

REVUE ERNAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

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

Dossier thématique sous la direction de

Caroline LETOR

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

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)

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)

Depuis plusieurs années, les politiques éducatives des systèmes éducatifs francophones tant en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2014), qu'au Québec, avec la mouvance de la gestion axée sur la réussite (Brassard et al., 2013 ; Letor, 2021), appellent les enseignants à davantage travailler en équipe et à s'inscrire dans une dynamique collaborative.

Selon Letor (2009), le travail collaboratif commence dès qu'au moins deux entités humaines ou sociales travaillent ensemble à la recherche d'une amélioration des pratiques. La dynamique qui s'amorce se caractérise par la participation et l'interdépendance entre les acteurs, soutenue par le partage de temps et de lieux, de ressources et d'objectifs communs.

Au cours de nos recherches respectives (Biémar, Romainville et al., 2021 ; Corfdir et al., 2021 ; Letor, 2022) et de nos projets d'accompagnement d'équipes éducatives dans le développement de pratiques innovantes (Biémar, Corfdir et al., 2021), nous avons observé l'émergence de nouvelles configurations de travail entre personnes enseignantes de disciplines ou de niveaux différents, pouvant également impliquer des professionnels internes ou externes, la direction ainsi que des acteurs appartenant à différentes organisations chargés de les conseiller ou les accompagner (établissements scolaires, centres de services scolaires, organisations privées et publiques, monde de la santé).

Ces nouvelles configurations de travail collaboratif « dans l'*inter-* » (interdisciplinaire, interniveau, interprofessionnel, interinstitutionnel) voient le jour dans des projets transversaux menés tant dans les institutions qu'entre elles (Kherroubi, 2017). Elles dépassent le cloisonnement caractéristique

des organisations d'éducation et de formation. En outre, elles semblent soutenir la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes ainsi que le développement professionnel des acteurs qui y prennent part.

À travers la littérature compilée dans ce numéro, nous constatons que ce travail collaboratif situé « dans l'*inter-* » a d'abord été étudié dans le champ de la santé (D'Amour et al., 2005), où des médecins, face à des cas complexes, se sont associés avec d'autres professionnels de la santé (comme les infirmières et infirmiers, ergothérapeutes, diététiciennes et diététiciens) pour travailler au bien-être de la patiente ou du patient. Dans le champ de l'éducation, l'enjeu est de travailler ensemble en vue d'une meilleure action éducative.

Selon D'Amour et al. (2005, 2008), la collaboration interprofessionnelle est un processus par lequel des professionnels interdépendants structurent une action collective afin de répondre aux besoins du bénéficiaire (patiente ou patient, élève, citoyenne ou citoyen, cliente ou client...). Fondée sur le partenariat, elle s'inscrit dans une approche participative de collaboration et de coordination en vue d'une prise de décision partagée.

Le travail collaboratif qui se situe dans cet espace « de l'*inter-* » constitue, dès lors, un enjeu important pour le développement des organisations scolaires, d'autant plus qu'il nous semble qu'elles nourrissent l'ambition de soutenir des changements de pratiques importants vu les contextes de réformes dans lesquels elles se situent.

Néanmoins, dans un monde scolaire en mouvement, ces dynamiques en construction mettent en question la place de soi comme personne enseignante, comme personne de coordination ou de direction, et la place d'autrui, comme collègue, partenaire, personne d'accompagnement, de recherche, sans oublier les élèves :

- Quand trouver du temps pour travailler avec les collègues des autres niveaux, des autres disciplines ou encore d'une autre école? Quelle est ma légitimité pour demander une adaptation d'horaire ou encore faire en sorte qu'un espace-temps soit consacré à ces pratiques au sein de notre organisation? Comment puis-je faire remonter ces demandes à ma direction?
- Comment négocier l'objet sur lequel travailler ensemble? Comment faire émerger les besoins et les projets de chaque individu? Qui suis-je, moi (en tant que personne de coordination, d'enseignement, etc.), pour faire émerger ces besoins? Ai-je la légitimité d'entrer dans la classe de l'autre?
- Qui soutient et anime la dynamique qui se met en place? Comment en assurer la pérennité? Combien de temps la mise en place de cette dynamique prendra-t-elle? S'agit-il simplement de répondre à une injonction ou plutôt de prendre en main notre propre développement professionnel en regard de nos contextes et de nos projets?

- Comment apprendre à se connaître, à construire un langage commun et à s'inscrire dans une intercompréhension ? Qui prendra en charge le soutien de cette démarche nécessaire à la construction d'une équipe et d'un collectif ? Et pendant combien de temps ? Avec quelle continuité ?

Dans un souci d'établir des conditions favorables à la mise en place de ces dynamiques collaboratives « dans l'*inter-* » (soutien organisationnel, espace-temps, langage commun, intercompréhension, relations affinitaires...), il nous a semblé important de nous questionner sur le développement des organisations scolaires à plusieurs égards :

- Au sujet des caractéristiques de ce processus de travail collaboratif : quelles sont-elles ? Qui sont les acteurs impliqués et quels objectifs poursuivent-ils ? Quelles sont les dynamiques relationnelles fondatrices ? Dans quels contextes et quelles temporalités ce processus s'inscrit-il ? Quelles sont les modalités organisationnelles qui le rendent possible ?
- Sur le plan de l'accompagnement et du soutien apporté au processus collaboratif, qu'il soit pris en charge par un acteur tiers interne (coordinateur) ou externe à l'établissement scolaire (chercheur ou chercheuse, accompagnateur ou accompagnatrice pédagogique, formateur ou formatrice) : quelles postures adopter ? Quelles compétences développer ? Quels objectifs poursuivre ?
- Concernant les retombées du travail collaboratif aux niveaux individuel, groupal, organisationnel ou institutionnel, tant du côté de la personne qui accompagne que du côté des personnes accompagnées : pourquoi les acteurs s'y engagent-ils et y restent-ils ? Quelles sont les retombées sur les pratiques, les apprentissages des élèves, le développement professionnel des acteurs ou encore sur le fonctionnement de l'organisation ?

Partant de la clarification des lieux de collaboration « *inter-* » et d'apports croisés entre une littérature émergente et des données de terrain, ce numéro spécial vise à documenter les différents aspects du travail collaboratif « dans l'*inter-* » en éducation, en veillant à mettre en lumière les facteurs en jeu, ainsi que les leviers majeurs et les conditions requises.

Des enquêtes comme TALIS 2018 (Organisation de coopération et de développement économiques, 2019) nous montrent combien le travail en équipe — la pratique collaborative — ne fait pas (encore) partie du métier enseignant : il est considéré comme une activité à réaliser en plus, générant parfois une impression de surcharge. En outre, l'organisation scolaire relativement cloisonnée ne permet pas toujours que ces dynamiques collaboratives s'installent avec fluidité (Dupriez, 2003). Dès lors, même si nous croyons qu'elles peuvent soutenir les acteurs en contexte de changement, il nous revient de les questionner avec réalisme afin d'être fidèles au contexte des organisations scolaires. À travers cet écrit, nous poursuivons également la perspective d'identifier des balises utiles pour les professionnels en question, soucieux et désireux de progressivement intégrer ces dynamiques collaboratives particulières dans leurs pratiques.

Pour ce faire, ce numéro proposera sept contributions provenant de deux équipes de recherches situées de part et d'autre de l'Atlantique. Ce croisement de regards « culturels » offre l'occasion d'identifier les invariants de ces dynamiques collaboratives. En outre, il vise à donner la parole à des chercheuses et chercheurs à travers cinq contributions scientifiques, de même qu'à des acteurs de la formation et de l'accompagnement à partir de récits de pratiques, de manière à ouvrir les perspectives et à compléter les résultats de la recherche par un écho du terrain.

Après une clarification terminologique proposée par Caroline Letor, nous abordons la collaboration « dans l'*inter-* » selon différents angles.

- La collaboration se construisant entre des organisations, mais au sein d'un même métier :
 - Cédric Vanhoolandt, Sandrine Biémar et Jim Plumet définissent des concepts structurants pour aborder le travail collaboratif et analysent le vécu de personnes enseignantes en sciences l'ayant expérimenté entre institutions autour de la coconstruction et de l'expérimentation d'activités pédagogiques.
 - Cécile Hayez, Afroditi Maravelaki et Stéphanie Fabry nous laissent entrevoir le contexte de personnes enseignantes en français invitées à travailler entre écoles pour analyser et construire de nouvelles pratiques, tout en abordant la perspective de l'accompagnement.
- La collaboration impliquant des acteurs qui accompagnent un changement, en s'inscrivant dans ces espaces de « l'*inter-* », et se trouvant aux prises avec une nouvelle identité à construire dans un espace tiers :
 - Après avoir clarifié les concepts de collaboration « dans l'*inter-* », Emmanuelle Doré et Suzanne Guillemette explorent les caractéristiques et les conditions favorables d'un accompagnement en contexte inclusif.
 - Anaïs Corfdir, Sibille Demiddeleer, Sophie Delvaux et Sandrine Biémar documentent le processus de développement professionnel de chercheurs et chercheuses provenant de différentes institutions et issus de différentes disciplines, impliqués ensemble dans une recherche-action-formation qui se déroule dans plusieurs établissements scolaires.
 - Laurence Mettwie et Caroline Depuis prolongent cette réflexion à partir de leur accompagnement de personnes enseignantes en langues issues de plusieurs écoles, en s'interrogeant sur la relation qui se construit entre chercheuses et praticiennes.
- La collaboration à la base de la construction d'un nouveau métier :
 - Pour terminer, Jocelyne Chevrier, Brigitte Gagnon, Emmanuelle Doré et Danny Brochu explorent le processus de partenariat qui se construit entre personnes chargées de cours issues du monde professionnel et personnes professeures universitaires au sein d'un même programme.

À titre de conclusion, Sandrine Biémar et Caroline Letor relèvent des axes transversaux de l'analyse de ces situations de travail collaboratif « dans l'inter- » expérimentées en Belgique francophone et au Québec.

Au fil de ces textes, nous voulons progressivement lever le voile sur les contours de ces dynamiques de collaborations « dans l'inter- », en tirant progressivement les fils rouges de leurs caractéristiques, de leurs leviers, de leurs freins et de leurs conditions de mise en œuvre.

RÉFÉRENCES

- Biémar, S., Corfdir, A. et Libert, A. (2021). La présence d'un enseignant supplémentaire comme opportunité pour développer la différenciation et le travail collaboratif : le cas d'un projet pilote au sein du cycle 5-8 ans. *Éducation et socialisation*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14715>
- Biémar, S., Romainville, M., Mettwie, L., Plumet, 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^{er} degré de l'enseignement secondaire. Rapport intermédiaire de recherche. Période du 1^{er} septembre 2020 au 31 janvier 2021*. Université de Namur. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/62945292/APSEC_Rapport_interm_diaire_janv2021_UNAMUR_HENALLUX.pdf
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-156). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0141>
- Corfdir, A., Libert, A., Soveryns-Wilkin, D., Alonso, P. et Biémar, S. (2021). *Renforcement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes* (publication n° 182 AP/20). Université de Namur. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/62945115/UNamur_H_nallux_RF.pdf
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin-Rodriguez, L. et Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J.-F., San Martin-Rodriguez, L. et Pineault, R. (2008). A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. *BMC Health Services Research*, 8(1), article 188. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-8-188>
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (23), 1-21. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/1683>

- Kherroubi, M. (2017). Travail collaboratif et transformation de l'organisation scolaire. Le cas des dispositifs relais. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 67-88. <https://doi.org/10.3917/lse.504.0067>
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires?* De Boeck.
- Letor, C. (2021). Participation, confiance et leadership : le cas de directions en écoles fragilisées en Belgique francophone. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 149-166). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0149>
- Letor, C. (2022). Propager des innovations pédagogiques en établissements scolaires : conditions organisationnelles et institutionnelles. Dans A. Capitanescu Benetti, C. Letor et S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer?* (p. 203-225). Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.21939>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/5bb21b3a-fr.pdf
- Parlement de la Communauté française. (2014). *Déclaration du Gouvernement (SE 2014). Déclaration de politique communautaire 2014-2019. Fédérer pour réussir*. Belgique. <https://www.pfwb.be/documents-parlementaires/document-declagouv-001436745>

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

Caroline LETOR

Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

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

MOTS-CLÉS

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

1 INTRODUCTION

Une conjonction d'observations et de conversations¹ nous a amenée à nourrir un questionnement sur le travail collaboratif entre personnes de professions, d'organisations ou d'institutions différentes au service de l'éducation et de l'enseignement. Si le travail collaboratif fait partie de nos objets de recherche privilégiés (Lator, 2009, 2010, 2011, 2015; Lator et al., 2006, 2006), cet objet évolue au gré des transformations des systèmes scolaires. Dans les années 2000, sous injonction ministérielle, le travail collaboratif est mis à l'agenda du personnel enseignant dans la plupart des pays occidentaux francophones (Corriveau et al., 2010b; Daele et Charlier, 2006; Lator et Bonami, 2007; Marcel et al., 2007) alors que, chez les Anglo-saxons, cette tendance est plus précoce (Lieberman, 1990; Little, 1982; Lortie, 1975; Riordan et Da Costa, 1998). L'idéal d'une école « mobilisée »² a fait l'objet de publications tant pour la décrire et en comprendre les enjeux (Barrère, 2002; Dupriez, 2003; Lessard, 2000; Lator et al., 2006) que pour la guider (Beaumont et al., 2010; Lator, 2009; Meyer, 2017). Avec le renforcement de la nouvelle gouvernance publique axée sur les résultats, le travail collaboratif s'est mué en dispositifs aux fins de développement professionnel collectif (Dionne et al., 2010), d'apprentissage organisationnel (Bouvier, 2001, 2014; Guillemette et Bouvier, 2018; Lator, 2013, 2015) et d'efficacité pédagogique (Leclerc et Labelle, 2013).

Dans l'objectif d'accroître la réussite des élèves, le travail collaboratif se décline dorénavant en communautés de pratiques (COP) ou d'apprentissage (CAP) principalement centrées sur la réussite des élèves. Dans les établissements scolaires, il devient commun de parler « des CAP, des COP et d'équipes »³. Aux alentours de 2020, le personnel enseignant du Québec, de France, de Suisse et de Belgique, entre autres, est invité à prendre part à la définition des orientations stratégiques de l'école : il est alors question de participation (Lator et Progin, 2025). À la collaboration « dans l'entre soi », s'ajoute la collaboration dans un espace « de l'entredoux » : le fait de se coordonner avec des acteurs d'autres professions de son école, d'autres établissements scolaires, de services de soutien (CS, CSS⁴, administrations, réseaux, académies), puis avec des acteurs externes, appartenant à d'autres institutions (culturelles, sociales, sportives, civiles, communautaires...). Le cas des partenariats entre des équipes universitaires et des équipes enseignantes de plusieurs établissements scolaires en constitue un exemple (voir les articles de ce numéro thématique). Morel (2020) parle

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

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

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

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

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

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

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

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

2 MÉTHODOLOGIE

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

Le statut de la question qui nous anime nous invite à explorer, à travers une recension d'écrits, ce que recouvre ce phénomène et ses notions voisines. Une démarche en boule de neige a été menée après une recherche sur les bases de données Cairn.info⁵, HAL⁶, ERIC⁷, Scinapse⁸, Semantic Scholar⁹ et, notamment, à l'aide de l'outil de recherche Sofia¹⁰. La recherche s'est effectuée à partir des mots-clés *collaborat**, *coopérat**, *réseau*, *partenariat*, *interprofession**, *interdisciplin**, *interorganisat** et leurs équivalents en anglais *collab**, *cooperat**, *network*, *partnership*, *interprofession**, *interdisciplin**, *interorganizat**. Ces termes ont été associés aux mots-clés *travail*, *pratique*, *négociation*, *innovation*. Les articles consistant en des guides ou relevant de la formation à la collaboration *inter** ont été exclus, de même que les références à des dispositifs spécifiques comme les communautés d'apprentissage, les communautés professionnelles, le coenseignement, ainsi que les travaux spécifiques sur les équipes, la gestion de projet et la dynamique de groupe.

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

3 D'UNE VISION NORMATIVE À UNE COMPRÉHENSION CONTEXTUALISÉE

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

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

6 <https://hal.science/>

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

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

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

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

3.1 DES ÉCHELLES DE COLLABORATION

Plusieurs échelles circulent dans les milieux scolaires distinguant des formes de collaboration ou distinguant la collaboration d'autres formes de travail avec autrui. Pour Portelance et al. (2011), collaborer signifie travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun. Inspirées des travaux de Little¹¹ (1982, 1990b, 1990a), un certain nombre d'échelles déclinent des formes de collaboration sur un axe d'interdépendance (Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec [CTREQ], 2018; Lessard et al., 2009; Marcel et Garcia, 2010) ou de partage de pouvoir (Larrivée, 2011)¹².

Les auteurs (Bouchamma et al., 2012¹³; CTREQ, 2018; Dionne et Savoie-Zajc, 2011; Ducrey et Jendoubi, 2016; Fourez, 2001; Garcia et Marcel, 2011; Howden et Kopiec, 2002; Larrivée, 2011; Lessard et al., 2009; McEwan, 1996) déclinent des formes de collaboration sur un axe d'interdépendance, d'engagement et de partage de responsabilités, comme l'illustre le Tableau 1 (à la page suivante), qui se lit par ligne. En l'absence de définition univoque sur ces catégories, le Tableau 1 rend compte de la signification des termes employés.

