



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Transformations des acteurs scolaires et de leurs pratiques professionnelles par la recherche collaborative : le cas du réseau LÉAL

Auteure

Rim Hammoud, professeure, Université Libanaise, Liban,
reem.hammoud@ul.edu.lb



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

Cet article explore les transformations des acteurs scolaires et de leurs pratiques professionnelles induites par la recherche collaborative menée dans le réseau LÉAL (Lieux d'éducation associés au Liban). Cette recherche, axée sur l'interdisciplinarité, et plus précisément la mise en place de projets interdisciplinaires, a été conduite avec des enseignants de divers établissements scolaires libanais en trois phases (entre 2019 et 2024). L'étude souligne le potentiel de cette recherche collaborative comme levier de transformation des acteurs scolaires et de leurs pratiques sous différents angles, favorisant le développement de la profession enseignante, l'innovation et la collaboration au sein des établissements scolaires.

Mots-clés : recherche collaborative ; acteurs scolaires ; interdisciplinarité ; transformations ; pratiques professionnelles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1. Introduction

Dans le champ des recherches en éducation, on assiste depuis plusieurs années à un changement dans la façon de mener la recherche par la prise en compte des acteurs de l'éducation afin de réduire l'écart qui se creusait encore entre le monde de la recherche et celui de la pratique (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Kamga Kouamkam et al., 2023 ; Vinatier et Morrissette, 2015). Cette manière innovante de faire de la recherche repose sur une relation plus égalitaire et complémentaire (Penuel et Gallagher, 2017) qui porte une attention particulière à la diversité des acteurs et de leurs milieux, de leurs caractéristiques, de leurs possibilités et contraintes (Tremblay et Allaire, 2022). C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche collaborative (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997), qui ouvre la voie à un dialogue constructif entre les chercheurs et les acteurs du terrain.

Dans ce contexte, depuis 2018, nous avons développé au Liban un réseau de recherche collaborative en éducation nommé LÉAL (Lieux d'éducation associés au Liban) qui vise à promouvoir la collaboration entre deux chercheuses de la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise (dont l'une qui est responsable du réseau LÉAL est l'auteure) et des acteurs de l'éducation de trois établissements scolaires libanais autour de la thématique de l'interdisciplinarité. Ce réseau répond à un besoin crucial : renforcer le lien entre recherche et pratique pour mieux comprendre et accompagner la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans un système éducatif où les disciplines sont encore largement cloisonnées et où les recherches sur l'interdisciplinarité au Liban restent limitées, avec un écart persistant entre théorie et pratique, ne permettant pas de répondre aux réalités et aux besoins du terrain. Fonder les recherches en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain est donc l'enjeu de ce réseau qui se concrétise par une démarche de co-développement et de co-construction de connaissances entre chercheurs et praticiens, permettant de produire de nouvelles ressources pour l'enseignement, la formation et la recherche. Par ailleurs, pour mieux comprendre le développement de réseaux collaboratifs et mieux appréhender les processus à l'œuvre entre chercheurs et professionnels de l'éducation dans les recherches collaboratives, le réseau LÉAL a établi, depuis 2020, un partenariat scientifique avec le réseau des Lieux d'éducation associés à l'Institut Français de l'Éducation en France (LéA-IFÉ), ainsi qu'avec l'équipe sur le Partenariat recherche-pratique en éducation et le Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE), deux structures de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Les recherches collaboratives en éducation sont source de transformation des pratiques éducatives et sont plus largement encore reconnues pour leur apport au développement professionnel des acteurs qui y prennent part (Jorro et al., 2011 ; Lebel et Belair, 2018 ; Morrissette et Tessaro, 2015). Toutefois, si les transformations induites par les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

recherches collaboratives ont été largement étudiées, peu de travaux se sont penchés sur la manière dont elles se manifestent dans un contexte spécifique comme celui de l'interdisciplinarité, et encore moins dans un cadre collaboratif impliquant des chercheurs et des praticiens libanais. La présente étude s'inscrit dans cette perspective en explorant les transformations des acteurs scolaires (dans notre cas, il s'agit des enseignants) et des pratiques professionnelles qui se jouent, au sein du réseau LÉAL, dans un contexte culturel et éducatif particulier, par rapport à la mise en place de l'interdisciplinarité. Nous retenons la définition de l'interdisciplinarité scolaire telle qu'elle a été proposée par Lenoir (2015), qui met l'accent à la fois sur le concept de coopération et d'intégration des disciplines, en considérant l'interdisciplinarité comme la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique, établissant des liens de complémentarité ou de coopération entre elles. Ces interactions visent à favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves.

