



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le rôle déterminant de l'interaction entre les conditions personnelles et les conditions structurelles face à la prescription de la collaboration en équipe-cycle au primaire au Québec

Personnes autrices

Céline Gravel, doctorante en psychopédagogie, Université Laval, Canada, celine.gravel.3@ulaval.ca

Bernard Wentzel, professeur titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Canada, Bernard.Wentzel@fse.ulaval.ca

Christine Hamel, professeure titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Canada, Christine.Hamel@fse.ulaval.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La collaboration institutionnelle, professionnelle et pédagogique s'avère nécessaire pour relever les défis qui incombent aux enseignants pour la prise en compte des besoins diversifiés des élèves (Fullan et Queen, 2018; Hargreaves, 2019). Cet article se penche sur une étude de cas exploratoire qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Celle-ci s'appuie notamment sur des entretiens semi-dirigés auxquels ont participé trois équipes-écoles du primaire, ce qui montre que ces acteurs valorisent la collaboration en équipe-cycle. Cependant, l'interaction entre les conditions personnelles et les conditions structurelles (Le Bossé, 2012, 2016, 2024) depuis la prescription de la collaboration n'a amené ni les gestionnaires ni les enseignants à en faire une priorité.

Mots-clés : prescription; collaboration; équipe-cycle; conditions personnelles et structurelles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Cet article s'inscrit dans un projet de thèse à titre d'étude exploratoire qualitative/interprétative sur la collaboration en milieu scolaire primaire (Savoie-Zajc, 2018). La thèse a pour objectif de mieux comprendre l'écart qui existe entre l'attitude des enseignants, qui reconnaissent une grande valeur à la collaboration entre eux (Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007), et leur faible engagement dans la collaboration formelle en équipe-cycle (Dufour et al., 2019; Portelance et al., 2011). En lien avec l'épistémologie des pratiques, selon une perspective psychosociologique, le discours des participants de l'étude est analysé dans une alternance entre les deux mouvements inductif et déductif (Saada-Robert et Leutenegger, 2002) à partir des axes d'analyse de l'approche centrée sur le développement des personnes et des collectivités (DPA-PC) (Le Bossé, 2012, 2016, 2024).

L'objectif de cet article est d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelle est la position des enseignants à l'égard de la prescription de la collaboration formelle en équipe-cycle? Pour la réussite éducative des élèves, la collaboration est nécessaire pour la cohérence, la complémentarité de l'action et l'innovation pédagogique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; Renard et al., 2021). La pertinence de la collaboration institutionnelle, professionnelle et pédagogique (IPP) pour la réussite éducative et scolaire des élèves est bien documentée (Lator et Périsset-Bagnoud, 2010; Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec [CTREQ], 2018). La complexité des défis de l'école face à l'hétérogénéité culturelle et cognitive des élèves est reconnue (André, 2013; Maulini, 2019; Beaudoin, 2023).

Pertinence de la collaboration entre enseignants

Depuis quelques décennies, afin de favoriser une plus grande réussite éducative et scolaire de tous les élèves, la collaboration entre différents intervenants scolaires est sollicitée et appuyée par la recherche. Elle contribue en effet au soutien social entre les enseignants et au développement de nouvelles compétences professionnelles au sein des équipes-écoles et des équipes-cycles (Dubé et al., 2024; Gadbois et Dubé, 2020; Portelance et al., 2011).

L'importance de la collaboration entre différents intervenants scolaires n'est pas nouvelle et elle apparaît incontournable pour une école inclusive (CTREQ, 2018; Thomazet et Mérini, 2014). Il peut s'agir de communautés d'apprentissage professionnel (CAP), qui peuvent être vécues en équipe-cycle. Il n'y a pas de définition universelle de ce que sont les CAP, et leur fonctionnement diffère d'un milieu à un autre (Isabelle et Martineau Vachon, 2017).

La tâche des enseignants s'est complexifiée en lien avec des phénomènes comme l'instabilité familiale, l'augmentation du nombre de nouveaux arrivants en raison de désastres humanitaires, l'avènement des technologies, l'accroissement du nombre d'élèves en difficulté; les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

contraintes sont de plus en plus nombreuses (Perrenoud, 2024). Précisons que les caractéristiques de la population d'élèves demeurent un facteur dominant de leur réussite (Meuret et Morlaix, 2006). Le pouvoir des enseignants apparaît très limité face à l'hétérogénéité des besoins des élèves dans un contexte d'intervention en groupe-classe. Toutefois, le soutien dans la collaboration entre enseignants peut jouer un rôle essentiel pour modifier les trajectoires des élèves en difficulté si les pratiques pédagogiques efficaces s'appuient sur la compréhension et le respect des origines culturelles des élèves (Donohoo et al., 2020).

Que l'on soit dans une logique de *school effectiveness* avec des caractéristiques mesurables ou celle de *school improvement* qui met l'accent sur des études de cas, les pratiques efficaces des enseignants constituent le facteur le plus décisif pour favoriser la réussite des élèves (Goddard et al., 2007; Hattie, 2023; Lefebvre, 2003). Les discussions entre intervenants sur ce qui se passe avec les élèves afin de cibler ces actions cohérentes représenteraient le facteur le plus déterminant pour montrer la valeur de la collaboration en milieu scolaire (Fullan et Queen, 2018; Hargreaves, 2019; Mora et al., 2019). Des études sur le développement professionnel d'enseignants ont montré que l'expertise collaborative occupe une place centrale dans les processus d'apprentissage de la profession (Eell, 2011; Baillargeon, 2022).

Problématique de la prescription de la collaboration en équipe-cycle

En 1997, le ministère de l'Éducation du Québec a réorganisé le curriculum du primaire en trois cycles d'apprentissage d'une durée de deux ans au primaire. Ainsi des équipes-cycles sont formées, appelées à répondre collectivement à la complexité des défis que présente l'hétérogénéité des élèves dans les groupes-classes dans une perspective inclusive (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). L'intégration de plusieurs élèves en difficulté dans un même groupe-classe génère des sentiments d'impuissance chez les enseignants (Barthassat, 2007; Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Ce changement structurel nécessite des transformations culturelles et professionnelles (Archambault, 2008; Lessard, 2005; Perrenoud, 2002, 2014). Une responsabilité collective est prescrite aux intervenants scolaires, notamment aux enseignants titulaires d'un même cycle, afin d'atteindre une meilleure compréhension des dynamiques qui s'installent avec les élèves et de maximiser leurs interventions dans un travail collaboratif (Beaumont et al., 2010; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017).