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

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

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

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

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

Tableau 1 Échelles de collaboration de textes scientifiques

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

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

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

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

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

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

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

3.2 DES MODALITÉS DE COLLABORATION IMBRIQUÉES

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

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

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

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

3.3 DES AXES POUR COMPRENDRE LA COLLABORATION RÉELLE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

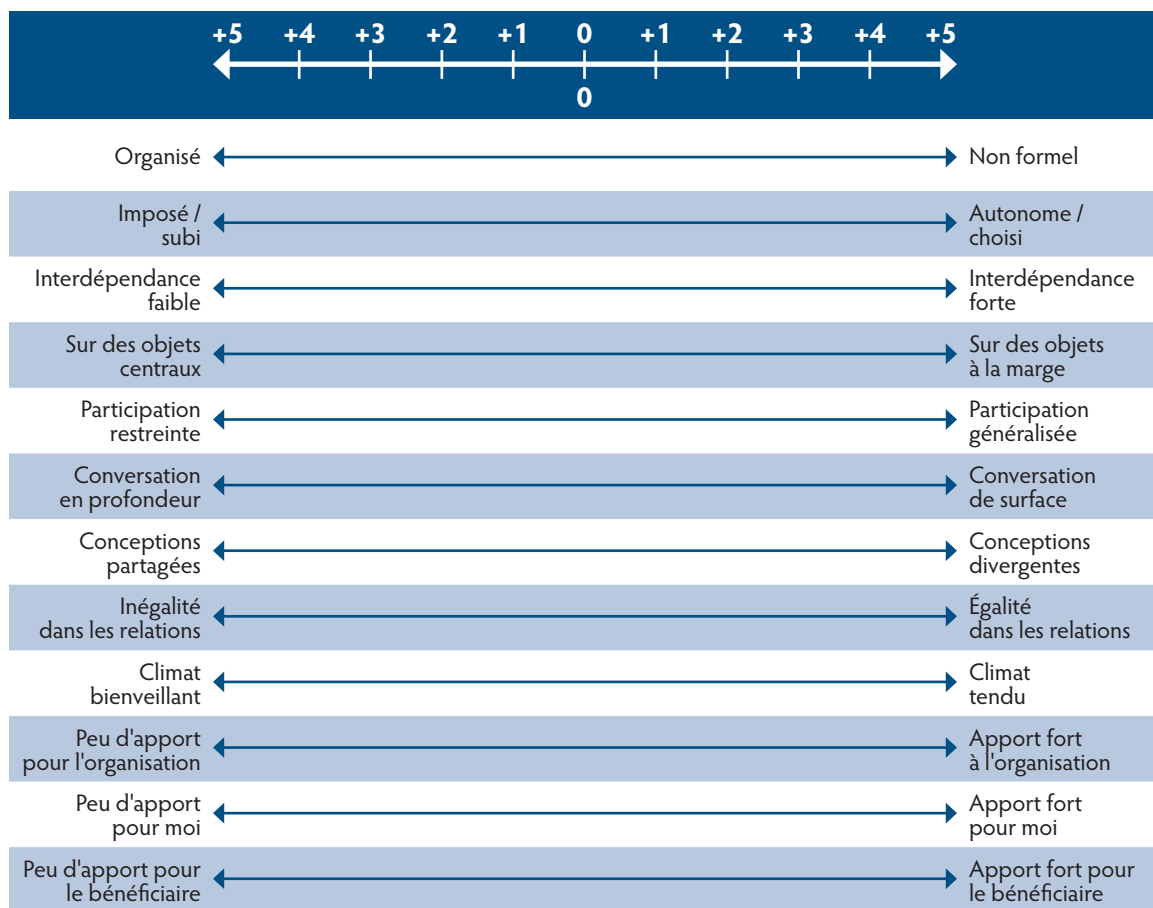


Figure 1 Axes de description du travail collaboratif sur plusieurs caractéristiques de différenciation

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

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

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

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

4.1 UN PROCESSUS COMPLEXE ET TOUT EN NUANCE

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

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

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

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

Giuliani et ses collaborateurs (2018) étudient les évolutions du travail des acteurs de l'enseignement, constatant une diversification de leurs rôles dans l'instruction des élèves, notamment liée à la personnalisation des apprentissages et à l'approche inclusive¹⁴. Il y a aussi une multiplication de leurs rôles dans le cadre de la socialisation des élèves (et de leurs parents). Ces nouveaux rôles se jouent avec des professionnels et professionnelles d'autres organisations. Ces reconfigurations des métiers sont source d'apprentissages et d'innovations, surtout de bricolages, mais sont aussi source de tensions (Giuliani et al., 2018). Elles remettent en question l'organisation et la forme scolaire (Giuliani et Changkakoti, 2023). Du moins, elles obligent à redéfinir et à négocier les territoires respectifs, les finalités, les cadres et la coordination du travail, les normes et les valeurs fondamentales (etc.), des facteurs relevant de l'ordre organisationnel et institutionnel.

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

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

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

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

normes¹⁵ (ce qu'il faut faire, avoir ou être) et des conventions (ce qu'il est convenu de faire, d'avoir ou d'être), des valeurs, des symboles institués qui régulent les comportements. Cette dimension se révèle dans des situations frontières : une personne y est confrontée lorsqu'elle change d'institution, en temps de transformation ou de crises des institutions.

4.2 UN INTENSE TRAVAIL DE NÉGOCIATION DE SENS

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

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

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

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

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

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

5 PROPOSITION D'UNE DÉFINITION DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE

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

6 CONCLUSION

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

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

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

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

RÉFÉRENCES

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

RÉSUMÉ

La généralisation de pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé constitue un axe important du Pacte pour un Enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans cette optique, une expérience pilote menée entre 2019 et 2021 a soutenu des écoles secondaires volontaires au moyen d'une recherche-action accompagnant des personnes enseignantes de sciences du premier degré. La dynamique collaborative s'appuie sur le concept de communauté d'apprentissage professionnelle, structurée sous forme de rencontres interécoles envisagées comme un espace de partage et de coconstruction. Les résultats d'un questionnaire d'autoappréciation indiquent que les personnes participantes perçoivent un intérêt professionnel à cette expérience. Les rencontres interécoles sont associées à des bénéfices en matière de réflexion pédagogique, de développement professionnel et de construction d'activités pédagogiques. Des leviers et des freins sont également identifiés. Malgré la taille réduite de l'échantillon, les résultats confirment l'intérêt des communautés d'apprentissages professionnelles pour soutenir les pratiques pédagogiques et rapprocher recherche universitaire et pratiques scolaires.

MOTS-CLÉS

Collaboration *inter-*, communautés d'apprentissage, rencontres interécoles, différenciation pédagogique, développement professionnel

1 INTRODUCTION

Dans les disciplines scientifiques, d'importantes difficultés d'apprentissage chez les élèves âgés de 15 ans ont été relevées à travers plusieurs enquêtes internationales (Organisation de coopération et de développement économiques, 2023). Spécifiquement en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), moins d'un élève sur deux réussit l'épreuve externe du Certificat d'Enseignement du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) en sciences et en mathématiques (FWB, 2022a). Face à ce constat d'échec scolaire assez important, la solution du redoublement est souvent utilisée dans le système belge. Ainsi, selon les données du ministère (FWB, 2025), entre 2013 et 2023 et à l'exception notable de l'année scolaire 2020-2021, près de 40 % des élèves de 3^e secondaire — c'est-à-dire quatre ans avant la fin du secondaire, qui se termine normalement à 18 ans — ont redoublé au moins un an. Cette solution couteuse pour les finances publiques, dans un contexte budgétaire tendu, s'avère toutefois souvent inefficace d'un point de vue pédagogique (Draelants, 2019; Galand et al., 2019). Par conséquent, cela invite à considérer des approches pédagogiques alternatives.

La Belgique francophone est engagée dans une réforme importante de son système éducatif : le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2022b). À travers l'instauration d'un tronc commun de formation jusqu'à l'âge de 15 ans, l'implémentation de dispositifs de différenciation et la mise en place d'un accompagnement personnalisé en sont des axes majeurs, traduits dans un décret (Parlement de la Communauté française, 2018). Ce dernier exprime la volonté et la nécessité de développer des outils et des pratiques de différenciation, tant dans la classe que lors de périodes spécialement consacrées à cet effet. Cet accompagnement personnalisé (Connac, 2021) constitue un changement pédagogique et organisationnel assez important qui nécessite notamment la mise en place de dispositifs permettant la différenciation pédagogique (Sousa et Tomlinson, 2013/2011; Caron, 2007) ainsi que l'adoption, par les personnes enseignantes, d'évaluations diagnostiques et d'outils didactiques appropriés.

C'est dans ce contexte que s'est déroulée une expérience pilote au 1^{er} degré du secondaire (12 à 14 ans) entre 2019 et 2021. Notre équipe de recherche (pédagogues et didacticiens ou didacticiennes) a accompagné 10 écoles volontaires dans plusieurs disciplines, dont les sciences. Outre des rencontres régulières en école, plusieurs autres ont été menées, favorisant une dynamique collaborative interécoles au sein d'une même discipline. Cette dynamique, initiée en vue de favoriser la différenciation pédagogique, est au centre de cette étude.

2 CADRE THÉORIQUE

Tous les élèves requièrent de l'attention et ont besoin de relever des défis à leur mesure, même s'ils manifestent ces besoins de manière moins évidente. La gestion de cette hétérogénéité implique d'ajuster l'enseignement aux différents besoins des personnes apprenantes, de prendre en compte leurs caractéristiques, et non pas uniquement leur niveau, mais aussi leurs intérêts et motivations,

leurs acquis, leurs lacunes ou difficultés et leurs modes d'apprentissage (Forget, 2018). Dans ses fondements, l'éducation inclusive veut apporter des réponses à cette hétérogénéité, afin de permettre à tous de suivre leur cursus. Elle suppose la mise en place de dispositifs pour accompagner les personnes apprenantes, quelles que soient les difficultés qu'elles rencontrent (Prud'homme et al., 2015). D'après Bergeron et al. (2021, parag. 8), « [l]es différences individuelles font partie de la norme, [...] elles constituent des ressources pour l'apprentissage » de tous. Dans cette perspective, la différenciation « s'attache à la progression de tous les élèves » (Paré et Prud'homme, 2014, p. 32). En particulier, Kahn (2010) définit la différenciation pédagogique comme une attitude « constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (p. 5). La prise en compte de la diversité des besoins et des caractéristiques des élèves amène une évolution dans le travail fait en classe par la personne enseignante. « Historiquement solitaire et individualiste » (Capitanescu Benetti et al., 2021, parag. 2), ce travail évolue vers une organisation plus complexe et davantage pluridisciplinaire.

Pour différencier (Caron, 2007 ; Sousa et Tomlinson, 2013/2011 ; Kahn et Belsack, 2018), les personnes enseignantes ont recours à différents leviers qui permettent de considérer les particularités de chacun : les processus, les contenus, les productions et les structures. En pratique, Kahn et Belsack (2018) soulignent que les personnes enseignantes sont amenées à prendre position face à différents dilemmes professionnels, comme le choix d'une action pédagogique immédiate ou différée, l'intervention auprès de l'ensemble des élèves ou encore seulement avec ceux qui montrent leur incompréhension. En ce sens, Caron (2007) souligne les difficultés pour les personnes enseignantes de passer d'un enseignement plus magistral et simultané vers un enseignement différencié, puis évoque « trois stratégies pertinentes : (i) trouver une porte d'entrée signifiante et motivante, (ii) se donner des défis réalistes, (iii) s'assurer d'avoir à sa portée un outillage adéquat » (Caron, 2007, p. 42). Cette approche semble bien loin des prescriptions des programmes scolaires. À cela s'ajoute un constat d'échec des modèles *top-down* (Bentley, 1998 ; Léna, 2009), qui renforcent la pression sur les personnes enseignantes. Ce constat est expliqué par le manque de considération des personnes enseignantes envers des approches pédagogiques prescrites par le pouvoir subsidiant et conçues principalement par des experts (Couture et Tremblay, 2011). Un modèle *bottom-up* semble donc plus approprié pour soutenir un changement de pratique (Macias, 2017). Il s'agit d'essayer de comprendre les difficultés des personnes enseignantes, puis de diffuser une autre façon de faire en proposant des exemples de dispositifs ou d'outils. Il est donc question de faire réfléchir les personnes enseignantes sur la manière dont une idée peut être incorporée dans leur système de pratiques actuel (Kennedy, 2016).

Cependant, l'inclusion précoce des apports des utilisateurs dans la conception d'outils didactiques ne semble pas habituelle. En effet, une des caractéristiques d'un outil, quel que soit son domaine d'application, réside dans le fait que ses concepteurs et ses utilisateurs ne sont, en général, pas les mêmes actants (Letor et al., 2016, p. 40). Ces auteurs distinguent ainsi un outil *exogène* — c'est-à-dire importé ou imposé de l'extérieur — d'un outil *endogène* — c'est-à-dire « imaginé et élaboré au sein d'un établissement scolaire par les enseignants eux-mêmes et répondant assurément à une

situation significative » (Lator et al., 2016, p. 52). Si des outils didactiques existent — et s'il revient aux chercheuses et chercheurs de les développer en intégrant les recommandations issues de la recherche —, il convient de veiller à ce qu'ils répondent aux besoins des personnes enseignantes. La conception d'outils se réaliserait donc dans l'usage en « organis[ant] des alternances, voire des imbrications, entre des phases de conception institutionnelles et des phases de conception dans l'usage » (Béguin et Rabardel, 2000, p. 50, cité par Martinet et al., 2021, p. 222). Les équipes de recherche sont garantes des connaissances scientifiques sur l'enseignement-apprentissage des savoirs ou compétences visées par l'outil, tandis que les personnes enseignantes le sont pour les préoccupations et pratiques professionnelles actuelles dans leur contexte (Martinet et al., 2021). Enfin, dans la mise en œuvre d'un nouvel outil, l'absence d'accompagnement des personnes enseignantes pourrait conduire à l'absence de progression des élèves (Penneman et al., 2016). La mise en place de dispositifs d'accompagnement pourrait dès lors avantageusement s'ancre dans l'approche collaborative de recherche en éducation (Desgagné et al., 2001).

Dans l'enseignement des sciences et technologies, plusieurs recherches (Bécu-Robinault et Couture, 2018; Samson et al., 2011) encouragent d'ailleurs une interaction forte entre acteurs du système éducatif. Cette collaboration permet à chacun de profiter de l'expérience de l'autre et permet de faire le lien entre la recherche et la pratique. Elle prétend, dès lors, à contribuer au rapprochement entre la communauté des chercheuses et chercheurs en éducation et celle des praticiennes et praticiens, notamment par le partage de leurs expertises respectives. D'un côté, les membres des équipes de recherche guident le travail de planification et animent les retours réflexifs en proposant des pistes d'intervention selon certaines orientations didactiques. De l'autre, les personnes enseignantes annoncent leurs intentions et restructurent les propositions selon leur contexte de classe. Ces interactions soutiennent l'amorce d'un fonctionnement en communauté, telle que la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

La CAP consiste en la réunion d'individus fondée sur des valeurs de « coopération et de responsabilité partagée » (Peters et Savoie-Zajc, 2013, p. 106) afin d'accomplir une tâche collaborative dans un temps limité. S'y associe un développement communautaire où des liens se forment entre les personnes, ce qui favorise « un environnement dans lequel il fait bon vivre » (Burbules, 2000, cité par Peters et Savoie-Zajc, 2013, p. 106). Plus spécifiquement quand elle est qualifiée de *professionnelle*, la CAP consiste en la rencontre d'individus souhaitant apprendre ensemble pour développer leur pratique professionnelle et partager des connaissances individuelles et collectives (Dionne et al., 2010). En éducation, la CAP peut également avoir la spécificité d'être centrée sur les apprentissages et la réussite des élèves. Au cœur des échanges se trouvent des situations problèmes discutées collectivement pour trouver des pratiques efficaces qui permettraient aux élèves de mieux progresser (Labelle et al., 2020). Pour les personnes enseignantes, qu'elles soient novices ou expertes, participer à une CAP leur permet de partager leurs expériences (Sylla et De Vos, 2010) : elles forment une équipe forte et réflexive, exprimant une visée commune, ce qui contribue à réduire le sentiment d'isolement (Peters et Savoie-Zajc, 2013). L'inscription dans des CAP constitue une formation tout au long de la vie, voire une source d'apprentissage (Charlier, 2010) grâce aux échanges et au partage entre membres.

Sur cette base, nous considérons que le contexte spécifique des enseignantes et enseignants de sciences qui sont confrontés à la nécessité de mettre en place des dispositifs de différenciation dans leurs classes est propice à l'expérimentation d'une CAP. Dès lors, nous nous interrogeons sur la dynamique collaborative engendrée. Plus spécifiquement, constitue-t-elle une approche pertinente favorisant la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques de différenciation? Nous faisons l'hypothèse que la phase de l'expérimentation, et plus particulièrement l'analyse quantitative des résultats de son évaluation, apportera des éléments appuyant la pertinence de cette dynamique.

3 MATÉRIEL ET MÉTHODES

3.1 DÉROULEMENT GÉNÉRAL

L'expérience pilote s'est déroulée sur deux années scolaires (2019-2020 et 2020-2021). Elle a impliqué une vingtaine de personnes enseignantes de sciences provenant d'écoles secondaires, dont la taille du premier degré (élèves de 12 à 14 ans) est assez variable (le degré comprend entre 23 et 420 élèves), réparties sur le territoire de la Belgique francophone. En fonction de contraintes propres à leur école (notamment d'une éventuelle décharge partielle de leur horaire de cours), une majorité des personnes enseignantes a participé volontairement au projet. Pour des raisons administratives ou personnelles, quelques-unes l'ont abandonné entre les deux années de l'expérimentation, d'autres l'ont rejoint. Il faut aussi noter l'émergence de la pandémie de COVID-19, survenue dans les derniers mois de la première année d'expérimentation, qui a peut-être joué un rôle dans cet abandon en cours de projet.

Durant l'expérience pilote, les membres de l'équipe de recherche se sont rendus plusieurs fois dans les milieux scolaires lors de réunions possiblement ouvertes à toutes les personnes enseignantes de sciences de l'école. Parallèlement, une dynamique d'échanges interécoles a été amorcée auprès des personnes enseignantes volontaires. Elle a notamment pris la forme de rencontres coordonnées par l'équipe de recherche et organisées dans une école participant au projet. Ces rencontres, permettant interactions et dialogue professionnel, duraient une demi-journée ou une journée complète, en fonction de leurs objectifs, dont les principaux étaient de :

- répertorier des outils efficaces en termes de différenciation et les balises qui les sous-tendent — apports théoriques au niveau didactique;
- tester des outils et des pratiques de différenciation, puis permettre aux personnes enseignantes de se les approprier grâce à un accompagnement dans leur mise en œuvre;
- formuler un retour rétroactif au groupe et se remettre en projet.

Ces rencontres se structuraient en deux axes, à savoir : 1) la perspective de travailler avec des outils didactiques endogènes et 2) la création d'une dynamique de CAP propre aux personnes enseignantes de sciences.

Le Tableau 1 présente la modalité, l'effectif (nombre d'écoles et nombre de personnes participantes) ainsi que la description des thèmes abordés pour les sept rencontres interécoles réalisées dans le cadre de ce projet.

Tableau 1 Modalité, effectifs et description des rencontres interécoles (N = 7)

N°	Modalité	Effectif écoles	Effectif participant(e)s	Description
1	Présentiel	9	15	Définition des enjeux, attentes, rôles et modalités.
2	Présentiel	9	11	Utilité et objectifs d'une phase diagnostique.
3	Présentiel	8	17	Introduction de notions de sciences cognitives. Dynamique de partage.
4	Présentiel	8	14	Réfléchir et pratiquer la classe inversée. Atelier de coconstruction d'outil.
5	Distanciel	4	9	Perspective d'accompagnement personnalisé en hybridation.
6	Distanciel	8	15	Freins et leviers liés au (dé)confinement et perspectives pour la suite.
7	Présentiel	9	16	Coconstruction d'un diagnostic en sciences au D1.

3.2 INSTRUMENT DE MESURE ET ÉCHANTILLON

Si plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés durant l'expérience pilote, seuls les résultats obtenus au questionnaire portant sur l'autoappréciation des personnes enseignantes sont présentés dans cet article. Ce choix s'explique par la capacité des items du questionnaire à faire ressortir des aspects de la différenciation et de la dynamique collaborative, malgré la portée de l'échantillon présentement étudié.

La passation du questionnaire s'est déroulée en ligne sur une plateforme sécurisée entre le 15 et le 30 mars 2021. La participation au questionnaire s'est faite sur base volontaire et anonyme. Un échantillon (N = 15) de personnes répondantes (60 % de genre féminin) issues de huit écoles ayant participé à l'expérience pilote a répondu au questionnaire d'autoappréciation. Le Tableau 2 présente la caractérisation de cet échantillon.

