question dans cet article concerne un partenariat à définir au regard des parties prenantes, les deux organisations outrepassent des frontières existant entre elles et se développent à travers cette expérience. Dans le même ordre d'idées, Boudreau et al. (2021) mentionnent que la collaboration interorganisationnelle amène la :

mise en commun d'actions et de ressources (humaines, matérielles et immatérielles) dans le but de prendre en charge des problèmes ou de saisir des occasions qui les dépassent individuellement, de la prise de connaissance de la situation jusqu'à la mise en œuvre d'actions conjointes visant à évaluer et à améliorer cette situation. (p. 3)

Ce processus, selon ces derniers auteurs, suggère une transformation des structures organisationnelles traditionnellement verticales et de la gouvernance traditionnellement de type bureaucratique en faveur de structures plus horizontales, où l'interaction se développe en réseau. Cette transformation fait passer d'un modèle caractérisé par le travail en vase clos, où « faire seul », « faire soi-même », « se faire confiance » cède le pas à une logique de « faire faire », « faire ensemble » et « faire confiance aux autres » (Boudreau et al., 2021, p. 6). Dans les faits, les deux structures de gouvernance (verticale et horizontale) cohabitent toujours au sein des organisations par des formes hybrides adaptées aux contextes et au niveau de développement de la collaboration (Boudreau et al., 2021).

Pour terminer cette exploration des repères théoriques, nous retenons certains principes généraux pouvant s'appliquer aux divers types et niveaux de collaboration (interdisciplinaire, interprofessionnelle et interorganisationnelle) proposés par Couturier et Belzile (2018). Soit, la collaboration « *inter-* » suppose une prise en compte : 1) de la complexité, en acceptant son incertitude et son imprévisibilité inhérentes; 2) de l'objet de collaboration, de sa complexité, de sa dynamique particulière et de sa nature plus ou moins appliquée; 3) du caractère situé de l'intervention ou de l'action; 4) de l'intention de l'action et sa communication; 5) de l'intrication des besoins des parties prenantes auxquels on veut répondre et de l'interdépendance des solutions envisagées; 6) de l'établissement concerté d'un but commun ou d'un foyer de convergence; 7) d'une certaine tolérance au risque.

Les repères théoriques portant sur les niveaux de collaboration *micro-* et *méso-* ainsi que les caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle serviront à décrire les pratiques de collaboration « *inter-* », puis à les interpréter à la suite de la présentation des éléments méthodologiques.

3 MÉTHODOLOGIE

Le projet réalisé au CSSDHR s'appuie sur une démarche méthodologique de recherche-action qui se définit comme « une action de recherche et d'éducation de chercheurs-praticiens qui veulent simultanément soutenir une transformation significative pour eux, s'éduquer et éduquer, et contribuer à la production de savoirs professionnels » (Guay et Gagnon, 2021a, p. 431). Ce projet comporte donc un dispositif pour soutenir l'action d'éducation ainsi que des outils de collecte et d'analyse de données pour soutenir l'action de recherche.

3.1 DISPOSITIF D'ÉDUCATION DE LA RECHERCHE-ACTION

Comme dispositif d'éducation, nous avons retenu la communauté d'apprentissage (CA) (Dionne et al., 2010). Six rencontres d'une demi-journée en CA ont eu lieu avec cinq PCC entre septembre 2021 et juillet 2022. Cette dernière est un lieu de partage et de soutien qui « permet la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques et la recherche de sens » (Dionne et al., 2010, p. 25) à partir d'une vision partagée de leur objet d'étude.

3.2 COLLECTE DE DONNÉES DANS LA RECHERCHE-ACTION

Lors des rencontres en CA, des données ont été recueillies à partir des notes de rencontres relatant les échanges en plénière et les récits de pratiques en sous-groupes (Le Boterf, 2008). Comme Le Boterf, nous concevons ces récits comme la mise en histoire d'expériences vécues au regard de la collaboration « *inter-* », dans un contexte situé, où les intentions poursuivies et les actions réalisées

sont mises en évidence. Pour soutenir l'élaboration du récit de pratique, les chercheuses ont tenu un entretien actif (Boutin, 2006) auprès de chaque PCC. Cet entretien est une forme de dialogue interprétatif dans un processus de construction de sens. Son but est d'approfondir l'objet donc, dans la situation présente, la collaboration « *inter-* ». Ainsi, tous les membres de la CA participent aux entretiens actifs de leurs pairs en posant des questions pour approfondir le récit, produire un sens commun et identifier les facteurs influençant la collaboration « *inter-* ».