La recherche collaborative au sein du réseau LÉAL, axée sur l'interdisciplinarité et menée avec des enseignants de divers établissements, s'est déroulée en trois phases distinctes : la première en 2019-2022, suivie d'une seconde en 2022-2023, et d'une troisième en 2023-2024. Ainsi, après plusieurs années de travail en collaboration, nous cherchons à comprendre en quoi cette recherche collaborative a permis de transformer les acteurs scolaires et leurs pratiques professionnelles, par la question suivante : quelles transformations des acteurs scolaires et de leurs pratiques professionnelles résultent de la recherche collaborative menée au sein du réseau LÉAL ?

Pour traiter cette question de recherche, nous commençons par présenter notre cadre conceptuel, suivi de la méthodologie. Les résultats sont présentés de manière à mettre en lumière les transformations opérées par cette recherche, identifiées chez les acteurs scolaires et dans leurs pratiques professionnelles.

2. Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel s'articule autour de deux axes : le premier est relatif à la recherche collaborative et le deuxième traite des transformations opérées par ce type de recherche.

2.1. Recherche collaborative

Les fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la recherche collaborative (désignée par la suite par RC) ont fait l'objet de plusieurs études (Aldon et al., 2020 ; Desgagné, 1997, 2007 ; Mottier Lopez, 2020). Faire de la recherche « avec » les praticiens plutôt que « sur » eux est une expression qui s'est ancrée comme une caractéristique de la RC (Bednarz, 2013 ; Desgagné et Bednarz, 2005). Cette expression



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

reflète les objectifs de ce type de recherche, qui consistent à faire collaborer chercheurs et praticiens pour mieux comprendre et résoudre des problèmes liés à la pratique et en faire émerger des connaissances, d'une part, et à viser un développement professionnel de tous les acteurs engagés dans le processus de recherche, d'autre part (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Ces finalités mettent en évidence la nécessité d'une participation active de tous les partenaires tout au long de la démarche de recherche, mais aussi une reconnaissance de l'autre et une valorisation de l'expertise de chacun. Partant du principe de double vraisemblance (Desgagné, 2007 ; Lyet, 2018), cette relation symétrique, voire de complémentarité, entre acteurs de terrain et de recherche change la place et le rôle des praticiens, qui ne sont plus considérés comme des objets d'étude ou de simples fournisseurs de données (Bourrassa et al., 2017), mais comme des acteurs compétents (Couture et al., 2017 ; Desgagné et al., 2001), des co-constructeurs de savoirs apportant une expertise contextuelle et des connaissances pratiques. Cela leur permet d'analyser rigoureusement leurs pratiques professionnelles et de développer une posture critique et réflexive les amenant à se distancier de leur action quotidienne pour l'aborder autrement.

En effet, la RC se présente comme une activité susceptible de transformer les manières d'agir et de penser à travers une démarche où se succèdent des moments consacrés à la réflexion et d'autres à l'action (Bourrassa et al., 2013). C'est cet effort de réflexivité dans et sur l'action qui favorise l'amélioration de la pratique professionnelle (Boudjaou et Bourrassa, 2012). Ce contrat réflexif, au sens de Bednarz et al. (2012), régle la démarche et permet à tous les participants de bien contribuer à la recherche, favorisant ainsi le sentiment d'auto-efficacité collective (Rosa, 2019). En ce sens, la qualité des relations entre chercheurs et acteurs de terrain se révèle déterminante pour assurer la réussite de toute démarche collaborative (Condette, 2023).

2.2. Transformations des praticiens

Au-delà de sa visée de recherche, l'amélioration des pratiques, et donc l'apprentissage, est une des deux visées centrales de la RC (Bourrassa et al., 2017). Cet apprentissage semble largement favorisé par la collaboration et la construction d'une culture collective (Hargreaves et Fullan, 1992) au sein d'une institution donnée, engendrant un processus de transformation dans lequel le praticien sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative à la fois collégiale et autonome (Perez-Roux, 2017). Cette démarche augmente la confiance des acteurs et leur engagement, et contribue ainsi à développer le sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 2019).