Le questionnaire d'autoappréciation est constitué de 30 questions au total (6 questions portent sur la caractérisation des personnes répondantes, 17 portent sur la différenciation pédagogique et 7 portent sur la dynamique collaborative interécoles). Les items propres à la dynamique collaborative s'inspirent principalement du questionnaire « Rencontres de groupes » de Labelle et al. (2020), qui a été adapté au contexte de cette étude. Plusieurs items étaient accompagnés d'une échelle de Likert à 6 points gradués de 0 à 5. Sur cette échelle, 0 désigne « pas du tout d'accord » ou « pas du tout favorable », 5 signifie « tout à fait d'accord » ou « tout à fait favorable ». Parmi tous les

items interrogés, seuls ceux spécifiquement centrés sur le sujet de cet article feront l'objet d'une analyse. Par celle-ci, on souhaite vérifier si le travail effectué lors des rencontres interécoles contribue à la dynamique collaborative en soutien à la différenciation.

Tableau 2 Caractérisation de l'échantillon des personnes répondantes au questionnaire d'autoappréciation (N = 15)

Expérience professionnelle [ancienneté]		
Novice (< 5 ans)	Intermédiaire	Confirmée (> 10 ans)
3 (20,0 %)	5 (33,3 %)	7 (46,7 %)
Fonction de coordination de l'équipe [coord]		
Oui	Non	
4 (26,7 %)	11 (73,3 %)	
Décision [décision]		
Volontaire	Imposée par la direction	
9 (60,0 %)	6 (40,0 %)	

Note Les fréquences (et les pourcentages) sont présentés.

3.3 ANALYSE QUANTITATIVE ET MOTIVATION

Dans de nombreux pans des sciences humaines et sociales, la recherche quantitative a toute sa place (Giordano et Jolibert, 2016). Des statistiques multivariées peuvent ainsi être utilisées afin de réduire le nombre de composantes dans un ensemble de données (Husson et al., 2016). Néanmoins, en cas d'échantillons plus faibles, ce type d'analyse est rarement effectué. Dans le cas de cette étude, comme le nombre d'individus sur lequel reposent les analyses est supérieur à cinq individus par facteur sous-jacent considéré, l'interprétation des statistiques multivariées s'avère appropriée (Tabachnick et Fidell, 2019). En outre, pour vérifier la pertinence de l'adéquation des données par rapport au modèle statistique, une mesure de l'adéquation de l'échantillonnage, dite de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), peut être calculée pour vérifier qu'elle correspond aux normes de validité (Shrestha, 2021). Les analyses statistiques sont menées à l'aide du logiciel R version 3.6.2¹.

1 Voir <https://www.r-project.org/>

4 RÉSULTATS

L'objet de cet article est de vérifier si, pour des personnes enseignantes, les rencontres interécoles constituent une approche pertinente de dynamique collaborative centrée sur la différenciation. Dans cette optique, les résultats sont présentés en deux parties. La première, qui comprend essentiellement des statistiques descriptives, porte sur la dynamique collaborative en tant que telle et sur la mise en œuvre de la différenciation du point de vue des personnes enseignantes. La seconde partie propose une analyse plus fine des liens entre les facteurs sous-jacents à certaines questions; pour ce faire, des statistiques analytiques sont mobilisées.

4.1 DYNAMIQUE COLLABORATIVE ET MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION

L'item 19 interroge l'opinion des personnes enseignantes quant à l'intérêt professionnel de cette expérience pilote. L'ensemble des personnes répondantes (c.-à-d. 100 %, N = 15) déclarent y avoir trouvé un intérêt professionnel, lequel semble témoigner de l'effet mobilisateur de la dynamique collaborative. La possibilité de partager des expériences, de confronter des points de vue et de construire collectivement des pistes d'action peut contribuer à donner du sens aux activités de développement professionnel. Plus spécifiquement, concernant les temps d'échanges collaboratifs, le Tableau 3 présente les résultats qui y ont trait (item 27) et la perception que les personnes enseignantes ont du rôle de leur direction (item 29).

Tableau 3 Perceptions sur les temps d'échanges collaboratifs

Perceptions	Score M ± ET
Perception des bénéfices	
Permettent une réflexion modifiant les pratiques	3,46 ± 1,33
Servent à la construction d'activités pédagogiques	4,08 ± 1,11
Engendrent une surcharge de travail	2,23 ± 1,87
Servent à se soutenir mutuellement (entre collègues)	2,38 ± 0,77
Perception de l'organisation	
Ont été organisés en dehors de la grille horaire	1,15 ± 1,40
Perception du rôle de la direction	
Le rôle de la direction est un facteur favorable à la mise en œuvre	4,23 ± 1,01

Note M = moyenne — ET = écart-type — Score maximal = 5

Le Tableau 3 met en évidence la perception des personnes enseignantes sur les bénéfices procurés par les rencontres, en termes de réflexion et de visée de construction d'activités pédagogiques. Du point de vue organisationnel, elles ne les ont pas perçues comme une surcharge de travail, malgré leur tenue en dehors de leur grille horaire. De plus, le score de 4,23 à l'item 29, portant sur le rôle de la direction, est considérable : il montre l'importance que les personnes enseignantes accordent au rôle de l'équipe de direction à titre de facteur favorable dans la mise en œuvre du travail collaboratif.

Le Tableau 4 présente les résultats des items 7 et 21 interrogeant respectivement les motivations des personnes enseignantes à participer à l'expérience pilote ainsi que les retombées qu'elles y voient. Il est intéressant de constater que les motivations prévalentes des personnes répondantes sont la volonté de trouver des solutions pour augmenter la réussite des élèves ainsi que la volonté de travailler différemment, et ce, tant avec les élèves qu'avec les collègues. Dans le cadre d'un tel projet, les motivations des personnes enseignantes peuvent constituer un levier ou un frein et, par voie de conséquence, peuvent avoir une incidence certaine sur la dynamique collaborative *intra-* ou *interécoles*.

Tableau 4 Motivations à participer et retombées perçues de l'expérience pilote

Motivations des enseignant(e)s à participer	Code	n _k	%
Une volonté de trouver des solutions pour une meilleure réussite des élèves au CE1D	mot.ce1d	11	73,3
Une volonté de travailler différemment avec mes élèves	mot.ele	10	66,7
Une volonté de travailler différemment avec mes collègues	mot.col	9	60,0
La décision de mon (ma) directeur(-trice)	mot.dir	4	26,7
Un besoin de compléter mon horaire	mot.hor	1	6,7
L'obligation légale : je savais que toutes les écoles devraient mettre en place un accompagnement personnalisé	/	0	0
L'absence ou la maladie d'un(e) collègue	/	0	0
Retombées perçues de l'expérience pilote		n _k	%
Sur les compétences professionnelles		12	92,3
Sur l'apprentissage des élèves		11	84,6
Sur la motivation des élèves		11	84,6
Sur les relations avec les collègues		11	84,6
Sur les relations entre les élèves et leurs enseignant(e)s		10	76,9
Sur vos relations avec vos élèves		9	69,2
Sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes		9	69,2

L'item 14 interroge les besoins exprimés par les personnes enseignantes pour augmenter leur sentiment de compétence. En réponse, elles sont plusieurs à indiquer les rencontres interécoles ($n_k = 6$) et le temps de concertation dans la grille horaire ($n_k = 6$). Ces éléments dominent par rapport au besoin de formation ($n_k = 4$), mais sont toutefois moins relevés que la volonté d'expérimentation in vivo ($n_k = 8$). Enfin, à la question concernant la mise en œuvre de la différenciation (item 16), 46,2 % des personnes enseignantes répondent négativement, y voyant des freins. En contrepartie, ces mêmes éléments sont perçus comme des leviers par les personnes ayant répondu positivement, tel que le présente le Tableau 5.

Tableau 5 Freins et leviers relevés dans la mise en œuvre de l'expérience pilote

	Code	Freins		Leviers	
		n_k	%	n_k	%
Quantité de travail (surcharge / -)	meo.trav	6	100	-	-
Outils (manque / suffisants)	meo.out	4	66,7	4	57,1
Horaire (inadapté / adapté)	meo.hor	3	50,0	4	57,1
Temps de concertation (manque / suffisant)	meo.tps	3	50,0	7	100
Objectif (manque / suffisant)	meo.obj	2	33,3	5	71,4
Coordination (manque / suffisant)	meo.coord	1	16,7	5	71,4
Stabilité équipe (manque / suffisant)	meo.stab	1	16,7	6	85,7
Soutien de la direction (manque / suffisant)	meo.dir	1	16,7	6	85,7
Liberté d'action (manque / suffisante)	meo.lib	1	16,7	7	100
Collaboration avec les collègues	meo.coll	0	16,7	6	85,7

Note Les principaux freins et leviers sont notés en gras. Les facteurs agissant comme freins et leviers sont surlignés en vert.

À la lecture de ces résultats, trois catégories de facteurs peuvent être identifiées, à savoir :

- Les facteurs agissant principalement comme freins. Il s'agit essentiellement de la surcharge de travail ($n_k = 6$).
- Les facteurs agissant principalement comme leviers. On trouve la liberté d'action ($n_k = 7$), la collaboration avec les collègues ($n_k = 6$), le soutien de la direction ($n_k = 6$) et la stabilité de l'équipe ($n_k = 6$).
- Les facteurs agissant à la fois comme freins et leviers. On relève d'abord le temps de concertation ($n_k = 10$) : quand il est suffisant, c'est un bon levier ; quand il manque, c'est un frein manifeste. L'horaire est également à prendre en considération ($n_k = 7$). Enfin, on relève les outils ($n_k = 8$), qui sont considérés comme un levier s'ils sont suffisants et comme un frein si ce n'est pas le cas.

En vue d'établir des liens éventuels entre les variables étudiées, l'étude se poursuit par des statistiques analytiques de type analyses factorielles.

4.2 LIENS ENTRE FACTEURS SOUS-JACENTS

En règle générale, lorsqu'un échantillon est constitué d'au moins 30 individus, on peut considérer qu'il s'approche de la loi normale (Noël, 2015) et une démarche analytique de statistiques multivariées s'applique assez naturellement. Cependant, pour des tailles d'échantillons plus faibles, davantage de prudence est requise dans la vérification des hypothèses à la base des traitements statistiques analytiques. Considérant notre échantillon limité ($N = 15$), une étude particulière dite de mesure de l'adéquation de l'échantillonnage est réalisée. Ceci est effectué au moyen de la méthode de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), dont le résultat indique si les corrélations entre items sont de qualité suffisante. Si l'indice qui en résulte — compris entre 0 et 1 — n'est pas inférieur à 0,50 (Shrestha, 2021), l'analyse peut être poursuivie. Ensuite, en vue d'en extraire des tendances fortes, des analyses en composantes principales sont effectuées sur les questions interrogeant les motivations des personnes enseignantes à participer, les besoins exprimés, la dynamique collaborative perçue ainsi que les freins et les leviers relevés. Le choix particulier de ces questions s'explique au vu des résultats de la section précédente. Dans l'analyse, seules les valeurs propres (VP) des composantes principales supérieures à l'unité seront prises en compte. Les résultats de ces analyses statistiques préliminaires sont présentés au Tableau 6.

Tableau 6 Résultats des analyses statistiques préliminaires

	Item n°	N	KMO	VP1	VP2	VP3
Motivation des enseignant(e)s à participer	7	5	0,57	2,05	1,40	0,76
Besoins	14	6	0,63	2,70	1,25	0,94
Leviers et freins	17-18	9	0,51	4,64	1,74	0,90
Travail collaboratif	15	6	0,54	2,01	1,68	1,02

Le Tableau 6 montre que l'adéquation de notre échantillonnage est suffisante [$KMO > 0,50$] pour l'ensemble des questions prises en compte, bien que de manière assez limitée pour celles (items 17 et 18) portant sur les leviers et les freins [$KMO = 0,51$]. On voit aussi que, pour ces questions, restreindre la suite de l'analyse aux deux premières composantes principales de chaque question est suffisant [$VP3 < 1$]. Ces deux composantes correspondent dès lors à des facteurs sous-jacents : pour les interpréter adéquatement, on regarde leur corrélation avec chacun des items dans une matrice dite de saturation. En vue d'interpréter les facteurs sous-jacents, le Tableau 7 présente la matrice de saturation des items relativement à deux composantes principales correspondantes.

Tableau 7 Matrices de saturation des items

Motivations	[motiv1]	[motiv2]
mot.col	0,81	
mot.ele	0,82	
mot.ce1d		0,74
mot.hor	-0,73	
mot.dir		-0,79
Pourcentage de la variance totale expliquée		
	38,1 %	69,0 %
Leviers/freins	[lev.fr1]	[lev.fr2]
meo.dir	0,70	
meo.lib	0,85	
meo.coll	0,85	
meo.tps	0,83	
meo.trav	-0,91	
meo.out		-0,77
meo.stab	0,75	
meo.coord	0,40	0,79
meo.obj		0,83
Pourcentage de la variance totale expliquée		
	46,5 %	70,9 %
Besoins	[besoin 1]	[besoin2]
besoin.form	0,50	
besoin.cap		0,91
besoin.tps	0,78	
besoin.coe		0,89
besoin.out	-0,67	
besoin.rec	-0,82	
Pourcentage de la variance totale expliquée		
	33,7 %	65,9 %
Travail collaboratif	[trav.collab1]	[trav.collab2]
collab.reflexion		0,68
collab.outils		0,88
collab.difficiles	0,81	
collab.surch	0,58	
collab.benev	0,50	-0,64
collab.soutien	0,80	
Pourcentage de la variance totale expliquée		
	31,8 %	61,6 %

Note Seules les corrélations modérées ou fortes et statistiquement significatives ($p < 0,05$) sont mentionnées.
 Les corrélations mises en évidence en vert correspondent à la saturation maximale par facteur sous-jacent.

Le Tableau 7 montre que l'ensemble des items saturent de façon forte sur un seul facteur sous-jacent [$|R| > 0,60$], ce qui confirme que chaque facteur sous-jacent tend à caractériser sans ambiguïté un ensemble d'items. On voit aussi que le pourcentage de la variance totale expliquée par les deux facteurs sous-jacents est toujours supérieur à 60 % pour chacune des questions considérées, ce qui appuie incontestablement l'homogénéité des réponses pour ces questions.

Par conséquent, les facteurs sous-jacents extraits peuvent être interprétés sur la base du sens des items auxquels ils se réfèrent, conformément à leur corrélation. Cette interprétation est présentée et commentée au Tableau 8.

Tableau 8 Interprétation des facteurs sous-jacents extraits des questionnaires

Facteurs sous-jacents	Interprétation	Commentaires
[motiv1]	Motivation interpersonnelle	L'envie de travailler différemment avec les collègues est corrélée positivement avec celle avec les élèves. Ces envies sont corrélées négativement avec le besoin de compléter son horaire.
[motiv2]	Motivation institutionnelle	L'objectif d'une meilleure réussite des élèves est anticorrélé avec la décision de la direction. Dans l'ensemble, les personnes participantes ont donc soit l'une ou soit l'autre motivation de ces deux motivations.
[besoin1]	Besoins personnels	Les besoins de formation et de temps de concertation dans la grille sont corrélés tandis qu'ils sont anticorrélés avec les besoins d'outils et de recul.
[besoin2]	Besoins interpersonnels	Le besoin de rencontres interécoles est corrélé avec la volonté de mettre en œuvre le coenseignement.
[lev.fr1]	Levier/frein organisationnel et relationnel	Le soutien de la direction, la liberté d'action, la collaboration, le temps et la stabilité des équipes sont corrélés tandis qu'ils sont anticorrélés avec la surcharge de travail.
[lev.fr2]	Levier/frein institutionnel	Une coordination efficace est corrélée avec des objectifs définis en équipe. Ces éléments sont anticorrélés avec la disponibilité des outils.
[collab1]	Soutien de la direction	Une collaboration difficile avec les collègues est corrélée avec une surcharge de travail induite par le travail collaboratif et avec la nécessité de soutien de la direction.
[collab2]	Organisation structurelle	Une réflexion qui a modifié les pratiques est corrélée à la construction d'activités pédagogiques et est anticorrélée avec l'organisation des temps de concertation de façon informelle.

Dès lors qu'un ensemble de facteurs a été mis en évidence, il est possible d'analyser leurs liens éventuels au moyen d'une matrice de corrélations interfacteurs, laquelle est présentée au Tableau 9.

Tableau 9 Matrice de corrélations interfacteurs (N = 15)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 [ancienneté]											
2 [coord]	0,38										
3 [décision]	0,46	0,18									
4 [c.souhait]	-0,31	-0,05	0,07								
5 [motiv1]	0,40	0,13	0,86***	0,16							
6 [motiv2]	0,17	0,29	-0,26	-0,28	-0,16						
7 [besoin1]	-0,24	-0,10	-0,69**	-0,06	-0,69**	0,38					
8 [besoin2]	0,29	0,31	-0,43	0,08	-0,34	0,45	0,27				
9 [lev.fr1]	-0,20	0,05	-0,17	0,86***	-0,16	-0,09	0,13	0,43			
10 [lev.fr2]	0,05	0,07	0,31	0,48	0,33	0,15	-0,36	-0,10	0,34		
11 [collab1]	-0,14	0,36	-0,29	-0,35	-0,25	0,15	0,10	0,18	-0,18	-0,35	
12 [collab2]	0,29	0,19	0,01	-0,22	0,11	0,14	-0,45	0,27	-0,14	0,03	0,19

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

Le Tableau 9 montre que le facteur [motiv1] est fortement corrélé au facteur [décision]. Cela suggère que la participation volontaire à ce projet est majoritairement sous-tendue par une motivation interpersonnelle. Quand les personnes participantes s'engagent volontairement, c'est davantage avec l'envie de travailler différemment avec les collègues et les élèves et moins par besoin de compléter leur horaire.

Le facteur [besoin1] est fortement et inversement corrélé au facteur [décision]. Quand une personne s'est volontairement engagée dans ce projet, elle semble avoir peu de besoins personnels, en termes de besoins de formation et de temps de concertation dans la grille horaire. Elle a plutôt généralement besoin d'outils et de prise de recul. Cependant, si elle s'y est engagée sous la contrainte, c'est là que le besoin de formation et de concertation est exprimé, le besoin d'outils ou de prise de recul devenant moins présent.

Le facteur [besoin1] est fortement et inversement corrélé au facteur [motiv1]. Plus une personne enseignante manifeste des besoins personnels de formation et de temps de concertation, moins son engagement à participer est motivé par des arguments interpersonnels. Au contraire, plus elle a envie de travailler différemment, plus elle a besoin d'outils et d'une prise de recul.

Le facteur [lev.fr1] est fortement corrélé au facteur [comme.souhaité]. Cela suggère que les leviers organisationnels et relationnels sont généralement présents quand l'expérience pilote se déroule comme la personne enseignante le souhaite. Au contraire, quand l'expérience ne se déroule comme elle l'aurait souhaité, les aspects organisationnels et relationnels sont présents comme freins.

Enfin, une analyse de variance (ANOVA) multivariée est effectuée sur ces facteurs. Les effets principaux et statistiquement significatifs de cette analyse sont présentés au Tableau 10.