Or, la collaboration en milieu scolaire n'est pas très présente et se manifeste surtout dans des contextes informels (Dufour et al., 2019). La collaboration entre enseignants titulaires se réalise surtout en dehors du temps de présence des élèves (Allenbach et al., 2016; Marcel et al., 2007) et plus particulièrement entre enseignants d'un même degré.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sur le plan matériel, la collaboration IPP¹ prend la forme d'une incontournable interdépendance engendrée par le partage de l'espace et d'un temps de travail (Marcel et al., 2007). Notons qu'historiquement, l'organisation par la juxtaposition de groupes-classes favorise l'autonomie des enseignants mais pas le partage des pratiques entre collègues (Lessard, 2005; Letor, 2015).

Sur le plan pédagogique, l'hétérogénéité culturelle et cognitive des élèves nécessite des transformations dans les pratiques enseignantes pour leur inclusion. Par exemple, il est opportun de modifier l'organisation d'activités d'enseignement et d'apprentissage où tous les élèves d'un groupe-classe font la même chose en même temps (Mérini et al., 2014). Dans certains milieux, la présence en classe de l'enseignant orthopédagogue favorise le coenseignement, l'intervention en sous-groupes (Boily et al., 2023; Tremblay, 2020).

Sur le plan personnel, la collaboration formelle peut se traduire par la nécessité de disposer d'une plus grande disponibilité. Elle peut également intensifier des jeux de pouvoir et engendrer des conflits non contributifs à la collaboration. L'inclusion des élèves face à l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves constitue une « épreuve subjective » pour les enseignants titulaires (Barrère, 2007, 2017).

Toutefois, malgré ces obstacles potentiels, la collaboration entre enseignants pour favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves apparaît pertinente du fait qu'elle caractérise les écoles davantage efficaces (Hattie, 2023; Meyer, 2017; Teddlie et Reynolds, 2000).

Face à l'ampleur des défis, il appert judicieux d'approfondir la notion de « prescription » dans le monde scolaire pour bien saisir la problématique de la prescription de la collaboration en équipe-cycle au primaire (Amigues, 2009). Il semble approprié de s'attarder au contexte institutionnel et organisationnel des systèmes éducatifs caractérisés par un fonctionnement hiérarchique (Bernatchez et Trudeau, 2014; Lessard, 2014, 2019; Progin et al., 2021).

Clarification de la notion de prescription

La prescription est le fruit du travail de groupes d'experts; elle est soumise à l'interprétation sociale, voire à des améliorations ou à des altérations. Elle est la manifestation d'un choix politique selon la culture et l'historique d'une nation (Amigues, 2009). Un cadre de référence pour les programmes de formation en éducation est requis. La prescription dit quoi faire sans dire comment faire. Elle n'est pas une injonction directe à l'action,

¹ La dimension institutionnelle est liée au projet éducatif de l'école et au partage des ressources, la collaboration professionnelle est associée au climat organisationnel pour le partage d'expertises tandis que celle pédagogique est reliée directement à l'action éducative en classe.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ce qui serait contraire à la nature profonde de la collaboration, laquelle nécessite une adhésion intérieure, authentique de chaque membre de l'équipe (Beaumont et al., 2010; Friend et Cook, 2017; Lator et Périsset-Bagnoud, 2010).

Cependant, selon l'interprétation et les modalités d'application choisies par les gestionnaires dans certains milieux scolaires, la prescription de la collaboration en équipe-cycle peut revêtir l'aspect d'une injonction (Gather Thurler, 2005; Kahn et Rey, 2008; Tremblay, 2015).

Le travail enseignant en milieu scolaire est multiprescrit et oblige à des choix éthiques et techniques (Méard et Bruno, 2008). Travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, parfois contradictoires, établir des priorités en fonction de valeurs, de savoirs, de normes et de conditions contraignantes.

L'histoire des systèmes éducatifs montre une forte tendance à reconnaître les personnes individuellement responsables des échecs ou des difficultés qu'elles rencontrent (Vinatier et Morrissette, 2015; Barrère, 2017). Or, la recension des écrits a indiqué une faible présence des conditions structurelles nécessaires à l'engagement dans la collaboration formelle entre enseignants (Archambault et al., 2007; Fullan et Quinn, 2018; Houlfort et Sauvé, 2010). La structure en cycles d'apprentissage au Québec est un changement prescrit, radical, peu soutenu par les administrateurs (Archambault et al., 2012; Perrenoud, 2014).

Problème d'engagement dans la collaboration en équipe-cycle

La transition entre la prescription de la collaboration formelle et les pratiques quotidiennes dans l'ensemble des écoles est loin d'être réalisée (Doudin et al., 2011; Dufour et al., 2019). Le fonctionnement en communautés d'apprentissage professionnelle (CAP) dans lequel la collaboration en équipe-cycle est mise de l'avant est peu connu en milieu francophone canadien (Leclerc et al., 2015). Les directions d'école semblent avoir peu développé d'habiletés pour implanter ce nouveau mode de fonctionnement (IsaBelle et Martineau Vachon, 2017). La responsabilité des enseignants est concentrée avant tout sur le groupe-classe, avec une forte implication dans la réussite des élèves (Barrère, 2007; Barthassat, 2007).

En fait, plusieurs conditions personnelles et structurelles² ont été identifiées pour la collaboration en équipe-cycle. Du temps de rencontre et des ressources sont nécessaires pour instaurer du travail collaboratif

² Les conditions personnelles répertoriées selon la recension des écrits sont les suivantes : une posture éthique, de l'autonomie d'action, le respect des affinités, la pluralité en pédagogie, un climat de confiance, des sentiments d'efficacité élevés et de l'engagement. En ce qui concerne les conditions structurelles, on note l'exclusion de la prescription de solutions prédéfinies, la gestion participative, la disponibilité des ressources, l'accompagnement et l'agissement en fonction de problèmes spécifiques et de la reconnaissance (Gravel et al., 2019).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Dupriez et Cornet, 2005; Friend et Cook, 2017; Larouche et al., 2021). Il est recommandé que les enjeux démocratiques soient pris en considération et que les gestionnaires n'exercent pas de façon induite une pression sur les enseignants en les obligeant à mettre en œuvre des solutions préétablies (Progin et al., 2021). L'enjeu est de favoriser des stratégies horizontales et non descendantes sur l'activité réelle des enseignants (Ria, 2015).