Dans une démarche de collaboration, les transformations de pratiques ont été abordées selon plusieurs angles : une visée d'ajustements en fonction d'un idéal à atteindre choisi collectivement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Couture et al., 2015 ; Savoie-Zajc, 2005) ou encore des changements prescrits et attendus par les programmes dans un contexte de réforme (Lafortune, 2008). Quel que soit l'angle retenu, l'accent est mis sur le regard réflexif continu porté par le praticien dans et sur son action pour l'analyser et prendre conscience d'un idéal possible à atteindre en vue de réguler son action, le rôle du chercheur étant alors de susciter cette réflexion. Ce contrôle réflexif de l'acteur de terrain sur son contexte de pratique, au sens du praticien réflexif de Schön (1983), suppose de le considérer comme étant un enseignant-chercheur, tel que l'entend Elliott (1990). C'est d'ailleurs cette réflexivité qui, selon Wittorski et al. (2023), produit des effets d'apprentissage. Une nouvelle identité professionnelle, où les praticiens se perçoivent comme des acteurs de changement, est donc apte à se construire. Dans cette perspective, un projet de RC peut être considéré à la fois comme une activité de recherche et de formation (Desgagné, 1997). Par ailleurs, dans le contexte des formations continues et de ses retombées sur le développement professionnel des enseignants, Paquay (2000) relève six transformations associées au développement professionnel des enseignants qui y prennent part : le recyclage disciplinaire et didactique caractérisé par une actualisation du savoir enseignant afin d'assurer une cohérence entre les savoirs enseignés et les savoirs théoriques en évolution; l'accroissement des compétences professionnelles par la mise en œuvre de pratiques plus créatives et plus collaboratives par les enseignants; le partage avec des pairs et le développement d'une identité professionnelle favorisant une prise de recul des enseignants sur leurs pratiques et un sentiment d'appartenance à une communauté éducative; l'ouverture culturelle et sociale permettant aux enseignants de sortir de leur quotidien et de confronter leurs pratiques à d'autres logiques et ancrages disciplinaires; la promotion sociale qui fait référence aux possibilités d'avancement professionnel; la redécouverte du point de vue de l'apprenant qui leur permet de mieux comprendre les difficultés et les besoins de leurs élèves et d'adapter leurs pratiques professionnelles en conséquence.

Ainsi, en nous appuyant sur les apports des études antérieures présentées ici, envisagées comme des cadres de référence complémentaires, nous cherchons à examiner les transformations induites par notre RC, tout en considérant l'éventuelle émergence de transformations d'autres natures.

3. Orientations méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous décrivons deux composantes principales dans la mise en place de notre RC : le travail de terrain mené conjointement avec les acteurs, et le travail de recueil et d'analyse de données.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

3.1. RC au sein du réseau LÉAL

L'étude de la démarche d'accompagnement menée au sein du réseau LÉAL, mettant en lumière les réussites et les défis qui y sont associés, a déjà été réalisée (Hammoud et Hayfa, 2025). Il s'agit ici de donner un aperçu du dispositif de la RC mis en place. Rappelons que notre RC, axée sur l'interdisciplinarité, a été menée avec des enseignants de divers établissements scolaires au cours de trois phases distinctes : la première en 2019-2022, suivie d'une seconde en 2022-2023, et d'une troisième en 2023-2024.

3.1.1. Phases de recherche

Nous présentons dans le tableau ci-dessous (Tableau 1) les trois phases de recherche.

Tableau 1. Phases de recherche

Phases de recherche	Nombre d'établissements scolaires	Nombre d'enseignants accompagnés	Disciplines impliquées	Travail réalisé
Première phase (2019-2022)	Deux établissements	Trois enseignants par établissement (six enseignants au total)	- Premier établissement : physique-chimie, mathématiques, langue française - Deuxième établissement : sciences de la vie et de la Terre (SVT), physique-chimie, langue française	Réalisation de projets interdisciplinaires, différents dans chaque établissement, au niveau de la classe de cinquième (élèves âgés de 12 à 13 ans)
Seconde phase (2022-2023)	Trois établissements (les deux établissements de la première phase et un nouveau)	Quatre enseignants par établissement (douze enseignants au total)	Physique, chimie, mathématiques, langue française (dans chaque établissement)	Mise en réseau des enseignants de trois établissements autour d'un projet interdisciplinaire commun : co-élaboration d'un même projet interdisciplinaire mis en œuvre dans chacun des trois établissements, au niveau de la classe de cinquième
Troisième phase (2023-2024)	Trois établissements (les mêmes que ceux de la seconde phase)	- Premier établissement : quatre enseignants - Deuxième établissement : quatre enseignants - Troisième	- Premier et deuxième établissements : chimie, mathématiques, SVT, langue française - Troisième établissement : sciences, mathématiques, langue française	- Implémentation de projets interdisciplinaires différents, au sein du premier et du deuxième établissement scolaire, en classe de cinquième - Mise en place d'un projet interdisciplinaire au sein du troisième établissement en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

		établissement : trois enseignants (onze enseignants au total)		classe de septième (élèves âgés de 10 à 11 ans)
--	--	--	--	--

Il est important de souligner qu'au cours de chaque phase de recherche, nous avons laissé aux établissements la liberté de choisir, après concertation avec leurs équipes pédagogiques, les classes dans lesquelles ils souhaitent mettre en place des projets interdisciplinaires, et nous avons ensuite accompagné les enseignants de ces classes ainsi désignées. Notons aussi que les projets interdisciplinaires différaient d'une phase de recherche à une autre et qu'en plus des enseignants, les coordinateurs des disciplines ainsi que les responsables du cycle participaient aux réunions de travail.