Tableau 10 Résultats des analyses statistiques multivariées

Variable dépendante	Variable indépendante	Statistiques	p-valeur	η^2
[lev.fr1]	[comme.souhaité]	F (1, 2) = 82,18	p < 0,05	0,98
[utile1]	[comme.souhaité]	F (1, 3) = 10,96	p < 0,05	0,78
[utile2]	[ancienneté]	F (1, 3) = 20,63	p < 0,05	0,87

Le facteur [comme.souhaité] a un effet important sur le facteur [lev.fr1] et sur le facteur [utile1]. Une interprétation possible est que le sentiment de réalisation (positif ou négatif) influe sur le fait de percevoir les dimensions organisationnelles et relationnelles de la collaboration respectivement comme des leviers ou des freins. On peut aussi interpréter que ce même sentiment de réalisation influe particulièrement sur la perception du rôle de soutien de la direction. Dans ce cas, la collaboration est perçue comme étant plus facile avec les collègues et le travail collaboratif n'est pas vu comme une surcharge.

Quant au facteur [ancienneté], il a un effet important sur le facteur [utile2]. Plus une personne enseignante est expérimentée, plus son souhait semble être que la réflexion mène à la construction d'activités pédagogiques et moins que les temps de concertations soient organisés en dehors de l'horaire.

5 DISCUSSION GÉNÉRALE

Nous avons fait l'hypothèse que la phase de l'expérimentation, et plus particulièrement l'analyse quantitative des résultats de son évaluation, apporterait des éléments appuyant la pertinence de la dynamique interécoles se fondant sur une CAP.

Tout d'abord, il est important de noter l'importante proportion (100 %) de personnes enseignantes soulignant les retombées de cette expérience pilote sur leurs compétences professionnelles. Même si ce genre de réponse comporte un biais de désirabilité sociale fort, ces résultats concordent avec ceux d'autres recherches auprès de personnes enseignantes ayant participé à une CAP (Duncan-Howell, 2010; Peters et Savoie-Zajc, 2013) qui montrent respectivement que 98,3 % et 86,7 % des personnes participantes perçoivent des effets de ce dispositif sur leur développement professionnel. Ces résultats appuient l'idée qu'une CAP permet aux personnes enseignantes de réfléchir sur leur pratique et d'y intégrer de nouvelles connaissances (Labelle et al., 2020; Bécu-Robinault et Couture, 2018; Dionne et al., 2010).

À la lumière du discours de certaines personnes enseignantes, il apparaît que les rencontres interécoles permettent de créer des liens professionnels actifs. Ces liens se manifestent, notamment, par des échanges entre les enseignantes et enseignants de ces différentes institutions, parfois en dehors des moments de rencontres. Ces temps interécoles semblent également les encourager à partager des expériences, des pratiques et des outils. La participation forte des personnes enseignantes aux rencontres interécoles réalisés à distance durant la période de confinement confirme leur intérêt.

Une personne enseignante est confrontée à conjuguer de nombreux savoirs : disciplinaires et professionnels, théoriques et pratiques. Une difficulté pour elle réside dans le dialogue entre ces savoirs, voire entre les acteurs qui construisent et qui détiennent ces savoirs : d'un côté, les membres des équipes de recherche et de formation qui dispensent les cours; de l'autre, les professionnelles et professionnels du milieu scolaire. Pour que ce dialogue s'établisse et se maintienne, il faut que chaque personne s'intéresse au savoir de l'autre et reconnaisse son expertise dans sa différence avec celle de l'autre. Une dynamique interécoles semble dépendre des processus individuels et collectifs à l'œuvre. À cet effet, Legros (2008) souligne que « [...] les processus collectifs n'existent que par l'implication individuelle intéressée de chaque participant dans le travail commun, et inversement cette implication est renouvelée grâce aux effets du travail collectif. » (p. 99)

Du point de vue affectif et cognitif (Schussler, 2003, cité par Dionne et al., 2010, p. 30), on peut mentionner que le partage, l'entraide et les échanges entre collègues sont favorisés par la dynamique

collaborative. Au fur et à mesure de leur participation, un lien de confiance et un sentiment d'appartenance s'établissent entre les membres de la CAP. Les personnes enseignantes peuvent « prendre conscience de leurs [...] valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues » (Dionne et al., 2010, p. 28). Ce besoin de compétence est important pour soutenir la motivation du personnel enseignant. Ces facteurs semblent aussi être des préalables aux échanges intellectuels (Peters et Savoie-Zajc, 2013).

En ce qui concerne spécifiquement la différenciation pédagogique, Labelle et ses collaborateurs (2020) montrent, entre autres effets significatifs d'une CAP étalée sur deux ans, une progression marquée de la perception de personnes enseignantes sur ces aspects pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, dans un dispositif identique centré sur l'inclusion, Granger et al. (2013) trouvent que les membres du personnel enseignant ont « pris conscience qu'ensemble ils pouvaient répondre plus adéquatement aux besoins de leurs élèves » (p. 244). Ces résultats concordent avec ceux de la présente étude et montrent la pertinence de ces dispositifs d'un point de vue disciplinaire.

En ce qui a trait à leurs motivations à participer à cette expérience pilote, les personnes enseignantes de sciences rapportent, en premier lieu, leur volonté de trouver des solutions pour favoriser la réussite des élèves au CE1D, dont le taux d'échec est particulièrement important en FWB. Du point de vue politique et scientifique, une piste promue pour remédier à ces échecs est l'intégration, au sein des classes, de dispositifs de différenciation. Dès lors que ces dispositifs ne sont pas forcément habituels dans le premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, c'est probablement une raison qui a motivé les personnes enseignantes de sciences à participer à ce projet de recherche.

Lors de l'instauration d'une dynamique interécoles, des freins et des leviers peuvent être perçus par les personnes enseignantes. En termes de freins, le principal qu'elles semblent percevoir est la surcharge de travail. Il ne faudrait pas que la participation à une dynamique collaborative engendre un travail — notamment administratif — supplémentaire important. Concernant les leviers, les facteurs d'autonomie sont particulièrement importants, d'autant plus s'ils se conjuguent avec le soutien de la direction et la stabilité de l'équipe enseignante. À la croisée des freins et des leviers, on trouve des éléments plus organisationnels, tels que les temps de concertation, qui doivent être attribués de manière suffisante et à un moment protégé. Ces temps doivent être considérés à leur juste valeur et doivent avoir une place dans l'horaire des personnes enseignantes, en veillant à ce que cela ne mène pas à une surcharge de travail qui deviendrait néfaste. Il est également à noter qu'une CAP est « vue comme un événement riche et pertinent, mais isolé dans le temps » (Peters et Savoie-Zajc, 2013, p. 112).

Que ce soit sur un sujet scientifique ou sur un dispositif pédagogique, une formation ponctuelle ne suffit généralement pas et « il s'agit plutôt d'intégrer un travail d'appropriation des savoirs à un effort de développement pédagogique bien ancré dans la pratique enseignante » (Couture et Tremblay, 2011, p. 55). Dès lors, l'apport pour le personnel enseignant devient plus facile à cerner, amenant des retombées plus directes sur les pratiques. En ce sens, l'inscription dans une dynamique interécoles

constitue donc une formation continue, procurant des apprentissages aux personnes enseignantes (Charlier, 2010). Ce processus requiert du temps collaboratif et une structure qu'il est nécessaire de mettre en place.

L'engagement des personnes enseignantes dans cette expérience pilote est facilité par certaines conditions de mise en œuvre, dont la principale semble être la participation volontaire. Un autre facteur important est le rôle de l'équipe de direction pour la mise en œuvre du travail collaboratif, comme souligné par Granger et al. (2013, p. 244) Cette perception appuie la nécessaire présence d'un leader qui participe aux échanges et soutient la mise en place de la dynamique propre à une CAP (Labelle et Jacquin, 2018).

L'échantillon des personnes enseignantes de sciences constitue une limite importante de cette étude. En effet, la taille de l'échantillon pris en compte est relativement faible, ce qui pourrait remettre en cause la portée statistique des résultats obtenus. Les personnes qui ont répondu au questionnaire et qui ont participé à l'expérience pilote sont plutôt du type volontaire, ce qui peut montrer des biais assez marqués. Ces limites apparaissent essentielles à notre recherche. En effet, dans le cadre d'une recherche collaborative, le volontariat est indispensable. Nul ne semble pouvoir « s'engager de manière efficace (Charlier, 1998) et participative dans une démarche de formation en y étant contraint » (Samson et al., 2011, p. 77).

En termes d'approfondissement de nos résultats, nous poursuivons nos travaux par l'analyse d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de personnes enseignantes impliquées dans l'expérience pilote. Une analyse qualitative pourrait être en mesure de davantage situer la dynamique collaborative analysée ainsi que l'incidence de notre collaboration « dans l'*inter-* ».

Bien qu'il ne soit probablement pas possible de généraliser directement les résultats de cette expérience pilote à d'autres populations d'enseignantes et enseignants ou à d'autres établissements scolaires, il n'en demeure pas moins que cette étude, adoptant résolument une approche quantitative, vient corroborer d'autres recherches utilisant d'autres analyses et dont les résultats abondent dans le même sens (Labelle et al., 2020; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Granger et al., 2013; Duncan-Howell, 2010). Elle ouvre la voie à d'autres recherches qui pourraient davantage explorer le rôle de dispositifs interécoles dans la formation continue des personnes enseignantes. S'il est possible de constater la pertinence des CAP quant à leur développement professionnel, il reste à expliquer plus précisément comment cela se produit. Des recherches du même type que celle-ci, mais effectuées auprès de personnel enseignant d'autres disciplines, seraient appropriées afin d'obtenir plus de données sur la pertinence des CAP comme soutien au développement professionnel, notamment en vue de l'implantation de dispositifs de différenciation et d'un enseignement personnalisé qui devrait tendre à se généraliser prochainement.

Enfin, et plus largement, le rapprochement entre la recherche et la pratique, entre l'université et le monde de l'école pourrait constituer une voie intéressante. Si ce rapprochement peut être favorisé par la mise à disposition d'outils didactiques, il passe surtout par une dynamique collaborative avec

le personnel enseignant (Samson et al., 2011, p. 185). Une collaboration interécoles, où interagissent chercheuses et chercheurs universitaires et personnel enseignant, alliant activités de production de savoirs et de développement professionnel, dans le cadre de recherches collaboratives, apparaît dès lors prometteur.

6 CONCLUSION

Le présent projet, réalisé dans le cadre de l'expérience pilote visant la mise en place de dispositifs de différenciation, comprenait des lieux de partage offrant des possibilités d'échange de pratiques et de confrontation d'idées aux personnes enseignantes de sciences grâce à ses rencontres interécoles. Ces lieux leur ont permis « d'être en contact avec les attitudes, les croyances et les représentations de collègues d'autres écoles » (Granger et al., 2013, p. 244). Les personnes enseignantes ont aussi été encouragées à porter un regard réflexif sur leurs pratiques, ce qui a pu contribuer à diffuser et à pérenniser des dispositifs pédagogiques centrés sur la différenciation.

Après les deux ans de cette recherche-action, force est de constater qu'une dynamique interécoles a été enclenchée sans pour autant avoir été stabilisée ou rendue autonome. Le soutien des directions apparaît comme un important levier dans la mise en place de dispositifs collaboratifs. Plus largement, la question se pose sur la manière de pérenniser des dynamiques collaboratives interécoles au-delà de la durée d'une recherche-action, par essence limitée dans le temps.

Prétendre avoir trouvé la façon de soutenir la dynamique collaborative entre personnes enseignantes de différents établissements serait probablement ambitieux. Nous retenons néanmoins quelques balises pour une collaboration interécoles efficace. Il s'agit ainsi d'ancrer la démarche dans la pratique des personnes enseignantes, mais aussi d'établir un lien de confiance entre acteurs et de travailler sur une base volontaire, en assurant un temps de libération qui permette à chaque personne de s'engager dans la démarche. En outre, cette recherche se veut aussi une sorte d'appui à une meilleure collaboration directe entre universités et écoles secondaires qui, plus que jamais, dans un contexte de réformes importantes du système éducatif, apparaît essentielle.

Remerciements

Les données sur lesquelles le propos prend appui sont issues de l'expérience pilote « Accompagnement personnalisé au service des apprentissages au sein du premier degré commun »² financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2019-2021, promue par l'Université de Namur en partenariat avec l'HENALLUX, dont le rapport final a été produit par Biémar et al. (2021).

2 Voir le site <https://researchportal.unamur.be/en/projects/accompagnement-personnalis%C3%A9-au-service-des-apprentissages-au-sein-2/>

RÉFÉRENCES

- Bécu-Robinault, K. et Couture, C. (2018). Dialogue entre recherche en didactique des sciences et pratiques d'enseignement en contexte de formation. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 17, 10-20. <https://doi.org/10.4000/rdst.1624>
- Bentley, M. L. (1998). Constructivism as a referent for reforming science education. Dans M. Larochelle, N. Bednarz et J. Garrison (dir.), *Constructivism and education* (p. 233-249). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752865.015>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Biémar, S., Romainville, M., Mettewie, L., Plumet, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maraveliki, A. et Vanhoolandt, C. (2021). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche — Partie 1*. Université de Namur. <https://researchportal.unamur.be/fr/publications/impl%C3%A9mentation-de-dispositifs-de-diff%C3%A9renciation-et-daccompagnement-4/>
- 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>
- Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Éducation et formation*, (e-293), 137-149. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=9&idRes=68>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Couture, C. et Tremblay, P. (2011). Accompagner le personnel enseignant dans le développement de sa pratique éducative en science et technologie. Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage* (p. 51-64). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- 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>

- Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament. Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 115. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54143>
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022a). *Note d'information. Résultats CE1D - CESS 2022*. <http://enseignement.be/download.php?do.id=17428>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022b). *Pacte pour un Enseignement d'excellence. Manuel pour les partenaires*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2025/08/Pacte-pour-un-Enseignement-d-excellence-Manuel-pour-les-partenaires-ressource-17191-1.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Chiffres clés. Redoublants*. <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/redoublants/>
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://www.unige.ch/fapse/editions/publications/carnets/catalogue/855>
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D. et Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Cahiers des sciences de l'éducation*, 38. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:214366>
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale P.M.E.*, 29(2), 7-17. <https://doi.org/10.7202/1037919ar>
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Husson, F., Lê, S. et Pagès, J. (2016). *Analyse de données avec R* (2^e éd.). Presses universitaires de Rennes.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kahn, S. et Belsack, E. (2018). Pédagogie différenciée et doxa : quand l'arbre cache la forêt. *Éducation et formation*, (e-310), 85-96. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=30&idRes=321>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>

- Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle. Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation? *Spirale — Revue de recherches en éducation*, 65(1), 155-170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>
- Legros, V. (2008). Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement. *Recherche et formation*, 58, 85-100. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.731>
- Léna, P. (2009). L'aventure de La main à la pâte. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 51, 115-123. <https://doi.org/10.4000/ries.708>
- Letor, C., Enthoven, S. et Dupriez, V. (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 37-55. <https://doi.org/10.4000/dse.1253>
- Macias, A. (2017). Teacher-led professional development: A proposal for a bottom-up structure approach. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 76-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146814.pdf>
- Martinet, C., de Chambrier, A.-F. et Sermier Dessemontet, R. (2021). Concevoir des outils pédagogiques pour et avec les enseignant·e·s et les évaluer expérimentalement. *Raisons éducatives*, 25(1), 215-233. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0215>
- Noël, Y. (2015). *Psychologie statistique avec R*. EDP Sciences.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). *Regards sur l'éducation 2023. Les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>
- Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36. https://www.csp.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3
- Parlement de la Communauté française. (2018). *Décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire* (document n° 45627). Belgique. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/45627_000.pdf
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. et Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirecrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197, 79-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP. Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. <https://doi.org/10.7202/1021029ar>
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, 174, 76-78. <https://id.erudit.org/iderudit/73646ac>

- Samson, G., Hasni, A., Gauthier, D. et Potvin, P. (2011). *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier. Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences* (adapté par G. Sirois). Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2011).
- Sylla, N. et De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation et formation*, (e-293), 81-100. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=9&idRes=65>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7^e éd.). Pearson.

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)

RÉSUMÉ

Entre 2019 et 2021, une équipe de recherche constituée de chercheurs et chercheuses, pédagogues, didacticiens et didacticiennes, provenant d'une université et du département pédagogique d'une haute école, a participé à un projet de recherche collaborative portant sur l'implémentation de pratiques de différenciation dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Ce projet de recherche s'intégrait dans une expérience pilote ambitieuse, commanditée et financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement obligatoire. Pour l'ensemble des acteurs qui y furent impliqués, ce projet s'est révélé particulièrement enrichissant du point de vue du développement professionnel, mais également très déstabilisant. Il a aussi ouvert le chemin, pour la première fois, à de multiples collaborations interinstitutionnelles sur le plan de la recherche et de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Dans cet article professionnel, nous analysons les parcours des acteurs impliqués dans ce processus.

MOTS-CLÉS

Dynamique collaborative, diversité des acteurs, pratiques enseignantes, enseignement de l'écrit

1 CONTEXTE

Entre 2019 et 2021, notre équipe « Apsec¹ UNamur-Henallux » (Biémar et al., 2021) a proposé un projet de recherche collaborative portant sur l'implémentation de pratiques de différenciation dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Notre projet s'intégrait dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement obligatoire, commanditée et financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2014).

Plus précisément, l'appel d'offres pour les équipes de recherche mixtes, formées de membres provenant des universités et des hautes écoles², est arrivé au mois de mai 2019, alors que les membres des établissements secondaires s'étaient portés candidats deux mois plus tôt. En conséquence, ces derniers ont répondu à l'appel de la FWB sans connaître l'équipe de recherche avec laquelle ils allaient travailler ni le projet de recherche dans lequel ils allaient s'inscrire. À cause de cela, nos objectifs de recherche et les attentes des écoles participant à la recherche ne concordaient pas nécessairement. Ce décalage nous a obligés à (re)réfléchir nos approches, à les expliciter aux équipes et à les retravailler, en amont, entre nous. Les pratiques que nous tenions à mettre en place étaient basées sur des interactions orales entre pairs, de même que sur la collaboration et des pratiques tant pédagogiques que culturelles qui n'étaient pas communes dans les établissements scolaires au moment de la recherche.

Dans cet article professionnel, nous nous positionnons comme accompagnatrices d'un projet de recherche-action et nous ferons le récit de ce projet afin de répondre au questionnement suivant : « L'hétérogénéité des familles d'acteurs, qui caractérise notre recherche sous plusieurs aspects et formes, a-t-elle constitué un frein ou un levier aux dynamiques collaboratives sur lesquelles reposait la recherche en elle-même, pour la discipline "français langue d'enseignement" ? » Cette hétérogénéité se trouvait à plusieurs niveaux de notre projet : entre les personnes enseignantes-chercheuses pédagogues et didacticiennes, entre des chercheurs et chercheuses des universités et des hautes écoles, entre les équipes de directions d'école et de recherche, enfin, entre chercheurs, chercheuses, enseignants et enseignantes, soit autant d'acteurs caractérisés par des statuts, disciplines et moments de carrière spécifiques. L'hétérogénéité était aussi présente dans les objectifs de ces différents acteurs : en effet, les équipes enseignantes, de leur côté, demandaient des pistes de gestion concrètes de l'hétérogénéité des performances de leurs élèves, perçue par eux comme grandissante, alors que nous, l'équipe de recherche, avions pour objectifs de décrire et d'analyser leurs pratiques de gestion liées à cette hétérogénéité, puis de coconstruire des pistes d'intervention sur cette base.