3.3 ANALYSE DE DONNÉES DE LA RECHERCHE-ACTION

Notre méthode d'analyse mise sur l'intersubjectivité en croisant les regards sur l'ensemble des données pour en analyser la valeur et la signifiante (Mellos, 2016). En nous inspirant de la méthode d'analyse des phénomènes sociaux en groupe, telle que la conçoivent Van Campenhoudt et al. (2009), notre approche d'analyse implique les personnes participantes à chacune des étapes du projet, en passant par les phases du récit, de l'interprétation, de l'analyse et de la formulation de perspectives pratiques, puis se termine par l'évaluation de la démarche. Cette approche rejoint les principes de la recherche-action, étant donné qu'elle permet une coproduction des savoirs professionnels, à la fois par les membres d'une équipe de recherche et un groupe de praticiennes et praticiens, dans un processus où les connaissances de ces derniers sont considérés comme des savoirs experts (Franssen et al., 2014).

Concrètement, notre analyse en groupe a lieu en trois temps : 1) échanges entre les membres de l'équipe de recherche et formulation d'une interprétation initiale de données issues de sources variées (récits de pratique, notes d'observation, synthèses collectives élaborées par la CA, etc.); 2) présentation de cette interprétation initiale pour une coanalyse avec les membres de la CA pour l'approfondir et l'ajuster; 3) production d'une synthèse collective pour orienter les actions subséquentes.

C'est à partir de ces synthèses collectives que nous dégagons les types de collaboration « *inter-* » ainsi que des freins et des conditions favorables à leur mise en place, puis des besoins formulés par les parties prenantes.

4 RÉSULTATS : ÉTAT DE LA COLLABORATION « *INTER-* »

Dans cette partie, nous présentons les dispositifs d'insertion professionnelle offerts aux directions d'établissement d'enseignement novices dans le centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) (Gagnon et Lachapelle, 2023), entre lesquels la collaboration « *inter-* » se déploie.

Au sein du CSSDHR, quatre dispositifs amènent un grand nombre de gestionnaires à partager leur expérience et expertise, en fonction des besoins des directions novices relativement à leur insertion professionnelle. La Figure 2 qui suit présente ces dispositifs, soit la formation universitaire, le

DIP-DEX⁴, les ateliers techniques, puis l'accompagnement mentorale. Se trouve au centre la communauté d'apprentissage (CA) constituée des cinq personnes chargées de cours (PCC), entourées des personnes avec qui elles collaborent. Chaque dispositif est délimité par un contour représentant une « frontière » franchie par la collaboration « *inter-* ». Évidemment, cette figure est une représentation qui ne saurait reproduire la réalité complexe de la collaboration « *inter-* », ce qui signifie qu'elle donne un aperçu des collaborations possibles.