Cependant, il semble que la gestion axée sur les résultats n'aille pas dans ce sens, qu'elle multiplie les prescriptions (Lessard, 2014, 2019). La conception du travail enseignant est sous l'influence d'un modèle axé sur la production de résultats prédéfinis, issu des sciences de la gestion, ce qui a pour effet que la collaboration IPP en équipe-cycle soit dirigée. Elle consiste en un contrôle plus direct et une planification stratégique de la tâche enseignante au moyen de plans de réussite, d'indicateurs de performance, de procédures d'imputabilité et de reddition de comptes (Larouche et al., 2021; Lessard, 2014).

Cadre théorique

Brèves définitions

L'évolution de la pratique est souvent attribuée à l'état des sciences ou à la construction méthodologique du travail prescrit. À l'instar de Fabre (2006), en épistémologie des pratiques, deux applicationnismes sont refusés : 1) Les solutions n'apparaissent pas d'emblée comme en témoigne la diversité des approches scientifiques avec leurs variations psychologiques et sociopédagogiques; 2) Les solutions n'appartiennent pas non plus à l'expert, réputé pour savoir dire comment faire (Allenbach et al., 2016; Beaudoin, 2023). Il est recommandé de remonter du niveau des solutions à celui des problèmes et d'ainsi reconnaître que la charge des solutions revient aux praticiens (Fabre, 2006, 2015). Il est question à la fois des responsabilités des individus et des prises de conscience collectives afin de mettre en lumière l'interaction avec des problématiques structurelles qui organisent les pratiques.

La psychosociologie appréhende les réalités dans toute leur complexité pour faciliter la conduite de changements efficaces par une analyse dynamique qui intègre à la fois les dimensions individuelles et les forces macrosociales (Barus-Michel et al., 2013). Plus précisément, **l'approche psychosociologique centrée sur le DPA-PC** (Le Bossé, 2012, 2016, 2024) reconnaît les impacts des structures sociales sur les comportements des personnes. Dans une logique d'interdépendance, elle se penche sur la manière dont les acteurs composent avec ces impacts entre eux. L'approche centrée sur le DPA-PC conduit à s'intéresser notamment à la nature stratégique de la conduite d'un changement individuel et/ou collectif. Stratégiquement, il est question de discerner les enjeux des acteurs à différents paliers du système.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le pouvoir d'agir, c'est-à-dire « d'être en mesure d'agir » selon le contexte, se distingue du seul pouvoir d'influence et s'oppose au pouvoir de domination (Le Bossé, 2003). Lors de situations professionnelles difficiles, l'approche du DPA-PC permet de transformer un sentiment d'impuissance, d'une incapacité perçue et concrète à agir, à un sentiment d'une plus grande possibilité, d'une plus grande capacité à réguler les éléments importants de sa vie (Le Bossé, 2012). Pour les enseignants, dans leur collaboration en équipe-cycle, il importe de contrer le sentiment d'impuissance que génèrent trop d'élèves en difficulté dans un même groupe-classe. Notons que l'approche centrée sur le DPA-PC est née de travaux dans le domaine communautaire, avec des praticiens du social qui œuvrent au soutien de personnes souvent perçues comme passives face à leur situation. Le contexte d'intervention des enseignants titulaires les amène à être constamment dans l'action, ce qui donne un caractère différent du passage à l'action pour s'affranchir d'obstacles.

Le Bossé (2016) propose un cadre d'analyse basé sur quatre dimensions : 1) la manière dont se sont formés les problèmes sociaux, 2) la contribution des savoirs expérientiels, 3) les conditions d'un passage à l'action et 4) la réflexivité dans les marges de manœuvre choisies et expérimentées (Leleu et Defert, 2022).

Analyse à partir des quatre axes de l'approche centrée sur le DPA-PC

Ces dimensions se traduisent en quatre axes pour la conduite d'un changement ou pour l'analyse de différentes problématiques contextualisées afin de favoriser le DPA-PC :

1. L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte »;
2. La prise en compte du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables;
3. La prise en compte des contextes d'application;
4. L'adoption d'une démarche d'action conscientisante (Le Bossé, 2016).

L'analyse des données sous l'angle de **l'axe 1**, soit l'adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte », amène la question suivante : « Qui souhaite une meilleure collaboration en équipe-cycle et pour quoi? » Elle conduit à s'intéresser aux enjeux de diverses personnes, dont celles en position d'autorité ou responsables de soutenir les principales personnes concernées par la collaboration en équipe-cycle. Les enjeux du gouvernement, des centres de services scolaires (CSS) et des directions d'école³ peuvent différer de ceux des enseignants titulaires. L'auteur définit

³ Le Bossé (2024) classe les directions d'école parmi les acteurs de terrain. Cependant, leurs obligations de respecter les directives du ministère et du CSS les amènent à prendre plusieurs décisions sans négocier avec les enseignants.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les enjeux par ce que les personnes veulent obtenir et ce qu'elles veulent éviter.

L'axe 2 conduit à s'intéresser de près à la manière dont les principales personnes concernées, les enseignants titulaires d'un groupe d'élèves, définissent le problème que la prescription de la collaboration en équipe-cycle leur pose et les leviers d'action ou de négociation qu'elles utilisent. **L'axe 3** pointe de manière impérative la nécessité de prendre en compte les contextes d'application des pistes de solution envisagées pour mener une démarche de changement viable. Le contexte de ce projet de recherche ne comprenant pas de processus de conduite d'un changement, cet axe est investi comme outil d'analyse des résultats. Il en est de même de **l'axe 4**, qui introduit l'importante question de l'intégration des apprentissages réalisés.