1 Apsec : acronyme du projet qui signifie *Accompagnement personnalisé secondaire*.

2 Les hautes écoles sont des instituts d'enseignement supérieur en Belgique ; la formation des personnes enseignantes de l'école maternelle, du primaire et de la 1^e à la 3^e secondaire se donne majoritairement dans ces institutions (180 crédits sur 240) en codiplomation avec des universités.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte politique, notre démarche d'accompagnement et trois caractéristiques spécifiques à ce projet de recherche pour la discipline « français langue d'enseignement » (FLE), chacune portant sur les dynamiques collaboratives. Dans un deuxième temps, nous dégagerons les freins et les leviers qui ont entravé ces dynamiques collaboratives ou qui les ont, au contraire, facilitées. Dans un troisième temps, nous envisagerons quelques-unes des retombées didactiques pour les classes de FLE.

2 LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) se caractérise par la mise en place du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française [PCF], 2014) et du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (PCF, 2019), dans lesquels sont traduits les grands axes de cette réforme. Celle-ci vise le développement de pratiques de différenciation (traduites en renforcement, consolidation et dépassement), « tant dans la classe que lors de périodes spécialement consacrées à cet effet, appelées "Accompagnement personnalisé" » (Biémar et al., 2020, p. 3). Pour mettre en place ces nouvelles pratiques de différenciation, une expérience pilote a été développée, dès 2019, au premier degré de l'enseignement secondaire (1^{re} et 2^e années) avec 35 écoles volontaires, accompagnées par des chercheuses et chercheurs issus des hautes écoles et des universités.

Pour la FWB, il s'agissait de développer :

- « [D]es outils de différenciation dans les cours disciplinaires de français, de sciences et de langues modernes » (Biémar et al., 2020, p. 4), afin d'améliorer les résultats des élèves au terme du 1^{er} degré. Cette action, qualifiée d'« axe 1 », visait à produire des outils, sous forme de fiches, qui seraient hébergées sur *e-classe*³, plateforme officielle de ressources éducatives à destination du personnel de l'enseignement en FWB.
- Des dispositifs prenant place dans deux périodes intitulées *accompagnement personnalisé* (Parlement de la Communauté française, 2022), ajoutées à la grille horaire de chaque élève de première année de l'enseignement secondaire, selon des modalités pédagogiques et organisationnelles propres à chaque école. Cet « axe 2 » de l'expérience pilote devait lui aussi être, par la suite, transposable aux écoles de la FWB et formalisé sous forme de fiches accessibles sur *e-classe* également.

3 Voir le site <https://www.e-classe.be/>

2.1 PREMIÈRE CARACTÉRISTIQUE : L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES FAMILLES D'ACTEURS

Comme dit plus haut, notre équipe de recherche était composée de chercheurs et chercheuses provenant de deux types d'institutions : une université et une haute école, chacune responsable de la formation du personnel enseignant. Cette particularité de la formation en enseignement en Belgique francophone ne doit pas être minimisée. Travailler entre chercheurs et chercheuses de hautes écoles et d'universités, institutions géographiquement proches dans la ville de Namur en Wallonie, mais culturellement très différentes, a constitué un premier élément de nouveauté pour les différents acteurs.

Par ailleurs, notre équipe de recherche était composée de deux pédagogues, deux didacticiennes du français, un didacticien des sciences et une didacticienne des langues modernes. La collaboration étroite entre pédagogues et didacticiens ou didacticiennes en matière de différenciation s'est révélée être un deuxième élément de nouveauté et de croisement. En général, les cours d'évaluation et de différenciation des apprentissages sont attribués aux pédagogues et sont déliés d'un ancrage disciplinaire fort. Or, un des résultats de recherche auquel nous sommes parvenus est qu'une articulation serrée entre didactique et pédagogie est nécessaire pour que les pratiques de différenciation soient efficaces. Plus précisément, nous ne pouvons pas faire l'économie des spécificités disciplinaires pour envisager de la différenciation. Par exemple, en français, il serait impossible de vouloir différencier en ne tenant pas compte du fait que l'objet de l'enseignement (la langue) est lui-même multiple et hétérogène. La langue n'existe pas en dehors des innombrables pratiques qui la donnent à voir (Chiss et David, 2011). Cela est très différent de disciplines comme les mathématiques ou les sciences de la nature.

Cette hétérogénéité pédagogues/didacticien(ne)s, ayant des cultures de recherche différentes au sein même de l'équipe, aurait pu agir aussi bien comme un frein que comme un levier dans la mise en œuvre du projet. Elle a constitué une base de travail incontournable⁴.

Ensuite, dans le projet de recherche que nous avons déposé en mai 2019, notre équipe de recherche s'est résolument inscrite dans une démarche ascendante de coconstruction des outils didactiques et des dispositifs de différenciation avec les équipes pédagogiques. Il s'agissait de partir des pratiques du terrain pour les décrire, les analyser, les valider et les formaliser par écrit. Pour ce faire, nous avons adapté à notre projet la démarche de coconstruction développée par Goigoux et al. (2021) qui comprend trois étapes : conception d'un prototype, coconception et évaluation.

Lors de la mise en œuvre du projet dans les écoles, il s'est avéré que toutes les équipes enseignantes n'étaient pas entrées dans l'expérience pilote de manière volontaire, mais plutôt parce que leurs

4 Les retombées sur le parcours professionnel des différents chercheurs et chercheuses sont analysées dans le présent numéro par Corfdir et al.

directions trouvaient le projet intéressant. En effet, l'échantillon de la recherche était constitué de dix écoles secondaires dont les directions ont répondu positivement à l'appel du ministère pour des raisons diverses : pour aider les équipes enseignantes en difficulté, parce que les directions y voyaient l'occasion d'obtenir des heures supplémentaires et/ou, enfin, parce que les équipes étaient volontaires pour participer à une recherche sur le sujet de la différenciation. En raison de ces différents biais, le paradigme de recherche collaborative n'a pas toujours été présenté explicitement aux équipes des écoles secondaires par leurs directions, ce qui a pu donner lieu à des malentendus au démarrage : certaines équipes enseignantes s'étant préparées à recevoir des fiches toutes faites à tester.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le processus de réappropriation de leur métier d'enseignant et de valorisation de leur expertise que nous avons proposé ne s'est pas mis en place sans tension, car il impliquait un autre rapport au savoir (et à qui le détient) encore inédit chez beaucoup de personnes enseignantes. Il s'inscrit également dans un changement de posture, soit de l'utilisateur éclairé au concepteur d'outils (Letor et al., 2016) ; ces deux postures étant, en général, adoptées par des acteurs différents. À ce niveau également, la coconstruction « d'un outil endogène » (Letor et al., 2016, parag. 53) proposée aux équipes a pu constituer un frein ou un levier que nous analyserons plus loin.

Enfin, la diversité des écoles participant à cette recherche a constitué un facteur supplémentaire qui a façonné les dynamiques collaboratives. Les neuf écoles accompagnées pour la discipline du français, situées en région wallonne, étaient différentes à plusieurs égards : le nombre d'élèves au premier degré, en 1^{re} et 2^e années du secondaire, allant de 50 à 200 ; le profil socioéconomique de leur public, provenant de milieux tant défavorisés que plutôt aisés ; leur dépendance administrative (école publique ou subventionnée confessionnelle) et leur milieu (rural, périurbain et urbain). Très vite, nous avons constaté que chaque équipe enseignante évoluait dans son propre microcosme, ignorant les réalités, l'organisation et les difficultés éventuelles des autres écoles. Ce constat important a amené notre équipe de recherche à organiser des ateliers interécoles, en rassemblant les équipes enseignantes de façon régulière, lesquels ont parfois eu lieu à distance en raison des mesures prises pendant la pandémie de COVID-19. Durant cette période très particulière, alors que chacun était éloigné de ses collègues « directs », nous nous retrouvions en communautés d'apprentissage mettant en présence (virtuelle) des acteurs qui n'avaient jamais été amenés à travailler ensemble jusqu'alors.

2.2 DEUXIÈME CARACTÉRISTIQUE : DES OBJECTIFS DIFFÉRENTS POUR CHAQUE FAMILLE D'ACTEURS

À cette hétérogénéité au niveau des acteurs engagés dans le projet pilote sont venus se superposer de multiples attentes et objectifs par rapport aux résultats de ce projet.

Pour le commanditaire de la recherche, la FWB, l'objectif de l'expérience pilote était de concrétiser l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé prévus par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. L'expérience pilote, comme son nom l'indique, devait ouvrir la voie à l'ensemble des écoles secondaires de la FWB, en développant des outils de « gestion de l'hétérogénéité des classes » (FWB, 2019, p. 1) accessibles et contextualisés. Cela signifiait qu'il fallait 1) s'appuyer sur le contexte propre à chaque école pilote; 2) s'abstraire de ces différents contextes en généralisant les propositions de gestion de « leur » public hétérogène; 3) afin que chacun puisse se réapproprier ces propositions par la suite et les adapter à son propre public. C'est ainsi qu'un « outil » devient un « artefact » (Letor et al., 2016).

Pour les écoles engagées, en revanche, les objectifs liés à la participation à cette expérience pilote étaient très diversifiés et, parfois, différents pour les acteurs engagés à l'intérieur d'un même établissement. Notamment, parmi l'ensemble des objectifs formulés, se trouvaient les suivants : accrocher les élèves aux activités pédagogiques, redynamiser des équipes disciplinaires autour d'un projet commun, dégager du temps pour du travail coopératif, engager du personnel, participer à une recherche collaborative, tester des outils innovants, améliorer les résultats des élèves aux évaluations externes.

Enfin, cette diversité des attentes s'est également ressentie parmi les chercheurs et chercheuses engagés : collaborer à une recherche avec des collègues d'une autre institution, articuler les données obtenues à une thèse en cours, travailler en binôme didacticien(ne)s/pédagogues, accompagner les équipes enseignantes, mener une recherche sur la différenciation, réaliser une métarecherche sur les recherches collaboratives (Hayez et Maravelaki, 2023).

2.3 TROISIÈME CARACTÉRISTIQUE : LA COLLABORATION INTERÉCOLES ET LA DIFFÉRENCIATION EN FRANÇAIS

La circulaire d'appel à candidatures à destination des écoles identifiait, dans la discipline du français langue d'enseignement (FLE), les obstacles à l'apprentissage suivants : « les mécanismes de compréhension experts en lecture (représentation, liaison des informations, inférences, formulation des hypothèses), l'orthographe dans les productions [ainsi que] les paramètres verbaux et non verbaux de la communication » (FWB, 2019, p. 3). Si nous comprenons facilement les raisons qui motivent le choix de la compréhension en lecture — laquelle est perçue comme étant centrale à la réussite scolaire des élèves —, l'isolement de l'orthographe, en revanche, n'était pas explicité, bien qu'il représente une des composantes de la compétence scripturale et le choix des paramètres de la communication. Ce constat pourrait expliquer les choix des équipes enseignantes : sur les neuf équipes de français, six ont choisi la lecture et trois ont privilégié l'orthographe, et cela après avoir entendu nos explications sur la façon dont nous souhaitions travailler avec les élèves. Aucune équipe n'a opté pour le travail sur la communication orale, ce qui a confirmé certaines de nos hypothèses sur les représentations de la discipline du FLE, comme étant principalement écrite (lecture/

écriture), ainsi que sur la méconnaissance du rôle que la communication orale — et surtout les interactions entre pairs — peuvent jouer en classe.

Or, le projet de recherche que nous avons déposé mettait résolument de l'avant des pratiques d'enseignement basées sur les interactions orales entre pairs (l'oral intégré aux apprentissages en lecture et en écriture), l'enseignement réciproque, la négociation graphique et l'explicitation de la langue de scolarisation dans les autres disciplines que le FLE. Ces pratiques misant sur la discussion et la coopération entre élèves impliquaient de travailler en petits groupes hétérogènes plutôt qu'en groupes de niveaux ou de besoins similaires et, surtout, excluaient le travail individuel en classe ou en remédiation. Notre vision, qui venait à l'encontre de la culture dominante du cours de français, était que l'hétérogénéité des élèves dans leur rapport à la langue ne peut pas se travailler en vue d'une homogénéisation. Pour le dire très simplement : on ne peut pas, par exemple, enseigner aux élèves à produire des inférences complexes (capacité à réagir personnellement à un texte lu, à interpréter, à faire des liens avec son vécu, à se questionner...) et les amener tous en même temps à produire la même inférence. L'acceptation des principes didactiques énoncés plus haut a été très variable selon la culture des écoles et selon les équipes enseignantes. En orthographe, une activité telle que la dictée négociée, dont la pertinence didactique a été démontrée par de nombreuses études, a été refusée par certaines directions d'établissements, sous prétexte que la dictée est une pratique « obsolète ».

Afin de pouvoir travailler avec des équipes que tout diversifiait, sauf les représentations sur l'enseignement du français, nous avons créé et soutenu des espaces d'échanges et de collaboration *intra-* et *inter*écoles, sous forme d'ateliers. Dès les premiers ateliers avec les équipes au sein des écoles, nous avons constaté que ces rencontres ne suffisaient pas pour établir la confiance ni entre collègues (et directions, qui étaient parfois présentes) ni entre équipes enseignantes et de recherche. Le but des ateliers *inter*écoles — et des rencontres à distance lors de la pandémie — était justement d'établir cette confiance, en confrontant les réalités des uns et des autres ainsi que leurs difficultés. Néanmoins, ils rassuraient les personnes enseignantes à l'effet que les chercheuses n'avaient pas un rôle d'évaluation de leurs pratiques, mais plutôt un regard « naïf » sur la « boîte noire » de la classe. Ces ateliers se divisaient, de façon générale, en deux parties : une première partie d'observation et d'analyse de pratiques à partir de vidéos et de lectures partagées, puis une deuxième sur l'adaptation et la réflexion de ces pratiques pour leurs propres classes. Nous avons observé qu'une partie des personnes enseignantes essayaient d'appliquer ce qu'elles avaient discuté en atelier dès leur retour en classe et nous contactaient ensuite pour partager, de façon informelle, leurs observations.

La deuxième année de la recherche, tout ce travail de préparation a abouti à la construction d'outils pédagogiques sous la forme de fiches 1) conçues par les chercheuses et testées par des personnes enseignantes; 2) coconstruites en collaboration entre personnes enseignantes et chercheuses; 3) créées par les enseignants et enseignantes individuellement ou en équipe et ensuite, testées en classe. Il est évident que les cas 2 et 3 étaient les plus adaptés à la démarche de coconstruction que nous avons adoptée. Ainsi, les personnes enseignantes ont évalué les outils selon les trois critères

proposés par Goigoux et al. (2021) : 1) utilisabilité (facilité d'utilisation, confort, charge de travail, flexibilité et ajustement); 2) utilité (pertinence sur le plan des objectifs, des tâches, de la temporalité et des apports); 3) acceptabilité (compatibilité avec le système de valeurs et les principes éthiques de la personne enseignante, accord avec les prescrits et le style pédagogique, perception de son développement professionnel).

3 L'HÉTÉROGÉNÉITÉ, FREIN OU LEVIER AUX DYNAMIQUES COLLABORATIVES ?

Durant les deux années qu'a duré la recherche, un double travail a donc été mené : le travail d'accompagnement des équipes enseignantes dans le développement d'outils et de pratiques de différenciation et un travail d'analyse des conditions de réussite d'une telle recherche collaborative. Le premier recueil de représentations des enseignants et enseignantes était univoque : l'hétérogénéité des performances des élèves était vécue comme une source de difficultés pour les équipes enseignantes.

Pourtant, l'hétérogénéité des acteurs qui a guidé ce récit d'expérience professionnelle a constitué un levier aux dynamiques collaboratives, à condition qu'elles soient encadrées, structurées et accompagnées.

C'est ainsi que, selon le cadre d'analyse sociosystémique d'Ardoino (1965) :

- Le cadre structurel et organisationnel dans lequel s'inséreront les activités pédagogiques mérite d'être défini selon certaines balises : veiller à l'adhésion des membres qui participent au projet, expliciter les objectifs et attentes de chacun, valoriser les expériences et le vécu des acteurs, faire confiance à l'expertise des uns et des autres.
- Les espaces d'échanges et de collaboration s'avèrent essentiels pour soutenir la dynamique de changement pédagogique. Ces espaces sont hautement souhaitables sous diverses formes :
 - aux différents niveaux de l'institution scolaire même : entre les classes, degrés, niveaux et cycles d'enseignement (maternelle, primaire, secondaire, supérieur universitaire et non universitaire);
 - selon des modalités et des dispositifs variés (interécoles, intraécole, communauté d'apprentissage professionnelle);
 - entre plusieurs acteurs (personnes enseignantes, de coordination, de l'accompagnement, de la formation, directions, chercheuses...);
 - sur des objets spécifiques, disciplinaires, interdisciplinaires ou transversaux.

4 QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN BELGIQUE FRANCOPHONE

De façon générale, l'accompagnement et la coconstruction avec les équipes enseignantes, dans le cadre de la recherche, nous ont montré que les acteurs impliqués disent ressentir un sentiment d'efficacité personnelle renforcé, car leur rôle ne consiste plus à contrôler, mais à mettre en évidence toutes les connaissances et les compétences (parfois insoupçonnées) de leurs élèves. En effet, ces démarches collaboratives, réciproques et explicites permettent aux personnes enseignantes de travailler à tous les niveaux de la compétence : cognitif, bien sûr, mais aussi socioaffectif et métacognitif.

- Elles utilisent l'évaluation diagnostique pour objectiver les représentations des besoins des élèves et ainsi planifier les enseignements sur base du diagnostic plutôt qu'à priori.
- Elles modélisent les prises de parole et enseignent aux élèves à activer de façon consciente et systématique les stratégies adéquates, la démarche réflexive et métacognitive.
- Elles osent proposer des activités différentes aux élèves et remarquent que la différenciation « se fait naturellement » par les interactions orales entre les pairs, tout en se libérant du travail individualisé et en silence.

Les perspectives pour les classes découlent « naturellement » des résultats de la recherche concernant l'enseignement de l'écrit dans nos écoles, surtout dans le cadre de l'implémentation du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2014), qui promeut les classes inclusives et la priorité du français de scolarisation. Ces perspectives se déclinent selon trois axes.

D'abord, pour la classe de FLE, il s'agit :

- de décloisonner les axes de compétence : l'oral est vecteur de l'apprentissage de l'écrit ;
- de pratiquer les tâches complexes, même (surtout) avec les élèves réputés « faibles » ;
- d'oser la coopération et l'autonomie : faire confiance aux élèves.