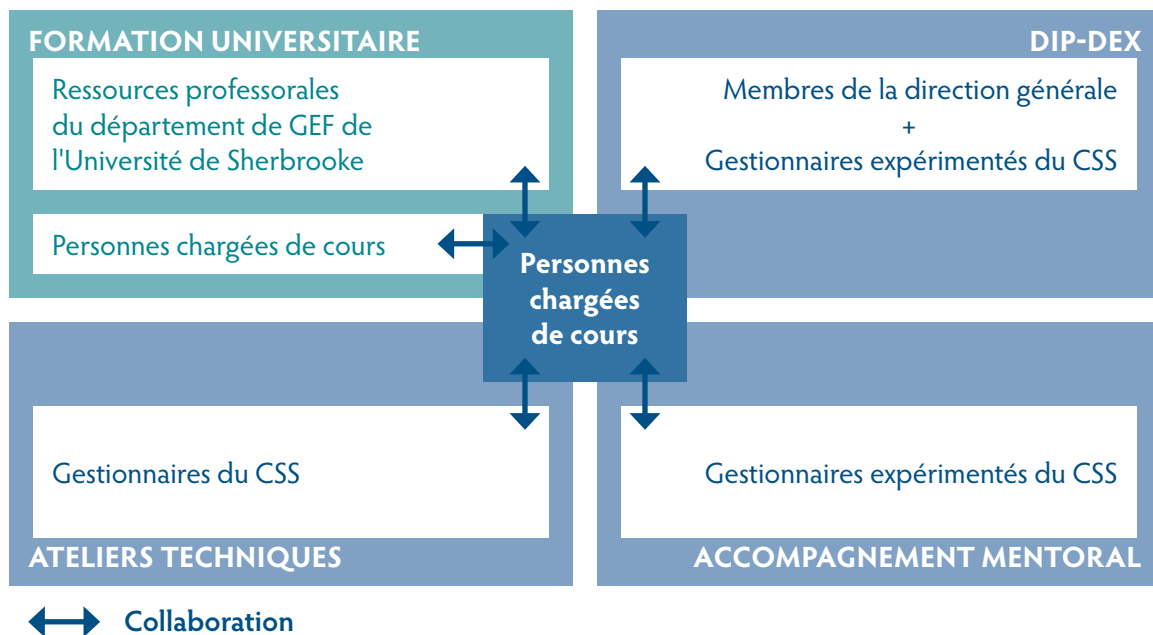


Figure 2 Personnes chargées de cours et personnes collaboratrices : contextes de collaboration au sein des dispositifs d'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement du CSSDHR

En nous appuyant sur Lemon et Salmons (2021), il est possible de situer les collaborations intra-groupes et intergroupes, puis de décrire quelques caractéristiques de la collaboration « *inter-* » dans laquelle sont impliquées les PCC par le projet de partenariat.

Premièrement, quatre dispositifs d'insertion professionnelle suscitant la collaboration sont identifiés et représentés à la Figure 2. En contexte universitaire (en vert), la collaboration entre les PCC et les professeurs du département est interprofessionnelle et interorganisationnelle grâce au dispositif de formation. Au CSSDHR (en bleu), trois contextes de collaboration intraorganisationnelle et interprofessionnelle sont identifiés grâce aux trois autres dispositifs : le DIP-DEX, les ateliers techniques et l'accompagnement mentorale.

4 DIP-DEX est l'acronyme inventé dans cette organisation pour représenter le dispositif par lequel des directions novices qui sont en insertion professionnelle (DIP) forment une communauté d'apprentissage avec les directions d'expérience (DEX) dans une perspective de développement professionnel.

Deuxièmement, le projet de collaboration « *inter-* » se situe au niveau *micro-* (collaboration entre les PCC) et au niveau *méso-* (collaboration entre les services du CSSDHR, puis entre le CSSDHR et l'Université de Sherbrooke). Au niveau *micro-*, les PCC collaborent entre elles pour harmoniser leurs pratiques et planifier les contenus. Elles collaborent aussi, à ce niveau, avec des personnes des différents services de leur CSS par rapport aux contenus abordés dans les différents dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des directions novices. Cette collaboration concerne l'équipe ou des regroupements ponctuels entre une PCC et la ou les personnes-ressources du CSSDHR mobilisées dans le cadre de leur activité pédagogique. Au niveau *méso-*, la collaboration s'opérationnalise entre les PCC du CSSDHR et les professeures de l'université au regard des cibles de formation, des contenus spécifiques des activités pédagogiques et des encadrements administratifs.

Dans ces quatre contextes, les pratiques de collaboration sont variées et les personnes impliquées sont nombreuses. Elles sont exposées ci-après.

4.1 PRATIQUES DE COLLABORATION « *INTER-* » DES PERSONNES CHARGÉES DE COURS

Tout d'abord, pour parvenir à l'harmonisation entre les deux organisations (le CSSDHR et l'Université de Sherbrooke) et leur culture (niveau *méso-*), les personnes chargées de cours (PCC) collaborent avec les professeures du département GEF en ce qui concerne le développement professionnel des directions en insertion professionnelle et les exigences liées aux activités pédagogiques du DESS. Ainsi, les PCC sont amenées, par exemple : 1) à comprendre l'approche programme, le profil de sortie des personnes étudiantes ainsi que les fondements pédagogiques adoptés dans l'ensemble des activités pédagogiques; 2) à élaborer les plans d'activités pédagogiques; 3) à créer des activités d'apprentissages et d'évaluation, et ce, en prenant en compte les différentes exigences pédagogiques et administratives qui encadrent la pratique d'enseignement universitaire.