Approche méthodologique

Pour bien saisir la position de différents intervenants scolaires, notamment des enseignants du primaire, à l'égard de la prescription de la collaboration en équipe-cycle, il est crucial d'accéder à leurs points de vue. Il s'agit d'une démarche interprétative qui s'appuie sur les fondements de l'herméneutique (Paillé et Muchielli, 2020; Ricoeur, 2005; 2013; Savoie-Zajc, 2018). L'herméneutique est centrée sur le moteur de l'action au service des personnes et des collectivités. Pour qu'un changement puisse être implanté durablement, il importe qu'il soit constamment actualisé par les personnes sur qui reposent les interventions (Fullan, 2003). Pour cette étude de cas, nous avons estimé que la sélection des équipes-écoles bénéficiant d'un bon climat de collaboration, selon le témoignage de certains membres desdites équipes-écoles, permettrait de clarifier et de préciser les obstacles à cet engagement.

Afin de sélectionner trois équipes-écoles dans trois CSS, nous avons opté pour **une démarche ascendante d'échantillonnage**⁴ de façon à diminuer le recours à la voie hiérarchique. En premier lieu, nous avons analysé les plans stratégiques des CSS d'une région de la province de Québec en vue de vérifier leur adhésion à la collaboration IPP. Ensuite, nous avons rencontré les équipes des professionnels ou des enseignants orthopédagogues des CSS sélectionnés pour obtenir un aperçu du climat de collaboration dans leur milieu de travail. Par la suite, avec l'autorisation des directions d'école, nous avons présenté le projet de recherche aux équipes-écoles sélectionnées.

Une première étape, en mai et juin 2017, a été constituée de 18 entretiens individuels semi-dirigés dans une équipe-école, puis de 20 autres dans une deuxième équipe-école. Après les débuts d'analyse et quelques modifications au guide d'entretien pour plus de précisions, nous

⁴ Pour plus de détails sur la démarche ascendante d'échantillonnage, il faut consulter l'article méthodologique de Gravel (2022).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

avons réalisé, de mai 2020 à septembre 2020, 16 autres entretiens, dont 7 auprès de membres d'une troisième équipe-école. Les trois équipes-écoles participantes comportent de 200 à 450 élèves. C'est dans le contexte de la COVID-19 que neuf autres intervenants scolaires, provenant de neuf écoles primaires de différents CSS de la même région, ont été interviewés virtuellement.

Pour l'**échantillon**, en prenant en compte l'approche centrée sur le DPA-PC, pour une triangulation de points de vue différents, il importe de distinguer les personnes concernées des personnes impliquées, les premières ayant à composer au quotidien avec les conséquences des décisions qui sont prises en matière de collaboration IPP au sein de leur établissement.

Tableau 1
Répartition des personnes concernées et des personnes impliquées selon l'approche DPA-PC

<i>Répartition en deux groupes : personnes concernées ou impliquées</i>			
	<i>Personnes concernées</i>	<i>1^{er} groupe de personnes impliquées</i>	<i>2^e groupe de personnes impliquées</i>
CSS-02 1^{re} école	8 enseignants titulaires (ET)	2 personnes à la direction d'école (DI)	5 enseignants en soutien aux élèves et aux enseignants titulaires (ES) 1 psychoéducatrice (PS) 2 conseillères pédagogiques (CP)
CSS-10	12 enseignants titulaires (ET)	1 personne à la direction d'école (DI)	2 enseignants en soutien aux élèves et aux enseignants titulaires (ES) 1 psychologue scolaire (PS) 4 conseillères pédagogiques (CP)
CSS-02 2^e école	4 enseignants titulaires (ET)	1 personne à la direction d'école (DI)	1 enseignant en soutien aux élèves et aux enseignants titulaires (ES) 1 psychoéducatrice (PS)
9 écoles différentes	6 enseignants titulaires (ET)	1 personne à la direction d'école (DI)	2 enseignants en soutien aux élèves et aux enseignants titulaires (ES)
Total	30	5	19



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'échantillon se compose en deux groupes selon l'approche centrée sur le DPA-PC :

1. Le premier groupe est constitué de 30 enseignants titulaires d'un groupe (ET) responsables de l'évaluation de la réussite des élèves. Ce sont les principales personnes concernées par la prescription de la collaboration en équipe-cycle.
2. Le second groupe rassemble 24 autres personnes impliquées, il s'agit de cinq directions d'école (DI), de dix enseignants en soutien aux titulaires et aux élèves incluant les orthopédagogues (ES), une psychologue scolaire, deux psychoéducatrices (PS) ainsi que six conseillères pédagogiques (CP).

Pour l'**analyse des données**, les entretiens individuels semi-dirigés ont été transcrits mot à mot et analysés dans une alternance entre les mouvements inductif et déductif (Saada-Robert et Leutenegger, 2002). Dans un premier mouvement, selon une approche qualitative/interprétative et de manière itérative, nous avons donné priorité à l'écoute attentive des expériences vécues exprimées par les enseignants (Monfette et Malo, 2018; Paillé et Mucchielli, 2020; Savoie-Zajc, 2018). Nous nous sommes surtout intéressés à leurs préoccupations pragmatiques face aux obstacles qu'ils rencontrent dans leur collaboration IPP (Cividini et Zourhhal, 2019).

La collecte des données à différentes périodes a permis de commencer l'analyse dès la transcription des premiers entretiens. À l'aide du logiciel *QDA Miner*, l'arbre thématique a été élaboré selon les questions de la recherche et les quatre axes de l'approche centrée sur le DPA-PC.

Dans un deuxième mouvement, dans un souci de **triangulation de méthodes d'investigation des données**, nous avons principalement exploré nos données à la lumière des deux premiers axes d'analyse de l'approche centrée sur le DPA-PC. L'axe 1, soit l'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », et l'axe 2, soit la prise en compte du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables, apportent un nouvel éclairage. Chacune des catégories émergentes dans le premier mouvement d'analyse a été examinée à partir des axes de l'approche centrée sur le DPA-PC.