Ensuite, pour le français langue de scolarisation, il est question :

- d'explicitier le rôle du français : français à apprendre/français pour apprendre ;
- d'encourager le coenseignement interdisciplinaire ;
- d'établir une approche curriculaire du français sur tout le tronc commun inspirée par les travaux de Beacco et son équipe (2016) dans le cadre des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Enfin, de manière générale, il semble important de former les personnes enseignantes de toutes les matières à la prise en compte de la dimension linguistique des apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes* (2^e éd.). Gauthier-Villars.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. et Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Conseil de l'Europe.
- Biémar, S., Romainville, M., Mettewie, L., Plumat, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2020). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Premier rapport intermédiaire de recherche. Période du 1^{er} septembre 2019 au 15 mars 2020*. Université de Namur. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/54441472/UNamur_Henallux_Rapport_interm_diaire_Differenciation_et_AP_15_mars_2020.pdf
- 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^{er} 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
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Didactique du français et étude de la langue. *Le français aujourd'hui*, 5(Hors-série 01). <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5?lang=fr>
- 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.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain.
- Hayez, C. et Maravelaki, A. (2023). Comment utiliser les résultats d'une recherche collaborative pour fonder le curriculum de formation des enseignants en Belgique francophone ? Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et D. Vrydaghs (dir.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)* (p. 223-237). Presses universitaires de Louvain.
- Letor, C., Enthoven, S. et Dupriez, V. (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 37-55. <https://doi.org/10.4000/dse.1253>
- Parlement de la Communauté française. (2014). *Déclaration du Gouvernement (SE 2014). Déclaration de politique communautaire 2014-2019. Fédérer pour réussir*. Belgique. <https://www.pfwb.be/documents-parlementaires/document-declagouv-001436745>

Parlement de la Communauté française. (2019). *Décret portant les livres 1^{er} 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

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

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

Emmanuelle DORÉ

Université de Sherbrooke (Canada)

Suzanne GUILLEMETTE

Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

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

MOTS-CLÉS

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

1 INTRODUCTION

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

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

2 COLLABORATION « *INTER-* » ET PERSPECTIVE INCLUSIVE

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

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

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

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

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

2.1.1 Défis de la collaboration interprofessionnelle pour l'adaptation scolaire

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

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

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

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

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

2.1.2 Défis de la collaboration interorganisationnelle et interinstitutionnelle

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

2.2 DÉVELOPPER LA COLLABORATION RÉGIONALE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

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

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

3 REPÈRES THÉORIQUES

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

3.1 INCLUSION ET ÉQUITÉ

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

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

3.2 COLLABORATION

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

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

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

3.3 LEADERSHIP

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

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

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

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

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

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

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

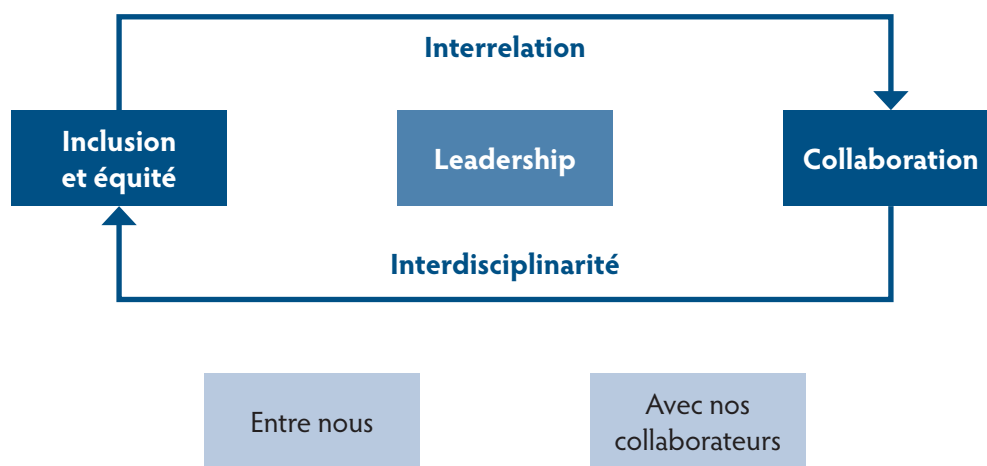


Figure 1 Cadre conceptuel en émergence : processus d'interrelation et interdisciplinarité

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

4 MÉTHODOLOGIE

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

4.1 ACCOMPAGNEMENT ET RECHERCHE : UNE DOUBLE POSTURE

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

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

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

4.2 DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE SUR DEUX ANS

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 Outils d'accompagnement

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

4.2.3 Démarche de recherche et de collecte de données

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

4.2.4 Cadre d'analyse

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

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

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

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

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

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

5 RÉSULTATS

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

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

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

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

5.1 BASE DE LA COLLABORATION ET RELATIONS DE POUVOIR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 ÉTENDUE GÉOGRAPHIQUE ET NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RÉFÉRENCES

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

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 21-28. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51288/Allenbach_150121.pdf?fd=3
- Alvesson, M. et Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations*, 65(3), 367-390. <https://doi.org/10.1177/0018726711430555>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Bélangier, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9578/7473>
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (édition revue et augmentée). Fayard.
- Boutonnier, J. (2020). La société inclusive. Entretien avec Charles Gardou. *Empan*, 117(1), 13-20. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0013>
- Clifton, J. (2014). Small stories, positioning, and the discursive construction of leader identity in business meetings. *Leadership*, 10(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1742715013504428>
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 93-106). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0093>
- Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir. La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. *Diversité*, 172, 73-81. <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3727>
- Doré, E. (2021). *Élèves considérés à risque : analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/26990>
- Fairhurst, G. T. et Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043-1062. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2012.10.005>
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149. <https://hal.science/halshs-01389373/>
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. JFD.

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

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

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 fondamental¹ 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 cible² :

- « 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.

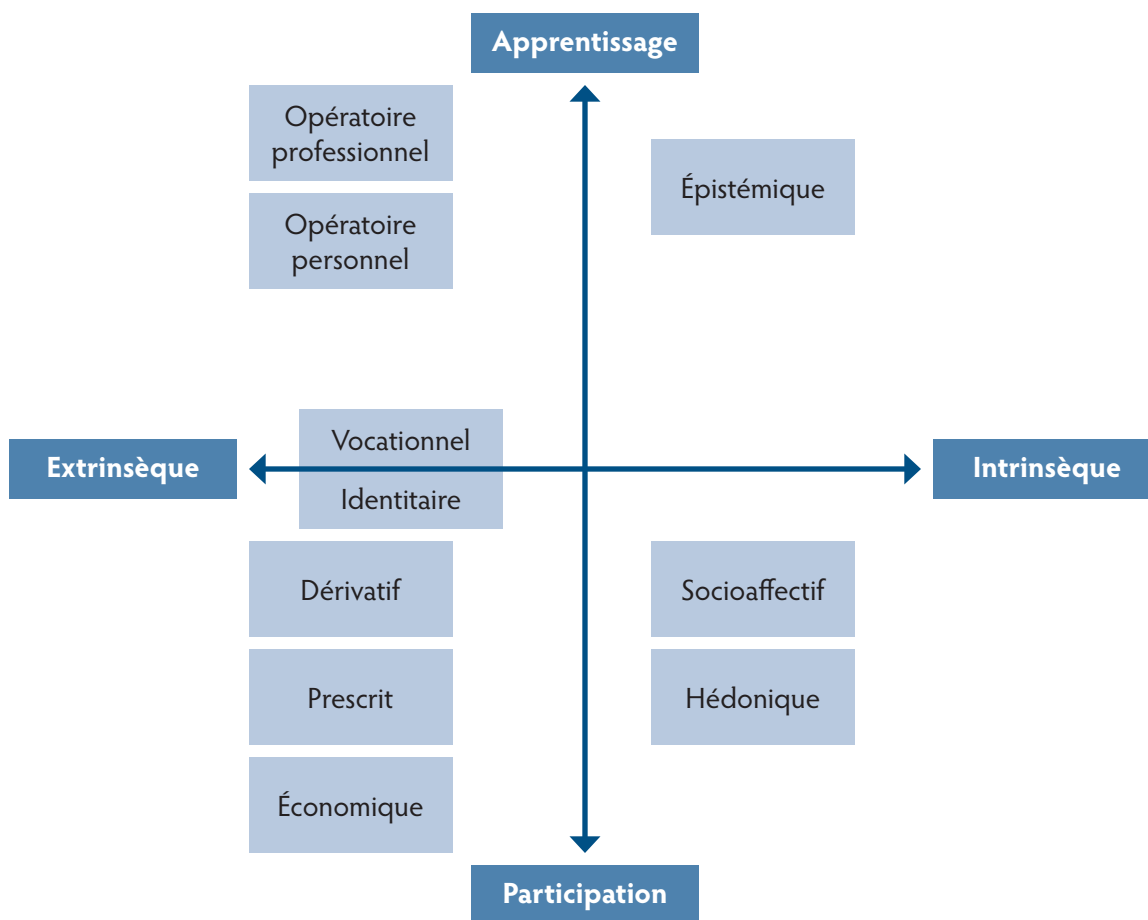


Figure 1 Motifs d'engagement (d'après Carré, 2001, p. 48)

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 Teams³. 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"> ▪ Parcours professionnel antérieur ▪ Situation professionnelle actuelle
Projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motifs d'engagement dans le projet ▪ Motivation de maintien dans le projet ▪ Perspectives
Identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perception de soi « chercheur », « enseignant » ▪ Posture actuelle et évolution ▪ Évolution de la représentation du métier de base : postures identitaires, travail collaboratif, regard des collègues
Apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acquis par rapport à ce projet ▪ Valorisation de ces acquis
Freins et leviers	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (non) reconnaissance, (manque de) valorisation ▪ Présence d'une culture de la recherche ▪ Temps ▪ Préjugés ▪ Engagement ▪ Collaboration

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 participante⁴ :

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 représentationnelles 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., Mettwie, L., Plumet, 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^{er} 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
- 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
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2^e 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
- 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
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e 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^e 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^e 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

- Parlement de la Communauté française. (2019). *Décret portant les livres 1^{er} 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
- 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
- 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
- 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.

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)

RÉSUMÉ

En langues modernes, les dispositifs pédagogiques exigent par nature une grande flexibilité et de l'adaptabilité de la part du personnel enseignant pour accorder les contenus avec l'actualité et l'hétérogénéité des élèves, dont les langues cibles, les parcours et les bagages linguistiques diffèrent. Face à des changements imposés par les autorités, les équipes enseignantes se sentent d'autant plus dépourvues ou freinées par des aspects tant pratiques qu'idéologiques. Lors d'une expérience pilote de deux ans, deux chercheuses en didactique des langues ont accompagné sept équipes enseignantes dans une démarche ascendante, émergeant du terrain et coconstruite avec elles, pour développer de nouveaux outils et dispositifs de différenciation des apprentissages. Cette contribution relate la construction des relations entre chercheuses et personnes praticiennes, parfois difficiles. Les freins et leviers identifiés concernent le partage de pratiques, l'évolution des représentations, l'autonomie et la valorisation des expérimentations didactiques, ainsi que le soutien résultant du dialogue dans ce cheminement.

MOTS-CLÉS

Langues modernes, collaboration *inter-*, accompagnement, différenciation pédagogique, changement de pratiques

1 INTRODUCTION

En vue de la mise en place de l'ambitieuse réforme dans l'enseignement de la Communauté française en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) qu'est le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2019), le ministère de l'Enseignement francophone lance en 2019 un appel à candidatures (FWB, 2019) aux écoles volontaires, organisant un premier degré commun de l'enseignement secondaire ($\pm 12-14$ ans). Il s'agit d'une expérience pilote d'un an, prolongée d'une deuxième année en 2020, en vue du développement d'un accompagnement personnalisé des élèves, un des axes principaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Par cette expérience, les équipes disciplinaires, dont les langues modernes (anglais ou néerlandais), expérimentent des outils ou dispositifs d'apprentissage différenciés (remédiation, consolidation et dépassement) afin de surmonter des obstacles à l'apprentissage identifiés par le ministère (FWB, 2019). Ces expérimentations se déroulaient soit en classe, soit pendant les périodes prévues d'accompagnement personnalisé.

Parmi les principaux obstacles en langues modernes, « le blocage mental à parler une langue étrangère » (FWB 2019, p. 3) représente un défi considérable dès lors qu'il intègre des aspects tant individuels que *micro*- et macrocontextuels. Travailler cet obstacle implique d'emblée de développer une relation entre les personnes œuvrant dans le milieu de la recherche et celui de la pratique, afin de permettre aux chercheuses didacticiennes de soutenir les équipes enseignantes dans la réflexion et la mise en place d'une dynamique positive d'enrayement dudit blocage, tout en tenant compte, d'une part, de l'hétérogénéité des profils et besoins des élèves et, d'autre part, des facteurs contextuels. Soutenir les équipes dans ce double changement de représentations et de pratiques signifie aussi accompagner ces personnes enseignantes en langues modernes, les amenant à collaborer pour construire ensemble ces nouvelles pratiques, ainsi que les former à être partie prenante du processus¹.

Le projet s'est déroulé au mieux considérant les circonstances externes exceptionnelles (la pandémie de COVID-19 empêchant l'accès aux classes et obligeant les personnes enseignantes à revoir les priorités en termes de contenu et de moyens), mais non sans mal, notamment en raison des facteurs tant pratiques qu'humains et relationnels. C'est le récit de la mise en place de ces collaborations « inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes, avec leurs freins et leviers, qui est au cœur de cette contribution.

2 CONTEXTE

Pour aborder le blocage mental à parler ou à acquérir une langue moderne, les chercheuses n'ont pas proposé d'outils ou de dispositifs « clé sur porte », mais ont proposé de soutenir les personnes

1 Pour plus de détails, voir les parties « langues modernes » du rapport intermédiaire du projet n° 176/ AP/19 (Biemar et al., 2021b), dont cette contribution s'est largement inspirée.

enseignantes dans leur mise en place d'une dynamique collaborative du changement, à travers une approche ascendante (partant du terrain) et adaptée à chacune des équipes enseignantes et de leurs élèves, présentée dans les paragraphes suivants.

2.1 LES ÉQUIPES PARTICIPANTES EN LANGUES MODERNES ET LEURS ÉLÈVES

Les sept écoles participantes, toutes situées en Wallonie, présentent des profils assez différents en termes de taille (de 2 à 12 classes) du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire ($\pm 12-14$ ans), de grands écarts d'indices socioéconomiques (entre 6 et 19 sur une échelle de 1 à 20) et de grande hétérogénéité du bagage linguistique des élèves (28 langues différentes parlées à la maison, malgré une dominance du français; acquis liés au changement/maintien de langue cible entre l'école primaire et secondaire; soutien potentiel des langues cibles par les parents).

De même, la constitution des équipes enseignantes varie en termes d'adhésion au projet, allant d'équipes composées entièrement de volontaires à celles constituées partiellement de volontaires. En effet, dans certains cas, des membres du personnel enseignant ne souhaitant que peu ou pas s'engager dans une telle expérience pilote sont ajoutés aux équipes. Dans d'autres cas, la participation est imposée par la direction, sans concertation avec l'équipe enseignante ni implication ultérieure de la direction. Nous avons également constaté que chaque équipe de langues modernes (anglais ou néerlandais) dispose d'une personne coordinatrice, désignée soit par la direction sur des bases purement administratives (par exemple, pour compléter une charge d'enseignement incomplète), soit par ses collègues.

2.2 L'ÉQUIPE DE CHERCHEUSES

Pour soutenir et guider ces équipes, le projet compte deux personnes-ressources aux profils complémentaires. La première et principale chercheuse est une didacticienne néerlandophone, parlant couramment français et spécialisée en langues anglaise et allemande. Elle a enseigné pendant plus de trois décennies tant les aspects linguistiques que didactiques des langues modernes en haute école et dans des écoles secondaires. La deuxième personne-ressource est une chercheuse bilingue français-néerlandais, avec une connaissance approfondie de l'anglais, qui est spécialisée dans le bilinguisme et les aspects affectifs de l'apprentissage des langues, en particulier du néerlandais. Elle dispose d'une expérience variée dans l'enseignement des langues, de l'école primaire à l'université tout comme du parascolaire à la formation en entreprise.

2.3 LES DISPOSITIFS ET OUTILS DÉVELOPPÉS : SURMONTER L'OBSTACLE DE MANIÈRE DIFFÉRENCIÉE

L'enquête diagnostique « Les langues et moi » (Biémar et al., 2021b), coconstruite principalement la première année du projet et implémentée la deuxième année, a permis d'identifier le bagage

linguistique des élèves et leur vécu concernant les facilités et obstacles à acquérir ou à utiliser la langue cible. Sur cette base, chacune des sept équipes en langues modernes a développé et adapté des outils ou activités « sur mesure » pour la stimulation de la production orale, allant des aspects méthodologiques et affectifs (confiance en soi, autonomie d'apprentissage, gestion positive des erreurs, etc.) au développement de (sous-)compétences spécifiques (activation du vocabulaire, de la prononciation, du contact avec la langue cible, etc.).

Bien plus que de décrire les outils plus ou moins aboutis, qui sont le résultat de la collaboration « inter-chercheuses-praticiennes », c'est le cheminement qui importe ici. Les questions centrales sont donc : comment cette collaboration s'est-elle mise en place ? Quelle évolution a-t-elle connu ? Quels sont les changements de posture observés ? Et, sur la base de ces constats : quels sont les freins et les leviers, particulièrement pour les équipes responsables des langues modernes ?

3 DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DU DIALOGUE « INTER-CERCHEUSES-PRATICIENNES »

3.1 ROUAGES DE LA DYNAMIQUE ASCENDANTE

La dynamique ascendante proposée face au blocage à parler une langue moderne repose sur des rouages interconnectés (Figure 1). Il y a ainsi, en amont, une première *phase diagnostique d'identification et d'objectivation du contexte*. Chez les personnes enseignantes, il s'agit de contextualiser les réalités du terrain, leurs pratiques, leur vécu et leurs représentations, tandis que pour leurs élèves, il convient de mettre en perspective leur bagage linguistique ainsi que les freins et les ressources perçus en production orale, et ce, au niveau langagier, mais aussi et surtout aux niveaux socioaffectif, motivationnel et émotionnel. En second lieu, la *phase de coconstruction et d'implémentation des dispositifs* a pour objectif d'amener les personnes enseignantes à vivre davantage d'émotions positives à l'égard de la langue étrangère, soit d'augmenter le plaisir de l'apprentissage, de réduire l'anxiété face à son utilisation et d'influencer leurs attitudes et motivation en tenant compte des besoins et des réalités de terrain, dont l'hétérogénéité des élèves. Le rouage central illustre ainsi que le dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » prend la forme de développement et d'accompagnement : a) au niveau organisationnel et interactionnel de la classe (favoriser un « bain linguistique » constant, stimulant, rassurant et différencié) ; b) au niveau du contenu et de la forme (pertinence et accessibilité différenciée des tâches, basées sur du matériel authentique, harmonisées au contexte et au profil des élèves). Enfin, vient la *phase de réflexion et de pérennisation*, qui s'appuie sur les rétroactions entre personnes enseignantes et chercheuses à la suite de l'expérimentation des dispositifs. Ces rétroactions reposent sur le travail réflexif mutuel avec les équipes enseignantes, où chaque personne se nourrit des expériences afin de pouvoir les moduler et les pérenniser, et desquelles découlent souvent un changement de posture des personnes enseignantes. Ce rouage permet en outre une remise en route des rouages initiaux, dont la phase diagnostique, sous forme de boucle rétroactive.