De plus, les PCC collaborent entre elles (niveau *micro-*) pour connaître les activités pédagogiques et les ressources proposées aux personnes étudiantes, car chaque activité pédagogique est réalisée en prenant appui sur les ressources acquises et mobilisées dans les activités antécédentes. Les PCC doivent donc adapter les ressources offertes et les modalités d'enseignement en conséquence. Elles sont également susceptibles de collaborer entre elles lorsqu'une PCC est la supérieure hiérarchique d'une personne étudiante de sa classe. Pour composer avec les enjeux éthiques que cette situation suppose, l'évaluation des travaux est alors confiée à une autre PCC, ce qui demande de connaître les exigences de la tâche et les ressources enseignées par ses collègues.

Ensuite, les PCC doivent collaborer avec les personnes responsables du dispositif DIP-DEX ou des ateliers techniques (niveau *micro-*). Il peut d'agir de la direction générale, de directions de services ou de personnes conseillères pédagogiques qui planifient les rencontres selon les priorités de développement professionnel et organisationnel. Comme un certain nombre d'heures consacré

à ces rencontres fait partie intégrante de la formation universitaire des personnes étudiantes, les PCC prennent activement part à leur planification pour assurer une certaine cohérence et éviter les redondances au sein du DESS. Cette situation appelle à exercer un certain leadership dans la coordination des dispositifs.

De plus, les PCC collaborent régulièrement avec les directions d'établissement d'enseignement dont les directions adjointes sont inscrites aux activités pédagogiques afin de faciliter les apprentissages de ces dernières, qui doivent mobiliser, dans leur contexte réel de travail, les connaissances apprises tant en classe que dans l'un des quatre dispositifs (niveau *micro*-). Les PCC s'assurent donc que ces étudiantes et étudiants ont accès à des situations professionnelles leur permettant de transférer leurs apprentissages. Dans ce même esprit, toujours au niveau *micro*-, les PCC peuvent être appelées à collaborer avec les personnes mentores, dont le mandat est de soutenir les directions novices dans leur insertion professionnelle. Les personnes mentores doivent donc bien connaître ce qui est proposé dans chacun des dispositifs.

Les données recueillies, notamment par les récits de pratique, ont permis de soulever des freins et des conditions favorables à la collaboration « *inter*- » ainsi que les besoins des PCC.

4.2 FREINS, CONDITIONS FAVORABLES ET BESOINS

Cette section présente les freins à la collaboration aux niveaux pédagogiques et organisationnels, ainsi que des conditions favorables pour atténuer ces freins. Finalement, des besoins exprimés par les PCC lors des rencontres en CA sont abordés.

4.2.1 Freins

Un premier frein à la collaboration « *inter*- » est la méconnaissance des enjeux, de la culture et des dispositifs d'insertion professionnelle des directions novices, et ce, tant au CSSDHR qu'à l'université. En effet, bien qu'il existe de l'information à ce propos au CSSDHR, aucune source d'information ne permet de connaître les intentions, les actions et rôles des personnes intervenant dans chacun des dispositifs. Pour lever ce frein, les PCC ont souhaité mieux connaître le profil des étudiantes et étudiants sélectionnés par le CSSDHR afin d'adapter leurs interventions. Elles désiraient aussi connaître les intentions du CSSDHR quant à la portée du DIP-DEX, notamment concernant le choix des contenus et des activités qui devaient s'y dérouler. De plus, elles se sont bien approprié le référentiel de l'agir compétent des leaders élaboré par le CSSDHR. Les PCC ont partagé leurs questions au sujet de ce premier frein : qu'est-ce qui appartient à la formation universitaire ou à la formation organisationnelle ? Dans quelle séquence présenter les contenus, au sein des différents dispositifs, pour éviter les redondances ? Quel est le mandat des personnes mentores et des directions concernant l'accompagnement des directions novices ?

Un autre frein identifié est la difficulté d'arrimer les échéanciers et la concertation concernant la planification des activités pédagogiques et celle des dispositifs institutionnels d'insertion professionnelle au CSSDHR avec les différentes personnes y intervenant, car l'une et l'autre sont faites indépendamment. Malgré ces freins, des conditions favorables ont été identifiées par les PCC.

4.2.2 Conditions favorables

Le développement d'une vision partagée par les personnes intervenant dans les différents dispositifs sur l'importance de l'insertion professionnelle semble essentiel au sein du CSSHDR (direction générale, gestionnaires, PCC). Concernant le partenariat avec l'université, le développement de liens significatifs avec les professeures est une condition pour collaborer ouvertement dans un climat de confiance.