Résultats

Rappelons que l'objectif de cet article est d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : « Quelle est la position des intervenants interviewés, notamment les enseignants, à l'égard de la prescription de la collaboration formelle en équipe-cycle? » Les résultats présentés distinguent les principales personnes concernées par la collaboration en équipe-cycle, les enseignants titulaires, des autres intervenants qui leur apportent du soutien.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Application de l'axe 1 de l'approche centrée sur le DPA-PC

L'analyse montre que le ministère de l'Éducation prescrit la collaboration en équipe-cycle sans que le gouvernement attribue nécessairement toutes les ressources nécessaires pour sa mise en œuvre. Étant donné qu'il n'y a pas de temps formel dévolu, ni de ressources officiellement dédiées à la collaboration en équipe-cycle au Québec, c'est de manière discrétionnaire que les CSS et les directions d'école peuvent la favoriser.

Globalement, les directions d'école participant à cette étude se montrent davantage préoccupées par la collaboration en équipe-école et par la mobilisation des enseignants selon les directives du ministère et du CSS pour l'atteinte des objectifs du projet éducatif de l'école, sans accorder trop d'importance à la prescription de la collaboration en équipe-cycle.

Tandis que de leur côté, les CP, en tant que personnes-ressources, se préoccupent principalement semble-t-il du développement professionnel individuel des enseignants en adoptant une posture d'expert, en transmettant des pratiques reconnues probantes. Il semble que ces acteurs adhèrent aux rôles institutionnels traditionnels qui leur sont attribués selon l'idéologie dominante, c'est-à-dire que si les enseignants mettaient en pratique leurs recommandations, les résultats scolaires des élèves seraient meilleurs. Une CP s'exprime :

La problématique que je vois présentement, c'est les enseignants qui refusent toute formation continue. Pour certains c'est parce qu'[ils] ont peur du jugement, qu'ils sont conscients peut-être qu'[ils] ont pas tout ce qu'il faut, pour d'autres ils pensent vraiment qu'[ils] sont super bons, ces gens-là, on n'est incapables de les atteindre (CP-10-22).

Toutefois, l'un des trois CSS qui ont participé montre clairement un engagement dans la collaboration en équipe-cycle. Dans ce CSS, les CP se sont partagé les équipes-écoles pour réaliser des formations et de l'accompagnement en équipe-cycle depuis cinq ans. La direction d'une école témoigne :

Les enseignants sont conscients que dans les pratiques efficaces, la recherche le montre aussi, que la collaboration c'est vraiment gagnant pour les élèves, dans le suivi qu'on peut faire, des échanges qu'on y gagne à partager. Sont tous conscients de ça (DI-02-25).

Dans un autre contexte, puisque d'une équipe-école à l'autre le contexte peut être très différent, une CP du même CSS montre clairement une réalité différente en parlant des principaux obstacles rencontrés :

Ah mon Dieu, le leadership de la direction! La direction au départ voulait pas être présente. Pour qu'il y ait une collaboration ça prend le rôle de la direction. [...] J'ai vécu des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

belles choses, mais c'est encore difficile dans la majorité de mes écoles (CP-02-13).

La qualité du climat de confiance créé entre les personnes en soutien et les enseignants titulaires a un impact sur la qualité de la collaboration en équipe-cycle.

Même si le travail en équipe-cycle est le lieu désigné pour parler de ce qui se passe avec les élèves à risque ou en difficulté, l'ampleur de la tâche, selon le contexte de l'école, nécessite d'effectuer des choix. Une direction d'école témoigne : « T'es obligé de mettre quelque chose de côté, parce que c'est plus long commencer à collaborer. Une fois que tu collabores bien, tu fais mieux et plus vite. » (DI-00-09) Comme autre situation lors de laquelle il faut choisir, dans les milieux défavorisés où les services pour le soutien aux élèves et aux enseignants sont criants, les directions d'école peuvent être conduites à devoir revoir leurs priorités. Une direction d'école s'exprime :

Ça dépend de l'usage qu'on fait des mesures ministérielles, on dispose d'un montant dans notre allocation de base. On a de la marge de manœuvre. [...] Ce qu'on remarque, on est porté beaucoup à faire des ajouts aux services aux élèves. [...] Dans un milieu comme ici, du soutien en orthopédagogie, y en n'a jamais assez (DI-02-25).

Il importe de rendre explicites les enjeux des personnes impliquées, soit ce qu'elles veulent obtenir et ce qu'elles veulent éviter, notamment parce que les directions d'école sont les premières responsables de l'attribution des ressources. Une direction d'école à l'écoute des demandes de collaboration des enseignants affirme :

Ça se développe la collaboration, si tu commences avec quelque chose de trop gros, ça devient l'Everest; les gens n'embarqueront pas. Ça se construit. [...] Les premières fois de collaboration, si tu es dans du nuage, encore des formations non liées au plancher, tu viens de déconnecter les gens (DI-00-09).

Dans un autre CSS, une CP rapporte ceci : « Les journées pédagogiques où on donnait de la formation là, quand les enseignants viennent, que c'est obligatoire, quand c'est pas sur une base volontaire, c'est l'enfer. » (CP-10-22) Si la direction d'école adopte un style directif et que les acteurs en soutien adoptent une posture d'expert sans prendre en considération ce qui préoccupe les enseignants titulaires, cela risque de créer des problèmes supplémentaires à ces derniers.

Tout comme la littérature en fait état, le rôle intermédiaire de la direction d'école est indéniable face aux prescriptions. Son style de leadership peut lui faire oublier ou favoriser des innovations. Dans l'exemple suivant, une enseignante titulaire partage son ressenti lorsque la nouvelle direction a exprimé son désir d'instaurer de nombreux



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

changements, de transformer les façons de travailler à l'école : « La première journée pédagogique, [je suis] arrivée chez nous effondrée à en pleurer trente-cinq minutes de temps. » (ET-10-07) Cette enseignante n'était pas la seule à être déstabilisée par le style de la nouvelle direction d'école. Au cours de l'entretien individuel de cette direction, elle a nié que les enseignants sont en surcharge de travail.

L'interaction entre les conditions structurelles et les conditions personnelles est déterminante, notamment selon le style de leadership de la direction et la disponibilité des ressources. Un mouvement est amorcé selon une direction d'école : « Les gens sont de plus en plus ouverts à collaborer. » (DI-10-20)

Application selon l'axe 2 de l'approche centrée sur le DPA-PC

Il peut exister un bon climat de collaboration dans une équipe-école sans qu'il y ait du travail en équipe-cycle. Pour que les principales personnes concernées, les enseignants titulaires d'un groupe d'élèves, conduisent un changement qui leur convienne, il importe de cerner le problème qu'elles identifient et qu'elles négocient des solutions entre elles et avec les personnes impliquées.