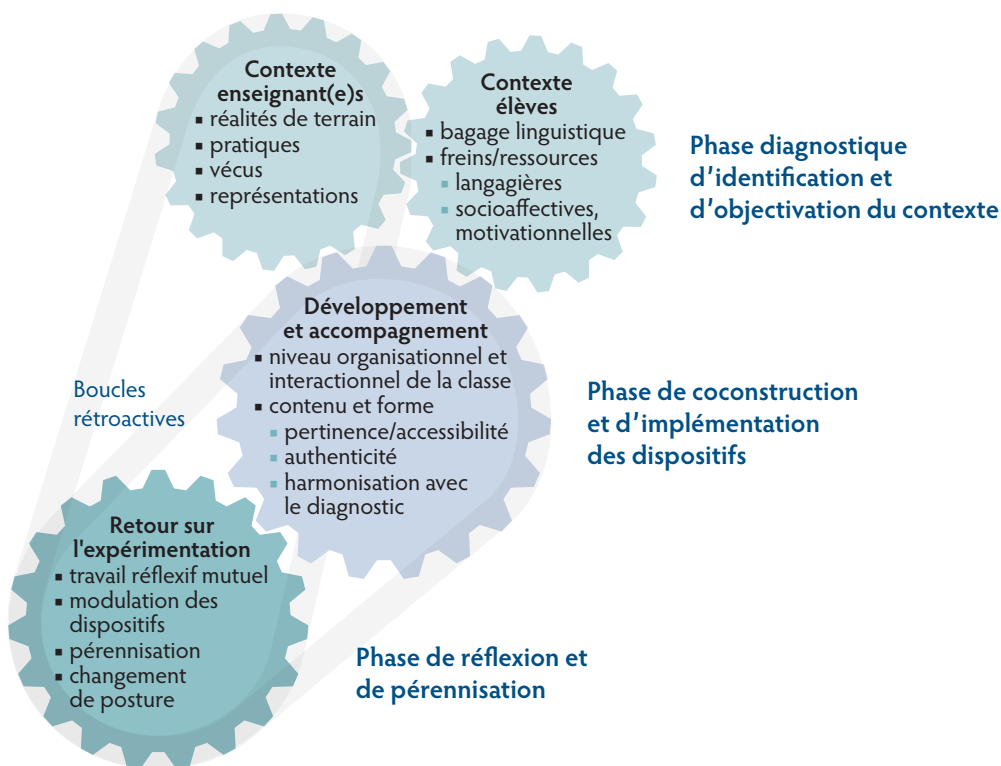


Figure 1 Phases de la dynamique ascendante, soutenues par un dialogue « inter-chercheuses-praticiennes »

3.2 MODALITÉS GÉNÉRALES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les modalités d'accompagnement des équipes enseignantes en langues modernes ont varié au cours des deux années de l'expérience pilote : pour chaque équipe, 10 à 16 rencontres se sont déroulées soit en école, soit à distance ou de manière hybride, et se sont assorties de contacts récurrents et individuels avec une personne enseignante ou coordinatrice. Plusieurs de ces interactions ont été documentées : les propos des personnes enseignantes interrogées ont été transcrits puis identifiés avec des codes spécifiques. Il est très vite apparu important de dépasser le cadre de l'équipe ou celui de l'école pour aller vers un élargissement, un début de communauté d'apprentissage professionnel (CAP), notamment par l'entremise de six ateliers interécoles (eux aussi documentés) pour le partage d'expérience, d'outils ou de dispositifs. Cet élargissement a permis de prendre conscience (de manière rassurante) de problèmes récurrents dans les différents contextes, de partager des expériences comme source d'inspiration et de reconnaître le rôle d'initiation et de médiation des chercheuses.

En outre, l'encadrement des équipes se devait d'être différencié. Ainsi, les équipes les plus sceptiques et résistantes au changement ont été motivées, soutenues et réactivées, tandis que les équipes curieuses, enthousiastes et (extrêmement) motivées ont pu être guidées, rassurées et recentrées dans leurs priorités.

Avant de détailler le travail collaboratif, il est important de souligner quelques constats. Le premier est qu'indépendamment de l'adhésion ou non à l'expérience pilote, toutes les équipes font généralement preuve d'une grande disposition (en temps comme en énergie) à faire progresser — en fonction de leurs conceptions — leurs élèves. Le deuxième constat est la très grande inégalité de moyens disponibles dans les écoles en termes d'équipement, de ressources, mais aussi de flexibilité, de possibilités de formation et de reconnaissance des expérimentations et innovations pédagogiques, par exemple. Le troisième constat porte sur les répercussions de la crise sanitaire sur le déroulement du projet, en particulier, et du cycle d'apprentissage, en général : bien qu'elle ait été un frein, elle s'est révélée être une opportunité de développement des moyens électroniques et d'expérimentation pédagogique.

3.3 GAGNER LA CONFIANCE DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES

Lever les barrières et gagner la confiance des personnes enseignantes a été primordial dans le développement du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes ». En effet, si certaines équipes débordaient d'énergie et de motivation, les chercheuses se sont heurtées, dès la présentation des balises de l'expérience pilote, tant à de la méfiance qu'à des représentations figées ou erronées de dispositifs didactiques. Ainsi, une enseignante les a interpellées immédiatement d'un ton sec et ironique en ces termes :

Vous avez une expérience dans le premier degré au moins ? Parce que, des universitaires qui ne vont pas sur le terrain et qui, depuis leur tour d'ivoire, viennent nous dire ce qu'il faut faire, on connaît ! (Ens.LMod atelier interécoles, sept. 2019)

Ce verbatim est révélateur de la méfiance face à l'imposition de changements et de dispositifs selon une dynamique descendante provenant du ministère ou des sphères académiques. Par ailleurs, concernant les concepts de différenciation et d'activation de l'oralité en classe, il est apparu rapidement que la large majorité des personnes enseignantes n'avaient soit aucune idée, soit des représentations erronées, souvent assorties d'une réticence plus ou moins ferme, comme en témoignent ces deux réactions :

La différenciation n'est possible que si je m'assieds à côté de l'élève pour lui expliquer individuellement ce qui ne va pas. » (Ens.LMod, oct. 2019)

Tant qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire et le vocabulaire, l'oral n'a pas de sens. (Ens.LMod, oct. 2019)

Ce dernier verbatim fait écho au manque d'aisance et de confiance en soi dans la maîtrise des langues cibles de nombreuses personnes enseignantes, qui est apparu tant dans leurs pratiques didactiques que dans leurs contacts en équipe. Ce constat était si prégnant qu'il a poussé les chercheuses à adapter leur communication « inter- » recherche et pratique, à savoir éviter les langues cibles. Lors de l'expérience pilote, il est apparu que plus les personnes enseignantes étaient incertaines, plus

elles travaillaient des aspects théoriques (grammaire ou vocabulaire peu contextualisés, expliqués uniquement en français), au détriment d'activités pratiques, qui impliquaient spontanéité, maîtrise langagière et sens de la répartition de leur part.

Gagner la confiance de ces praticiens et praticiennes s'est donc fait pas à pas, par le partage — très prudent — des expériences des chercheuses, qui attestaient de leur expertise sur le terrain en tant qu'enseignantes. Mais leur confiance a surtout été acquise grâce à l'écoute attentive des réalités du milieu spécifique à chaque équipe (y compris leurs conditions matérielles, relationnelles et environnementales), et ce, avec empathie et patience, le tout assorti de suggestions — prudentes à nouveau — et de ressources (fiches, outils, clips vidéos et sites didactiques, références de recherches, si possible, vulgarisées...), égrainées au fil des rencontres et des besoins.

C'est toutefois l'enquête diagnostique des élèves « Les langues et moi » (Biémar et al., 2021b) qui a été un moment clé, tant dans la construction du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » que de l'appropriation du projet par les personnes enseignantes. Cette analyse individualisée, guidée par les chercheuses, a permis de conscientiser les membres de chaque équipe à la réalité perçue par leurs élèves, de dégager des pistes concrètes d'action et surtout, de se (re)motiver grâce aux réactions inattendues et positives des élèves, perçues comme une reconnaissance de l'implication des personnes enseignantes. Cela a aussi légitimé le rôle des chercheuses au niveau de la démarche, de l'analyse et de l'accompagnement.

3.4 RETOMBÉES DU DIALOGUE « INTER-CHERCHEUSES-PRATICIENNES » EN LANGUES MODERNES

Que ce soit en équipe disciplinaire au sein d'une école ou par les ateliers interécoles, le travail a été apprécié par les équipes enseignantes parce qu'il a permis : 1) plus d'échanges sur la façon d'aborder les contenus de cours et de résoudre des problèmes communs et récurrents ; 2) l'appropriation du concept de différenciation, menant au partage de ressources et de pratiques sur le sujet ; 3) l'élaboration et l'implémentation, en équipe et entre équipes, de nouveaux outils et dispositifs, dont le diagnostic « Les langues et moi » (Biémar et al., 2021b) ; 4) la recherche de collaboration entre écoles (visites, partage d'outils ou de plateformes).

À une exception près (l'équipe attendait un catalogue d'outils prêts à l'emploi), toutes les équipes ont souligné l'amélioration des relations interpersonnelles, à savoir plus de collaboration, plus d'échanges et de partages, plus de stimulation mutuelle, une meilleure connaissance d'autrui. Le croisement des regards et la reconnaissance des talents de chacun et chacune (préexistants, mais méconnus) a contribué à accroître l'appréciation réciproque au sein des équipes.

Certaines personnes enseignantes ont rapporté que cette démarche ascendante, accompagnée par les chercheuses, a changé de manière positive leur perception de leur métier et de leur rôle. Ces

personnes ont pris conscience du potentiel dont elles disposent elles-mêmes et de l'aspect bénéfique du partage dans un cadre du type CAP, comme en témoigne cet enseignant :

S'il y a une chose à retenir de cette expérience, c'est l'échange avec les équipes de langues des autres écoles. Le contact en réel avec eux est nécessaire et si nous pouvions organiser des rendez-vous, deux ou trois par an, [...] ce serait vraiment un plus. (Ens.LMod, mai 2021)

Même si les effets de cette démarche d'expérimentation cadrée par la relation « inter-chercheuses-praticiennes » étaient plus difficilement quantifiables de manière scientifique, notamment au sujet des bénéfices directs sur l'apprentissage des élèves, elle révèle un potentiel à long terme, pour les personnes enseignantes, qui se disent bien plus confiantes pour analyser, réfléchir et développer des outils et des pratiques nouvelles au sein d'une équipe pédagogique stimulante. Cette démarche influence également, d'une part, la perception que les personnes enseignantes ont de leurs élèves et de leurs processus d'apprentissage et, d'autre part, leur capacité à comprendre, interpréter et accompagner ces processus. Ces aspects permettent donc de dépasser des représentations figées de leur enseignement, mais aussi de revoir de manière positive l'image qu'elles ont de leur métier et des possibilités qu'il recèle, lorsque les conditions sont (plus ou moins) réunies.

4 FREINS ET LEVIERS À LA CONSTRUCTION DU DIALOGUE « INTER-CERCHEUSES-PRATICIENNES » EN LANGUES MODERNES

Sur base de l'expérience pilote décrite, des freins et des leviers à la construction du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes se dégagent. Ils concernent : 1) des aspects purement structurels et organisationnels ; 2) des postures face aux changements et aux représentations ; 3) l'adhésion au projet et les attentes face à celui-ci ; et enfin, 4) les aspects relationnels, y compris la dimension linguistique.

Ces freins et leviers sont listés de manière synthétique dans le Tableau 1, mais ne doivent en aucune manière être lus de manière strictement verticale (que les freins, que les leviers). Un large panorama de configurations se dégage, allant des plus favorables aux plus défavorables, incluant toutes les combinaisons intermédiaires. Par exemple, une équipe enseignante peut disposer de peu de moyens techniques et de peu de temps mis à disposition, mais être particulièrement motivée et engagée dans le projet, bien que souffrant d'une grande rotation parmi ses membres, sans que l'investissement soit reconnu par la direction et parvenir néanmoins à développer une dynamique positive et productive. À contrario, une école peut disposer de moyens techniques avancés, d'une valorisation par la direction (dont du temps disponible), mais rester figée dans des préconceptions peu favorables au travail en équipe, aux formations, aux échanges et à l'évolution de ces représentations, donc des dispositifs didactiques.

Tableau 1 Synthèse des freins et leviers identifiés pour la construction du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes »

	Freins	Leviers
Aspects structurels et organisationnels scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manque de temps disponible et reconnu ▪ Manque de soutien, de reconnaissance et de valorisation des expériences didactiques par la direction ▪ Moyens et soutien techniques et pratiques limités ▪ Personne responsable de la coordination imposée ou non reconnue par les pairs ▪ Instabilité des membres de l'équipe pédagogique ▪ Réalités socioéconomiques vécues comme problématiques ▪ Concurrence entre implémentations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temps disponible et reconnu (heures de concertation et de coordination) ▪ Soutien, reconnaissance et valorisation des expériences didactiques par la direction ▪ Moyens et soutien techniques et pratiques développés ▪ Personne responsable de la coordination choisie et reconnue par les pairs ▪ Stabilité de l'équipe pédagogique (au moins un noyau dur) ▪ Réalités socioéconomiques favorables ou perçues comme un défi à relever
Posture face aux changements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résistance (Pacte, réforme, nouveaux programmes, etc.) ▪ Hétérogénéité des profils d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture, curiosité, motivation pour renouveler l'enseignement selon les attentes et les profils hétérogènes des élèves
Représentations (erronées ou pas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rigidité et conservatisme ▪ Pas d'intérêt pour nouvelles notions, concepts, dispositifs et outils didactiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture et intérêt pour nouvelles notions, concepts, dispositifs et outils didactiques
Adhésion au projet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non volontaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volontaire
Attentes au sujet des outils et dispositifs didactiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demande d'outils « clé sur porte » ▪ Individualisme sans partage de ressources ▪ Désintérêt pour les CAP ou les formations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage, adaptation, création d'outils ▪ Demande de CAP et de formations
Aspects relationnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peu ou pas de disponibilité ▪ À priori négatif vis-à-vis (du travail avec) des chercheuses / des collègues (externes) ▪ Attitude distante, d'attente et sans engagement face au projet ▪ Forte insécurité linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilité et flexibilité ▪ Reconnaissance et attitude positive vis-à-vis (du travail avec) des chercheuses / des collègues (externes) ▪ Attitude ouverte, écoute mutuelle, engagement dans le projet ▪ Peu ou pas d'insécurité linguistique

Le rôle de la personne responsable de la coordination interne de l'équipe est également crucial pour construire le dialogue, comme relais entre les personnes praticiennes et l'équipe de recherche, en raison de son incidence sur le développement et la gestion de la dynamique d'équipe. Cette personne doit, pour ce faire, bénéficier du soutien tant de la direction que de son équipe, afin de pouvoir à la fois diriger et décider, tout en étant à l'écoute de ses collègues et des chercheuses. De même, le rôle des membres de l'équipe de recherche comme personnes relais est primordial tant dans la gestion des dynamiques internes des équipes enseignantes que dans le développement et la gestion des rencontres interécoles, en prémices à de véritables CAP. À cette fin, les chercheuses doivent, d'une part, se mettre en retrait, dans une position d'écoute et d'ouverture, tout en prodiguant des conseils de manière discrète et non intrusive. D'autre part, elles doivent également agir à titre de guide averti, être structurantes et exigeantes, tout en initiant des démarches *intra-* et interécoles. Ce difficile équilibre n'est possible que si chaque personne dispose de temps pour construire et gagner la confiance mutuelle d'autrui.

5 CONCLUSION

Face à des changements imposés par des autorités ministérielles ou académiques, souvent accueillis avec méfiance et réticence par les équipes enseignantes, un accompagnement marqué tant par une approche ascendante et personnalisée de l'expérimentation réflexive de nouvelles pratiques pédagogiques que par le développement de nouveaux outils ou dispositifs didactiques se révèle porteur de changements et moteur de dynamiques professionnelles. Cet accompagnement requiert la mise en place d'une relation « inter-chercheuses-praticiennes », basée sur la confiance et la reconnaissance mutuelle de l'expertise et du rôle de chaque partie. L'expérience pilote relatée ici souligne le cheminement que cela représente pour prendre en compte les spécificités du terrain, les besoins et sensibilités de chacun, donc le temps et les compromis nécessaires.

La pratique, la réflexivité, la mutualisation et le gain de confiance qui émanent d'une telle approche ascendante, soutenue par un réel dialogue entre les personnes œuvrant en recherche et en pratique, semblent poser des bases solides pour la pérennisation et l'autonomisation des équipes enseignantes dans le développement d'autres dispositifs didactiques *intra-* ou interscolaires.

S'il n'y a toutefois aucune garantie de succès, étant donné la composition multifactorielle d'une telle relation « dans l'*inter-* » (cf. les freins et leviers identifiés), il semble cependant bénéfique que les acteurs et actrices, tant de la recherche que de la pratique, sortent autant que possible de leurs tours respectives (d'ivoire ou de béton brut) pour s'ouvrir et s'enrichir mutuellement d'expériences à partager — en français comme en langues cibles.

Remerciements

Nous remercions les équipes enseignantes et leurs élèves pour leur participation au projet d'expérience pilote « Accompagnement personnalisé au service des apprentissages au sein du premier degré commun »² financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2019-2021, promue par l'Université de Namur en partenariat avec l'HENALLUX, dont les rapports ont été produits par Biémar et al. (2021a, 2021b).

RÉFÉRENCES

- Biémar, S., Romainville, M., Mettwie, L., Plumet, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2021a). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er 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
- Biémar, S., Romainville, M., Mettwie, L., Plumet, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2021b). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er degré de l'enseignement secondaire. Rapport intermédiaire de recherche. Période du 1er septembre 2020 au 31 janvier 2021*. Université de Namur. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/62945292/APSEC_Rapport_interm_diaire_janv2021_UNAMUR_HENALLUX.pdf
- 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.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf
- Parlement de la Communauté française. (2019). *Décret portant les livres 1er 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

2 Voir le site <https://researchportal.unamur.be/en/projects/accompagnement-personnalis%C3%A9-au-service-des-apprentissages-au-sein-2/>

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.