Les personnes intervenant dans les différents dispositifs font part de volonté et d'ouverture pour favoriser l'insertion professionnelle des directions novices. De façon plus spécifique, les PCC ont créé une alliance de travail en s'engageant dans la mise en place de la CA. Cette dernière offre un espace-temps pour travailler, se développer ensemble autour d'une vision partagée. Cette initiative est encouragée et soutenue autant par la direction générale du CSSDHR que par l'équipe professorale de l'université, ce qui constitue également une condition favorable à la collaboration « *inter-* ».

4.2.3 Besoins

En termes de besoins, les PCC avaient identifié la nécessité de se doter d'une vision d'ensemble des activités pédagogiques du DESS et, plus spécifiquement, de celles qu'elles enseignent (les quatre premières), afin d'avoir une compréhension partagée des exigences de chacune des activités dans le parcours du programme et d'établir des liens cohérents avec le profil de leadership du CSSDHR. Ce besoin, directement lié aux objectifs, a été l'objet priorisé en CA lors de la première année, en 2021-2022.

Lors du bilan de la première année des travaux de la CA, les PCC ont formulé le besoin de poursuivre la construction de leur identité professionnelle et de leur posture hybride — tant individuelle que collective — de gestionnaires mandatées d'enseigner dans leur centre de services scolaire (objectif 3). Cela amène désormais l'équipe des professeures-chercheures à soutenir le développement de l'« agir professionnel compétent et conscient »⁵ des PCC (Guay et Gagnon, 2021b, p. 2), qu'il soit individuel ou collectif, concernant certains aspects de leur mandat, par exemple, la planification, l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la collaboration, la communication, le

5 L'agir compétent et conscient correspond aux actions prioritaires qu'un leader (ou une équipe de leaders) veut et peut poser dans un contexte où il évolue, inspiré d'intentions et de présupposés conscients et explicites (Guay et Gagnon, 2021b).

développement d'une posture éthique, etc. Pour orienter le développement de cet agir compétent et conscient (Guay et Gagnon, 2021b), il est apparu nécessaire d'approfondir l'action professionnelle d'une PCC intervenant auprès de ses pairs dans un centre de services scolaire, ce qui a fait l'objet de travaux subséquents dans cette CA, qui a poursuivi son engagement en recherche-action en 2022-2023 (Gagnon, Chevrier et Doré, 2023; Gagnon, Doré et al., 2023). Ce projet de recherche s'est poursuivi en 2023-2024 en fonction de nouveaux objectifs codéfinis par la communauté d'apprentissage.

5 CONCLUSION ET PROSPECTIVES

Dans cet article, nous avons relaté une expérience de partenariat, vécue dans le cadre d'une recherche-action, entre le centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) et l'Université de Sherbrooke. Au cœur de ce partenariat se trouvent les personnes chargées de cours (PCC) qui ont à collaborer avec différentes personnes engagées dans des dispositifs d'insertion professionnelle destinés aux directions d'établissement d'enseignement novices.

La recherche-action (RA) se déroulant dans un seul des CSS partenaires de l'Université de Sherbrooke dans le cadre de la formation des directions d'établissement d'enseignement, les savoirs professionnels qui s'en dégagent et s'en dégageront sont à traiter avec prudence. Il faut également prendre en compte la présence d'un dispositif d'insertion professionnelle institutionnel déjà bien implanté au CSSDHR. En revanche, bien que des situations de collaboration « *inter-* » puissent varier dans différents contextes organisationnels, les enjeux, freins, conditions favorables et besoins pourraient s'avérer similaires. Il est possible d'envisager que la souplesse et la flexibilité qui caractérisent la démarche de RA combinée à une CA permettrait de répondre à cette diversité.

Nous avons donc décrit cette expérience de collaboration « *inter-* » (*micro-* et *méso-*) en présentant diverses situations vécues par les PCC et certains enjeux et conditions favorables qu'elles ont rencontrés. Comme le soutiennent Boudreau et al. (2021), la collaboration « *inter-* » a requis d'établir certaines ententes, portant notamment sur une vision partagée et une terminologie commune (connaître le sens des mots et expressions employés à l'université et dans le CSSDHR), puis de négocier, chemin faisant, certaines manières de travailler ensemble pour innover et contribuer, de façon concertée, au soutien à l'insertion professionnelle des directions novices. Cela rejoint également une des conditions fondamentales de Couturier et Belzile (2018) lorsqu'ils parlent de but commun.