Dans cette étude, tous les enseignants interviewés ont parlé favorablement de la collaboration en équipe-cycle afin d'arrimer certaines pratiques ou certaines stratégies d'enseignement, tout en confirmant qu'il y en a peu.

Quand on s'entend, ça va au-delà de l'équipe-cycle, quand on s'entend sur une procédure, c'est des choses qui demandent du travail, du temps, pis on l'a fait à certaines reprises à l'école. On s'unit pour, on utilise les mêmes procédures en stratégies de lecture. Qu'il y ait une continuité d'un cycle à l'autre (ET-02-08).

L'extrait suivant reflète bien la pensée de plusieurs enseignants titulaires :

Ce qu'on veut dire par prescription, c'est l'obligation de travailler en équipe-cycle, en équipe-école. Ça ne peut qu'apporter des avantages, travailler ensemble dans le même sens. [...] Mes collègues en général, je dirais que c'est positif aussi. En fait, j'entends souvent : faudrait qu'on s'assoit ensemble, qu'on parle de ci, de ça (ET-00-02).

Les enseignants ne remettent pas en question la pertinence de la collaboration en équipe-cycle.

L'équipe-cycle, c'est pas tant présent, autant au premier cycle qu'aux autres cycles. [...] Pis pourtant, de ce que j'en sais, à chaque fois qu'on le fait, on est quand même contents du résultat. On dirait que c'est pas ça qui passe en priorité. [...] Bin là ça s'ajoute mais y a rien qui s'enlève en échange. Bin



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ça c'est difficile parce que justement du temps pour ces rencontres-là, on en n'avait déjà pas beaucoup (ET-10-06).

L'inflexibilité des horaires des enseignants au primaire, puisqu'ils sont fixés au début de l'année scolaire offrent rarement la possibilité que tous les enseignants d'une équipe-cycle soient en période de planification simultanément.

Une autre enseignante a réagi en disant : « Ce n'est pas un problème qu'il n'y ait pas de travail en équipe-cycle mais ça pourrait être un plus. Visiblement, les gestionnaires des CSS ont organisé des CAP, mais les contenus sont dirigés » (ET-02-29). Dans un autre exemple, une enseignante titulaire a exprimé ceci :

La collaboration j'y crois. J'adore ça. Moi ce qui m'a déplu, un petit peu déplu, c'est le côté formel. [...] Y fallait restaurer l'ordre du jour. Cette année, on a changé ça. Ça pas d'allure, faut mettre ça plus simple (ET-02-07).

Selon l'approche centrée sur le DPA-PC, il importe que le problème sur lequel chaque équipe-cycle a à travailler soit négocié avec les enseignants eux-mêmes. En ce qui concerne les solutions, cette étude ne nous a pas donné accès à l'action, toutefois plusieurs enseignants ont déploré un plus grand contrôle de leurs rencontres en équipe-degré ou en équipe-cycle.

Les conditions structurelles, dans un contexte de surcharge de travail où du temps de libération n'est pas accordé, ne permettent pas l'engagement désiré dans la collaboration en équipe-cycle. Une enseignante novice qui a accepté pour un premier contrat une tâche d'une classe-cycle a exprimé : « Moi je pédale pour arriver, je penserais pas aller, je me voyais mal placée pour aller suggérer des choses » (ET-02-05). Une enseignante titulaire d'expérience, quant à elle, témoigne :

J'ai toujours l'impression que je commence. Pas le contrôle de ma classe. J'ai jamais l'impression que j'ai le contrôle de ma planification, [...] j'ai toujours l'impression d'être débordée comme si je l'avais jamais fait (ET-10-08).

Il apparaît très difficile de trouver du temps de rencontre en équipe-cycle. Une direction d'école a exprimé : « On a trop fait ça de 4 h à 5 h et demie. Après une journée de travail où tout le monde est fatigué, il faut éviter ça. Il faut du temps de qualité, avoir de bonnes dispositions pour avancer » (DI-00-09). Les enseignants adhèrent à la collaboration en équipe-cycle mais les conditions structurelles requises apparaissent trop peu présentes.

Discussion

La prescription de la collaboration en équipe-cycle n'est qu'une toute petite partie de la tâche des enseignants. Celle-ci est caractérisée par de multiples prescriptions, contradictoires et interprétées différemment d'un acteur à l'autre, retravaillées dans les interactions en situations de travail



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Méard et Zimmerman, 2013). Dans ce contexte, la collaboration formelle en équipe-cycle pourrait réussir à prendre place avec des ressources, une coordination efficiente, du temps de qualité pour réfléchir, pour discuter en équipe-cycle de ce qui se passe avec les élèves, pour travailler à des objectifs communs. Pour favoriser des impacts constructifs sur le développement des compétences des enseignants et par le fait même sur les apprentissages des élèves, nous abordons deux idées principales en lien avec l'interaction des conditions personnelles et des conditions structurelles : 1) l'importance de reconnaître les savoirs expérientiels des enseignants et 2) l'importance d'un mode de gestion coconstruite ancrée dans la réalité (Le Bossé, 2012, 2016, 2024).

Reconnaître les savoirs expérientiels des enseignants

En cohérence avec l'approche centrée sur le DPA-PC, considérant que chaque personne est experte de son vécu, c'est la personne vivant la situation qui est la mieux placée pour choisir ou décider en fonction de ses choix et pour agir en fonction de ses décisions (Le Bossé, 2012, 2016, 2024). Les enseignants de cette étude revendiquent leur autonomie, leurs capacités à prendre des décisions. Souvent face à des situations problématiques, des possibilités et des ouvertures apparaissent en échangeant avec des collègues. Reconnaître les savoirs expérientiels des enseignants, puisque ce sont les principales personnes en interaction au quotidien avec les élèves face à des situations complexes et face à l'unicité des personnes, constitue une base de départ.