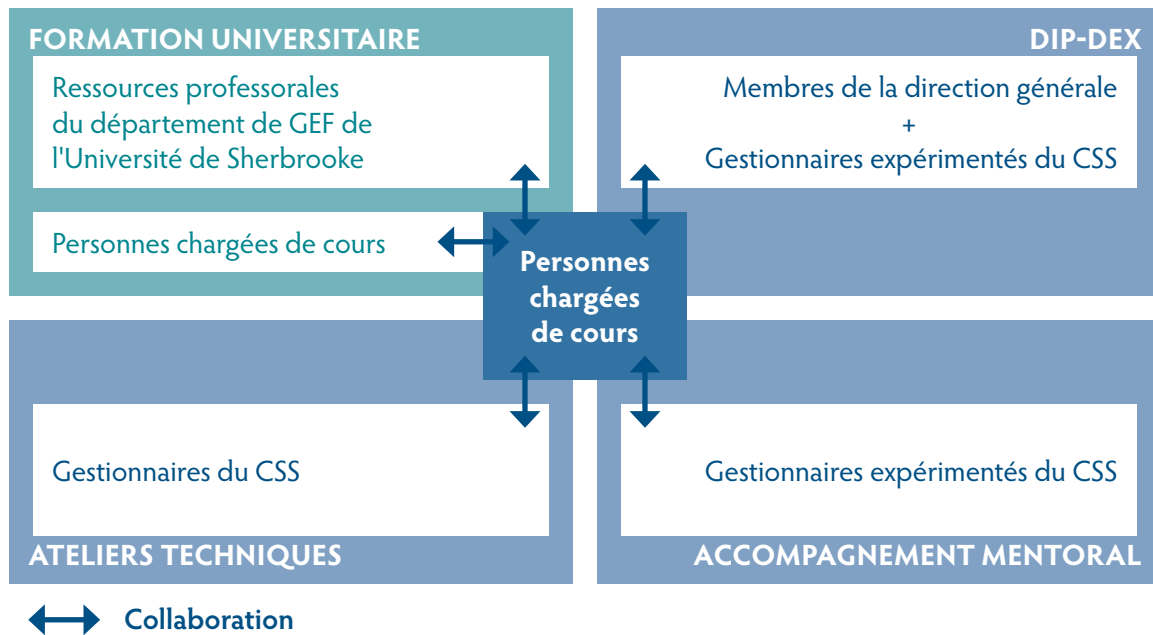


Figure 2 Personnes chargées de cours et personnes collaboratrices : contextes de collaboration au sein des dispositifs d'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement du CSSDHR

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 antérieures. 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>

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)

La question de la collaboration « dans l'*inter-* » s'est posée au détour de nos recherches et de nos accompagnements dans les milieux scolaires. Elle est rapidement apparue comme un questionnement incontournable de transformation dans la division et dans la coordination des organisations scolaires. En effet, à l'intérieur des organisations (écoles, établissements, réseaux, académies, centres de service scolaires, etc.), les collaborations se multiplient : elles sont multiformes, associant des personnes et des groupes aux statuts, aux formations et aux missions différentes. À l'extérieur, les professionnels et professionnelles de l'éducation sont amenés à travailler avec des partenaires d'institutions dont les cultures et les structures sont éloignées de leurs habitudes. Ces multiples collaborations créent de nouveaux espaces de travail où les configurations sont à inventer. Aussi il semble que les professions s'y transforment.

Dans ce numéro, des autrices et des auteurs ont étudié ces nouveaux espaces instaurés entre des équipes éducatives d'établissements différents : des équipes enseignantes issues de plusieurs écoles. D'autres ont examiné des espaces de collaboration entre institutions différentes : entre l'enseignement supérieur dans sa mission d'accompagnement et l'enseignement obligatoire, entre l'enseignement supérieur dans sa mission de recherche et l'enseignement obligatoire, entre l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire. La configuration d'une nouvelle profession, la production de nouveaux outils pédagogiques ou la mise en œuvre de nouvelles pratiques fondent également ces espaces de travail « dans l'*inter-* ». Parmi l'ensemble des facteurs et dimensions de ce travail mis en évidence dans l'article de Letor, certains axes ressortent de l'analyse de ce numéro.

UN TRAVAIL INCESSANT DE NÉGOCIATION ET DE CONSTRUCTION DE SENS

Les articles mettent en évidence, ici et là, le travail supplémentaire que comporte ce travail collaboratif « dans l'*inter-* », et ce, à double titre. Il se situe d'abord, dans les négociations internes propres à la construction de nouvelles attentes et normes, en grande part, implicites au sein des collectifs constitués. S'entendre à la fois sur les idées et dans le relationnel implique un travail sur soi et sur les autres, un effort d'ouverture. Il s'agit de « prendre sur soi » dans une recherche de consensus ou de production commune, d'intercompréhension des points de vue, de négociation des critères de qualité et des territoires d'expertises. Hayez et al. montrent que ce travail dans l'hétérogénéité se réalise dans la pratique. Cela demande ensuite un travail sur la coordination du collectif, avec une part de travail administratif supplémentaire, sans oublier la question du leadership, sur laquelle nous reviendrons plus loin. Comme nous l'avons introduit, le travail collaboratif « dans l'*inter-* » est un phénomène en expansion dans les organisations scolaires.

Dans la phase de transformation qui caractérise nos institutions, de nouvelles configurations et cultures de travail sont à réinventer en premier lieu avec les partenaires impliqués. Il apparaît également qu'un travail de négociation avec les acteurs et les instances de son organisation est déployé pour faire accepter des dérogations au travail convenu. La négociation porte tant sur les aspects structurels du travail (hors des espaces et des horaires convenus, priorités dans les tâches et les missions, par exemple) que sur ses aspects culturels. Elle porte également sur la légitimité de ces projets « *inter-* » dans les rôles et responsabilités des parties prenantes. Le travail collaboratif « dans l'*inter-* » s'effectue à plusieurs niveaux : sur soi et sur les autres acteurs de la collaboration, tout comme sur les autres membres de sa propre organisation. De plus, il touche plusieurs dimensions de la profession : cognitive, affective, sociale et pragmatique.

Certaines personnes vivent ces transformations de l'intérieur. C'est le cas des personnes chargées de cours dans le cadre de partenariats entre l'université et les organisations scolaires (Chevrier et al.) : l'intersection se présente au niveau des professionnalités, des organisations et des institutions. Elles le vivent dans une sorte d'*hybridation*, comme elles le dénomment. C'est aussi le cas des personnes praticiennes-chercheuses qui ressentent les tensions institutionnelles dues aux dissonances organisationnelles et culturelles de la recherche vécue entre deux institutions aux cultures différentes (Corfdir et al). Ces éléments indiquent combien la collaboration « dans l'*inter-* » semble contribuer au développement professionnel tant dans les savoirs construits en collaboration que dans les identités et les postures adoptées pour embrasser un nouveau métier ou de nouvelles pratiques.

UNE SUBTILE COMBINAISON DE CONDITIONS MULTINIVEAUX ET MULTIDIMENSIONNELLES EN INTERACTION DYNAMIQUE

Les autrices et auteurs de ce numéro ont pris le soin de mettre en évidence des conditions, des leviers et des freins à la collaboration « dans l'*inter-* ». En refaire la liste exhaustive dépasserait les

ambitions de cette conclusion. Nous attirons néanmoins l'attention sur certains d'entre eux, étant récurrents ou particulièrement subtils.

Les ressources de temps et d'espace ont été relevées dans toutes les analyses : des espaces-temps organisés, spécifiques, protégés pour les réunions, associés à la proximité des personnes et des moments de face-à-face; le temps en tant que rythme ou en tant que recherche de synchronicité dans la disponibilité et la concentration sur les dossiers; le temps comme durée. Cette dernière, associée à une certaine stabilité des équipes, permettrait d'approfondir la connaissance de l'autre de manière informelle et dans sa professionnalité (ses compétences, ses rôles et responsabilités, ses codes, sa culture professionnelle, etc.). Elle favoriserait de la sorte des relations de confiance basées sur la fiabilité et la communication. Un travail collaboratif dans la durée facilite également le développement de conventions (implicites) et de routines communes ainsi qu'une compréhension et vision partagées.

Plusieurs autrices et auteurs soulignent les éléments de confiance et de communication comme conditions de travail collaboratif « dans l'*inter-* ». De notre point de vue, ces deux facteurs largement évoqués pâtissent d'usages limitants. En effet, nous entendons régulièrement des expressions de type « il faut de la confiance » ou « c'est une question de communication ». Nous y voyons des mots-écrans derrière lesquels se cachent de multiples processus qui ne se résument pas en un mot. De plus, tant la confiance que la communication ne se décrètent pas. « Il ne suffit pas d'avoir confiance » comme s'il s'agissait d'une posture relevant de la volonté individuelle. Cette relation se construit au cours des interactions et dans le temps. Elle implique au moins deux entités : celle ou celui qui a confiance et une entité digne de confiance (une personne, un groupe, une organisation, un objet, une institution). Elle dépend de facteurs à plusieurs niveaux (personnel, interpersonnel, organisationnel, institutionnel). Elle repose sur plusieurs dimensions (Letor, 2021) conjuguant des dimensions rationnelles (« ce que je sais de »), sociales (« je suppose qu'il y a des règles et qu'elles vont être respectées ») et affectives, voire irrationnelles (croyance, amour). Comme la confiance, la communication constitue une question à approfondir tant elle recouvre des significations différentes et s'inscrit dans des perspectives paradigmatiques particulières. Outre la production et la circulation des informations, la communication lie et agit. Elle est constitutive des relations de collaboration avec ses dimensions sociales, éthiques, affectives, techniques...

DANS CES ESPACES D'APPROPRIATION, UN OBJET COMMUN, CONCRET ET SYMBOLIQUE RASSEMBLE ET DONNE SENS

Le travail collaboratif « dans l'*inter-* » a un caractère téléologique et pragmatique. Il est tourné vers un objectif concret. L'article de Vanhoolandt et al. décrit particulièrement le rôle liant d'un projet. Cet objectif semble faire converger les intérêts et les motivations à s'y investir. Les autrices et auteurs insistent sur l'engagement, le caractère choisi et l'autonomie octroyée à l'intérieur de ces espaces de collaboration.

À travers les différents articles, les artéfacts apparaissent tels une clé de mise en relation des acteurs et un liant du travail collaboratif « dans l'*inter-* ». Ces liants prennent la forme d'outils mis à disposition ou d'outils construits ensemble, de dispositifs de formation formant un cadre-espace privilégié, de méthodologies propices à la négociation de sens et à la recherche d'un sens commun, au recul et à la réflexivité.

De même, la collaboration « dans l'*inter-* » est motivée par des projets symboliques forts : une nouvelle profession, une nouvelle approche (inclusion et équité, pratique de différenciation, une vaste réforme) adoptée par le système éducatif, soit un cadre institutionnel, voire sociétal, qui « dépasse » le quotidien des métiers. La nouveauté de telles modalités de collaboration dans le système éducatif expliquerait qu'elles prennent place dans des contextes hors normes. Il s'agit peut-être d'un simple choix des équipes de recherche pour mieux en saisir la dynamique et les facteurs en présence. Les périodes de transformation, de crise, de difficulté particulière agissent comme un verre grossissant mettant en évidence des conditions de collaboration. C'est le cas des collaborations sur de grands territoires en contexte de pénurie (Doré et Guillemette). Nous posons l'hypothèse que ce contexte symbolique constitue un facteur fédérateur des acteurs en donnant sens à la collaboration : sens comme compréhension, sens comme direction vers un but et sens comme sentiment touchant les motivations et les identités professionnelles. La poursuite de la recherche dans ce domaine pourra y répondre.

UNE PRATIQUE FONDÉE SUR DES RELATIONS HUMAINES

La dimension humaine est entendue comme la prise en compte des aspects psychoaffectifs et sociaux. Elle traverse les articles à plusieurs égards : dans les postures individuelles envers l'autre (bienveillante, respectueuse, positive et non méprisante, éthique et équitable), dans les actions posées et dans les responsabilités endossées. Si la question de la posture est généralement comprise à titre individuel, les analyses attirent l'attention sur son caractère collectif ou organisationnel. Elle se manifeste dans un pilotage humain qui valorise, soutient, stimule le respect des personnes, la reconnaissance de leur investissement, la répartition équitable des charges, des actions porteuses de sens. Inversement, une organisation rigide, mécanique et contrôlante dans ses configurations et sa logique ne semble pas propice à l'ouverture et à la curiosité, à la flexibilité ainsi qu'à l'innovation inhérentes au travail collaboratif « dans l'*inter-* ». C'est encore un axe de recherche à explorer.

LEADERSHIP ET ACCOMPAGNEMENT

Le leadership n'est pas un objet prioritairement étudié dans ce numéro. À travers les articles, plusieurs sources de leadership semblent se superposer. Le soutien de la hiérarchie et la reconnaissance authentique des autorités en constituent une source. Le leadership développé entre les partenaires au cœur du travail collaboratif en constitue une autre. Celles-ci se superposent à un leadership

composite, issu des influences des organisations impliquées. En même temps, au sein du groupe, l'égalité symbolique des personnes participantes (collégialité) et l'aplanissement de toute forme de hiérarchie semblent constituer une condition de travail collaboratif « dans l'*inter-* ». À ce propos, la légitimité des parties prenantes fait partie des questionnements du groupe. En général, les personnes de terrain se montrent plus sensibles à une légitimité pragmatique basée sur les compétences des personnes et l'efficacité du groupe qu'à une légitimité basée sur les connaissances ou sur les règles et les statuts formels. Dans ce cadre, le leadership développé au sein du groupe se rapproche d'un leadership partagé entre les membres du groupe agissant en collégialité, de manière à assurer le fonctionnement du groupe et l'avancement du projet. L'article de Doré et Guillemette est éloquent à ce propos. En termes de leadership, disposer d'une vision partagée fait partie des conditions du travail collaboratif « dans l'*inter-* ». Plus facile à dire qu'à mettre en œuvre, elle peut passer par différentes modalités d'élaboration, dont nous repérons deux cas de figures. Dans le cas d'une collaboration choisie, la vision se développe progressivement, et non sans malentendu, entre les membres du groupe. Dans le cas d'une collaboration subie, elle passe par la communication d'une vision préétablie. L'article de Hayez et al. décrit avec nuances cette coconstruction non linéaire.

Un autre élément saillant est sans doute la présence d'un tiers expert ou « ex-pair » qui joue un rôle d'accompagnement. Comme dans tout travail collaboratif, le rôle de l'ami-critique s'inscrit dans les conditions d'apprentissages lors d'une controverse bienveillante (Letor, 2015). Ce tiers peut être joué, selon les cas, par quiconque à travers l'hétérogénéité des acteurs, jouant à leur insu ce rôle. Il peut être exercé intentionnellement dans des dispositifs conçus ad hoc. Dans ce contexte, les équipes de recherche universitaires jouent un rôle de médiation et d'accompagnement au développement de compétences liées à la collaboration « dans l'*inter-* ». L'accompagnement constitue un processus de soutien, de sollicitation et d'organisation facilitant le déroulement de la collaboration. La personne accompagnatrice agit tel un passeur entre deux mondes tout en étant au service du projet des personnes ou des équipes accompagnées : elle permet à leur projet d'exister. Dans un cadre commandité, l'accompagnement envisage la conciliation entre les projets des accompagnés et les projets de l'organisation. Cette position entre deux mondes et deux mouvements — imposés et émergents — est particulièrement illustrée dans l'article de Mettewie et Depuis.

UNE DYNAMIQUE QUI SE CONSTRUIT DANS L'ACTION

Parmi ces facteurs, certains peuvent être considérés comme des variables à priori et indépendantes. C'est le cas des moyens mis à la disposition des équipes, qu'ils prennent la forme de temps, de ressources matérielles et techniques, de soutien (de la hiérarchie), de possibilités octroyées (de « sortir des murs » — physiques ou symboliques — de l'organisation), de règles organisationnelles ou de conventions institutionnelles facilitantes. D'autres facteurs identifiés par les autrices et les auteurs pourraient être considérés comme des conditions à priori du travail collaboratif « dans l'*inter-* », mais ce serait risqué de les prendre comme telles, car leur mise en évidence pourrait amener la lectrice ou le lecteur à les organiser tout en les isolant de l'action de travail collaboratif. C'est par

exemple le cas lorsque des évènements de convivialité sont organisés en dehors du travail pour favoriser un climat propice au travail collaboratif ou à l'engagement des personnes. Sans diminuer l'apport potentiel de ce genre d'initiatives, nous attirons l'attention sur le fait que l'analyse des articles montre comment ces facteurs sont à la fois conditions et conséquences. Ils se développent dans l'action de travailler ensemble sur un objet d'intérêt commun. Nous prendrons l'exemple de la posture d'ouverture ou celle de connaissance des « autres », tant à titre personnel (se connaître personnellement dans l'informel) que professionnel (connaître les rôles et responsabilités, les compétences, les codes, les cadres institutionnels de l'« autre »). Comme la confiance, le sentiment d'appartenance, la fluidité de la communication, etc., ces facteurs de collaboration « dans l'*inter-* » se construisent dans l'action, en situation et dans la durée. Cette dynamique est illustrée dans plusieurs articles qui décrivent comment apprendre à se connaître favorise l'appropriation de nouvelles pratiques collaboratives et, en même temps, comment le travail collaboratif permet de mieux se connaître. Nous sommes ainsi invités à considérer l'ensemble des facteurs en interaction. En sus, les autrices et auteurs de ce numéro mettent en évidence les nuances à prendre en compte selon le contexte de collaboration. Par exemple, en collaboration choisie, les besoins de formation et d'outils semblent moins ressentis et moins nécessaires pour prendre du recul sur les pratiques qu'en situation « obligée ».

UNE GRILLE D'ANALYSE SYSTÉMIQUE

Les quelques expériences rapportées ici nous fournissent des éléments de connaissance sur les conditions d'un travail collaboratif développé dans des espaces-temps *inter-* professionnels, organisationnels et institutionnels. Notre propos vise à mieux les connaître pour mieux les mettre en œuvre, car il ne suffit pas d'en faire un discours. Les conditions de cette forme de travail émergente dans les organisations scolaires sont subtiles et ne se décrètent pas. À ce propos, nous avons veillé à éliminer tout discours normatif, empreint d'expressions telles que « il est nécessaire, essentiel, important... ». Nous avons cherché à mettre en évidence les facteurs entrant en jeu au moment de travailler avec « autre » que soi. Les articles de ce numéro passent du temps à décrire avec nuance les pratiques de collaborations « dans l'*inter-* ». Empruntant des méthodologies qualitatives, quantitatives ou mixtes, l'analyse des données — pour la plupart recueillies dans la durée (accompagnement, recherche-action) — permet d'identifier, de documenter et de comprendre l'interdépendance des facteurs propres au travail de collaboration « dans l'*inter-* ». Nous avançons également quelques éléments de prudence. Il est aisé de brandir les bénéfices d'une telle collaboration. Mais comme le montrent les analyses de ce numéro, c'est du travail. En tant que tel, la collaboration « dans l'*inter-* » est particulièrement exigeante en ressources (espace-temps, pilotage, coordination), en compétences (leadership, communication, négociation) et en énergie (cognitive et affective). Les impacts de ce type de collaboration sont indéniables sur le développement professionnel, tant dans l'agir professionnel, à travers de nouvelles compétences, que sur les identités professionnelles, à travers la clarification et la transformation de ces identités. Les autrices et auteurs mettent en évidence les apprentissages collectifs qui s'y effectuent dans l'appropriation de problématiques complexes

et ambiguës. La collaboration est, dans les cas étudiés, au service d'une plus grande qualité des pratiques. Dans le contexte d'accélération qui caractérise notre époque de modernité tardive (Rosa, 2018), il serait judicieux de prendre connaissance des conditions et des facteurs de collaboration « dans l'*inter-* » de manière à offrir aux acteurs la possibilité d'agir avec résonance, c'est-à-dire avec un impact transformateur à la fois sur eux-mêmes et sur leur monde.

Ce numéro collectif nous conforte dans la visée de constituer une grille d'analyse multiniveaux et multidimensionnelle dans une perspective systémique. Celle-ci est présentée au premier article à la fois comme prémisses à la lecture de ces cas et comme aboutissement de leur analyse transversale. Une perspective interdisciplinaire semble également intéressante à une meilleure compréhension des ressorts d'une collaboration « dans l'*inter-* » qui répondent à ses missions. À l'heure de l'intersectionnalité, c'est tout un espace à investiguer et à expérimenter.

RÉFÉRENCES

- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 73-92). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0073>
- Letor, C. (2021). Participation, confiance et leadership : le cas de directions en écoles fragilisées en Belgique francophone. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au coeur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 149-166). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0149>
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La découverte.