Transformer les habitudes de travail en vase clos en une véritable collaboration a nécessité de s'entendre sur ce que chaque personne faisait individuellement, sur ce qui était réalisé ensemble et sur ce qui était confié aux autres, en leur faisant confiance, dans une structure davantage horizontale que verticale (Boudreau et al., 2021).

Cette collaboration « *inter-* » exige du temps de concertation et la volonté de « faire ensemble ». C'est pourquoi nous soulignons l'importance de se réserver un temps de collaboration et des conditions favorables pour le faire. Cela présuppose également, de la part de toutes les personnes intervenant dans les dispositifs d'insertion professionnelle, une ouverture à changer leur façon de travailler ensemble dans une structure horizontale (Boudreau et al., 2021), en prenant en compte les cadres d'interprétation et d'action de chacun. De même, cette collaboration « *inter-* » exige une certaine tolérance au risque et l'interdépendance des solutions envisagées pour répondre aux besoins, parfois intriqués, des directions novices, qui sont également étudiantes (Couturier et Belzile, 2018).

Sur le plan de l'identité professionnelle, nous retenons, à la suite d'Allenbach (2015), que le contexte de collaboration « *inter-* » entraîne les PCC dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle, qu'elles ont choisi de décrire en tant que « posture hybride » (PCC de l'université combinée à la fonction de gestionnaire du CSSDHR). Cette posture hybride est à codéfinir, à cohabiter pour agir avec compétence et conscience en éprouvant un certain bien-être : c'est ce qui a fait l'objet d'une RA qui s'est poursuivie avec ce milieu (Gagnon, Chevrier et Doré, 2023 ; Gagnon, Doré et al., 2023).

RÉFÉRENCES

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 21-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/715>
- 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
- Boudreau, C., Bazinet, A. et Charbonneau, M. (2021). Introduction. Dans A. Bazinet, C. Boudreau et M. Charbonneau (dir.), *La collaboration interorganisationnelle. Conditions, retombées et perspectives en contexte public* (p. 1-24). Presses de l'Université du Québec. https://books.google.ca/books?id=wnFJEAAQBAJ&dq=boudreau+collaboration+interorganisationnelle+2021&lr=&hl=fr&source=gbs_navlinks_s
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Couturier, Y. et Belzile, L. (2018). *La collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Franssen, A., Van Campenhoudt, L. et Degraef, V. (2014). La méthode d'analyse en groupe : coproduction, restitution et répercussion des savoirs. *Sociologies*. <https://journals.openedition.org/sociologies/4747>

- Gagnon, B., Chevrier, J. et Doré, E. (2023, 20-23 septembre). *L'agir compétent et conscient, au plan de la collaboration inter, de personnes chargées de cours intervenant auprès de leurs pairs dans un centre de services scolaire dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle : savoirs professionnels issus d'une recherche-action* [communication orale]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. <https://labiennale-education.eu/la-biennale/experience-biennale-2023/>
- Gagnon, B., Doré, E., Chevrier, J., Poirier, F. et Ouellet, M. (2023, 13-17 mars). *Recherche-action sur le développement d'un modèle d'agir compétent et conscient de ressources professorales intervenant auprès de leurs pairs dans leur milieu organisationnel* [communication orale]. Semaine de la recherche universitaire, Sherbrooke, Canada.
- Gagnon, B. et Lachapelle, D. (2023). Comment soutenir les directions d'établissement novices dans leur développement professionnel? Présentation d'un programme d'insertion professionnelle créé et expérimenté dans un centre de services scolaires. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 158-174. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1531>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021a). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021b, 22-25 septembre). *Quel leadership incarner en tant que chercheuses-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires du XXI^e siècle?* [communication orale]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. <https://hal.science/hal-03500166>
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*. Eyrolles.
- Lemon, N. et Salmons, J. (2021). *Reframing and rethinking collaboration in higher education and beyond: A practical guide for doctoral students and early career researchers*. Routledge.
- 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>
- Mellos, K. (2016). Une science objective? Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 441-461). Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, G. (2022). *Une histoire collective inachevée... Le Département GEF*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/gef/a-propos-de-nous/notre-histoire>
- 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>
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A. et Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche. *Sociologies*. <https://journals.openedition.org/sociologies/2968>