Concernant l'adhésion des personnes impliquées dans leur accompagnement au travail en équipe-cycle, si la personne-ressource nourrit des désirs d'exclusion de certains enseignants, comme mentionné plus haut, il est difficile de croire à l'efficience de leur collaboration. Les savoirs théoriques ne suffisent pas à comprendre les situations problématiques, complexes et ambiguës en matière de collaboration. Il apparaît gagnant que les personnes-ressources, incluant les directions d'école, reconnaissent la valeur des savoirs expérientiels des enseignants.

Sans nier leur rôle de dirigeants, plusieurs directions d'école reconnaissent trois principales habiletés pour faire progresser le mode de fonctionnement en CAP : articuler une vision, exercer un leadership pédagogique, développer une culture de confiance et de collaboration (IsaBelle et Martineau Vachon, 2017). Dans cette étude, être à l'écoute des enseignants et accepter les erreurs font également partie des habiletés soulignées, tout comme l'ont rapporté les directions d'école interviewées par Larouche et al. (2021) ou par Letor (2021). Le climat de confiance et d'entraide est perçu comme un préalable à la mobilisation des enseignants pour travailler collectivement à la réussite des élèves.

Dupriez et Cornet (2005) ainsi que Letor (2015) spécifient que l'analyse de l'agir collectif local doit prendre en compte l'environnement institutionnel dans ses dimensions structurelles et culturelles. La création d'une synergie entre l'expertise professionnelle et l'expertise expérientielle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

affecte respectivement les positions des enseignants et leurs représentations ainsi que celles des chercheurs. La gestion axée sur les résultats par la multiplication des prescriptions semble s'inscrire dans un mouvement contraire au DPA des enseignants dans leur collaboration en équipe-cycle. Depuis quelques décennies, c'est une régulation hiérarchique forte et des prescriptions qui caractérisent le type de soutien apporté aux enseignants (Lessard, 2019; Beaudoin, 2023).

Besoin d'un mode de gestion coconstruite

Des chercheurs considèrent comme une erreur de se représenter le travail collectif sous l'angle unique de l'engagement personnel selon les caractéristiques des personnes, voire de résistance face aux normes bureaucratiques de l'institution scolaire (Doudin et al., 2011).

Il s'avère opportun de prendre du recul face la dimension hiérarchique, prescriptive, qui caractérise les systèmes éducatifs (Bernatchez et Trudeau, 2014; Lessard, 2014, 2019; Progin et al., 2021). Un contexte de plus fortes contraintes en milieu scolaire produit des effets contraires aux buts recherchés (Marcel et al., 2007; Letor et Périsset Bagnoud, 2010). De plus, l'analyse spécifique des conditions de travail des enseignants titulaires est très souvent éludée (Perrenoud, 2024). Il apparaît que le fait d'accentuer l'aspect prescrit du changement tend à maintenir les enseignants dans un rôle d'exécutants. Les enseignants de cette étude déplorent le fait que leurs rencontres en équipe-cycle ou en équipe-degré soient dirigées. Il importe que les enseignants s'affranchissent de ce qui est prescrit et s'approprient le changement localement selon leurs contextes (Fullan, 2003; Perrenoud, 2010). Les témoignages des enseignants montrent clairement les effets négatifs de contrôle accru. Les défis à relever sont nombreux, les attentes se sont amplifiées, la tâche des enseignants s'est complexifiée (André, 2013; Maulini, 2019) sans que l'on facilite la collaboration entre eux.

Pour créer un équilibre entre les effets du contrôle de proximité et la reconnaissance de l'autonomie des enseignants, les équipes-écoles doivent se donner, selon Lessard (2014), un modèle d'organisation apprenante empreint d'ouverture, basé sur un modèle de gestion coconstruite.

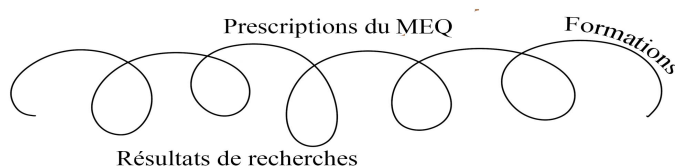


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

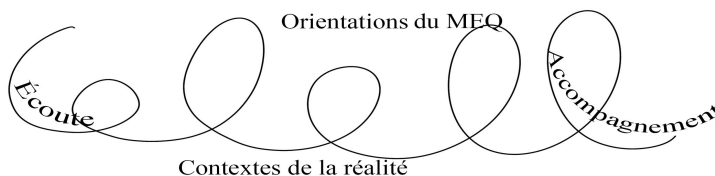
Figure 1
Discussion concernant le mode de gestion axée sur les résultats

Discussion concernant le mode de gestion
axée sur les résultats
Progin, Lator, Étienne et Pelletier, 2021

Mode de gestion dominante



Mode de gestion co-construite



Gravel (2022)

Les enseignants ont besoin que les leaders prennent en compte leurs contextes particuliers dans un mode de gestion coconstruite (Beaudoin, 2023; Donohoo et al., 2020). À la base, renverser l'idée que l'expert doit prescrire (Allenbach et al., 2016; Le Bossé, 2016) nous positionne en véritables accompagnateurs. Pour favoriser le DPA-PC des enseignants, les personnes impliquées, notamment les directions d'établissement, sont appelées à les écouter, à essayer de comprendre ce qui se passe pour eux dans un partage d'expertises.

Les participants à cette étude ne remettent pas en question la prescription de la collaboration en équipe-cycle, ils déplorent la faiblesse des conditions structurelles pour s'y engager. En interaction avec les conditions personnelles, en lien avec les limites de cette étude, les équipes-écoles qui ne bénéficient pas d'un bon climat de collaboration au départ ont un défi plus grand à relever avec leur direction d'école, surtout si le leadership n'est pas participatif. Selon les résultats de cette étude, ni les gestionnaires ni les enseignants ne font de la collaboration en équipe-cycle une priorité. Pour de plus amples retombées, une analyse selon les quatre axes de l'approche centrée sur le DPA-PC lors de l'accompagnement de quelques équipes-cycle au primaire serait judicieux.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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), 85-121.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Éditions scientifiques internationales.
- Archambault, J., Chouinard, R. et Richer, C. (2007). Établir et maintenir un bon fonctionnement des groupes d'élèves: dans un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 207-228). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 7-25.
- Archambault, J., Lapointe, P. et Dumais, F. (2012). Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), printemps, 138-159.
- Baillargeon, M. (2022). *Évaluation des retombées perçues d'une activité de développement professionnel destinée aux enseignants sur l'apprentissage des élèves* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/73067>
- Barrère, A. (2007). Regards croisés sur l'école. Qui sont les élèves aujourd'hui? Croiser les regards en vue de la réussite scolaire. *Les cahiers d'Éducation et Devenir*, 9.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Barthassat, M.-A. (2007). Projet d'établissement et organisation du travail : entre *empowerment* et usure mentale. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire Enjeu caché des réformes?* (p. 289-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Lévy, A. (2013). *Vocabulaire de psychosociologie, positions et références*. Toulouse : Éditions Érès.
- Beaudoin, C. (2023). La prise en compte de la diversité à l'école dans les textes officiels : un bilan au Québec et en milieu minoritaire francophone canadien. *L'éducation d'hier à aujourd'hui*, 10, <https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/enfance/2023-v10-enfance08951/1108073ar/>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Québec : Université Laval (CRIRES)
- Bernatchez, J. et Trudeau, J. (2014). Organisation et actualisation des instruments de gestion par résultats dans les écoles publiques du Québec. *Télescope*, 20(2), 71-88.
- Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2023). Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 628-662.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec CTREQ (2018). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Cividini, M. et Zourhlal, A (2019). À propos de l'expérience des enseignants accompagnateurs d'un programme d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience Connaissance Apprentissage Identité* (p. 187-203). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017). *Pour une école riche de ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Curchod-Ruedi, D. et Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes? Soutien social. Modèle d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Donohoo, J., O'Leary, T. and Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (ECCTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 147-166.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Gadbois, M.-É., Bruchesi, O. et Giguère, M.-H. (2024). L'analyse de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration entre les membres du personnel scolaire. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et P. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 137-156). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, R., Dufour, E., Eaker, R., Many, T. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Eells, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University of Chicago.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, 51, 133-145. <http://rechercheformation.revues.org/511>
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Friend, M. P. et Cook, L. (2017). *Interactions, Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Pearson Education Inc.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gadbois, M.-É. et Dubé, F. (2020). Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. *Formation et profession*, 28(1), 56-68.
- Gather Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 459-476). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Goddard, Y., Goddard, R. et Tschannem-Moran, M (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.

Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 214-240.

Gravel, C., (2022) Un démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage d'une étude exploratoire sur la collaboration en milieu scolaire au primaire : quels impacts pour les entretiens individuels? *Recherches qualitatives*, 41(1), 266-288.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.

Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: a synthesis of over 2 100 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.

Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec : École nationale d'administration publique.

Kahn, S. et Rey, B. (2008). Injonctions politiques et pratiques enseignantes : Le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (p. 75-96). Paris : L'Harmattan.

IsaBelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétences des directions d'école. *Revue des Sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118.

Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R. et Jean, P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : apports de la théorie de l'activité. Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Landry-Cuierrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants : données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Vie pédagogique*, 145, 24-30.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » vers une définition plus circonscrite de la notion d'*empowerment*. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1 : Aspects conceptuels*. Québec : Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2 : Aspects pratiques*. Québec : Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y. (2024). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 3 : Aspects empiriques*. Québec : Éditions ARDIS.
- Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98.
- Lefebvre, M. L. (dir.) (2003). *Les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire. Programme famille école communauté : réussir ensemble*. PLURI GREASS
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/facteurs/pdf/revuecommentee.pdf>
- Leleu, M. et Defert, F. (2022). Introduction. Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, une pratique professionnelle innovante. *Les Politiques Sociales*, 1, 8-14.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessard, C. (2014). Le contrôle et le pouvoir : entre surveillance et confiance accordée. Dans O. Maulini et M. Gather Thurler (dir.), *Enseigner : un métier sous contrôle?* (p. 61-73). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Lessard, C. (2019). Préface. Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins et O. Maulini (dir.). Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation (p. 9-12). Bruxelles : De Boeck Supérieur.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Letor, C. et Périsset Bagnoud, D. (2010) Conclusion. Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. 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. 165-173). Bruxelles : Groupe De Boeck
- Letor, C. (2015). Conditions structurelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *La formation des enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 73-92). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- 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). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F, Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Bruxelles : De Boeck Université.
- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF sciences humaines.
- Méard, J. et Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation* <http://journals.openedition.org/tfe/718>
- Méard, J. et Zimmerman, P. (2013). La construction identitaire des enseignants débutants et l'émancipation par rapport à la prescription. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 65-78.
- Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS) (2017). Politique de la réussite éducative. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Mérini, C., Thomazet, S. et Gaime, E. (2014). Travailler collectivement au bénéfice d'une école inclusive : Exploration des difficultés d'enseignants novices au travers de l'élaboration d'une ressource informatique. Dans S. Martineau, L. Portelance et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* (p. 2011-228). Québec : Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79.
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi? Comment? Travailler en équipe au collègue et au lycée*. Paris : ESF.
- Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 39-60.
- Mora, J. G., Heine, J.-H. et Gebhardt, M. (2019). *Does teacher collaboration improve student achievement? Analys of the German PISA 2012 sample*. *Frontiers in Education* https://www.researchgate.net/publication/335144512_Does_Teacher_Collaboration_Improve_Student_Achievement_Analysis_of_the_German_PISA_2012_Sampe
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2020). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, O. (2024). La santé des directions d'école et du personnel enseignant comme facteur de réussite des élèves. Dans N. Rousseau, D. Voyer et G. Espinoza (dir.), *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école : perspective internationale*, p. 113-136. Québec : Project MUSE mission.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. 6^e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (dir.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Renard, F., Castin, J. et Demeuse, M. (2021). Travail collaboratif entre directions et mise en place d'une réforme. Dans L. Progin, C. Letor,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 109-129). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2015). *La formation des enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Ricoeur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. Gallimard.
- Ricoeur, P. (2013). *Le conflit des interprétations Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil.
- Saada-Robert, M. et Leutenegger, F. (2002). La légitimité scientifique de la recherche en sciences de l'éducation. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 7-28). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 191-217). Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions vives*, (21).
- Tremblay, P. (2015). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés : articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* (p. 8-22). CRIRES.
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement. Fondements et redéfinition. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 14-36.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.