La troisième phase de recherche montre que notre RC, opérationnelle depuis plusieurs années, a gagné en consistance. Afin d'assurer un effet structurant, voire une pérennité de cette recherche dans chaque établissement, nous avons proposé de créer une « équipe interdisciplinaire », dont la composition est laissée à chaque école. Cette équipe a constitué un « noyau dur » d'acteurs stables impliqués dans le réseau LÉAL et capables de former d'autres acteurs. De fait, cette initiative est venue renforcer le travail réalisé durant les trois phases de recherche et surmonter des obstacles rencontrés, notamment le changement d'équipes d'enseignants en raison de la crise économique présente dans le pays.

Par ailleurs, nous avons animé trois formations centrées sur l'interdisciplinarité et la conception d'un projet interdisciplinaire auprès des acteurs scolaires : une première formation lancée au début de leur engagement dans le réseau LÉAL, une seconde conduite à la fin de la première phase, et une troisième menée en début de la seconde phase de recherche. En effet, les deux dernières formations ont été proposées en réponse aux difficultés et aux besoins des enseignants après discussion des résultats d'analyse de cette RC avec l'ensemble des acteurs scolaires de chaque école, répondant ainsi à l'exigence de double vraisemblance (Desgagné, 2007 ; Lyet, 2018). De ce fait, nous avons endossé un double rôle, chercheur et formateur, afin de répondre à la fois aux préoccupations respectives des milieux de pratique et du milieu de recherche.

3.1.2. *Modalités de collaboration*

Au cours de chaque phase de recherche, nous avons accompagné dans chaque établissement scolaire les enseignants à différentes étapes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du projet interdisciplinaire, de la planification à l'évaluation, à travers des réunions de travail organisées en présentiel et à distance. Ces réunions, variant entre six et huit par établissement, et d'une durée comprise entre une heure et deux heures chacune, portaient spécifiquement sur la planification, la mise en œuvre et l'évaluation du projet interdisciplinaire. Tout au long de l'étape de planification, les discussions au cours des réunions de travail portaient sur différents aspects du projet, tels que la problématique, la situation proposée aux élèves, la production finale, les objectifs spécifiques dans les différentes disciplines impliquées, le rôle des enseignants et des élèves, la démarche d'évaluation du projet. Plus précisément encore, nous avons souligné l'importance d'adopter une approche d'évaluation globale (incluant savoirs, savoir-faire et savoir-être), de développer la métacognition chez les élèves et d'évaluer non seulement la production finale du projet interdisciplinaire, mais aussi l'ensemble de la démarche mise en œuvre par l'élève. Tous ces échanges nous ont permis de définir collectivement un idéal à atteindre (Couture et al., 2015 ; Savoie-Zajc, 2005) tout en laissant à chaque enseignant la liberté de le déployer à sa manière. Après divers allers-retours entre chercheuses et acteurs scolaires, le projet interdisciplinaire proposé dans chaque établissement scolaire a été adapté et finalisé en fonction des retours et des idées échangées, pour être ensuite mis en œuvre.

Après la mise en œuvre du projet interdisciplinaire, nous avons mené des réunions avec les enseignants de chaque établissement scolaire, au cours de chaque phase de recherche, pour discuter les étapes de la mise en œuvre, les critères d'évaluation adoptés, mais également les apports, les difficultés et les défis engendrés par ce travail interdisciplinaire. Enfin, une rencontre-bilan associant les chercheuses et l'ensemble des enseignants de chaque établissement scolaire a été organisée à la fin de chaque phase de recherche dans une perspective de mutualisation de pratiques. Il est intéressant, cependant, de noter que nos interventions auprès des enseignants, tout au long des étapes du projet interdisciplinaire, ont consisté à proposer des éclairages en réponse aux questions spécifiques et aux besoins des enseignants, sans intervention directe ni prise de décision à leur place, visant à renforcer leur autonomie d'action (Hammoud et Hayfa, 2025).

Ainsi, un dialogue interculturel (Jaskula et Addisu, 2023) s'est instauré entre nous et les différents praticiens, où chacun était expert aux yeux de l'autre, et où les enseignants étaient considérés comme acteurs compétents (Couture et al., 2017 ; Desgagné et al., 2001). Une confiance mutuelle s'est alors établie. Nous avons pu créer avec les enseignants une zone interprétative partagée (Bednarz, 2013), un espace à plusieurs voix où nous et eux avons interagi et où les échanges eux-mêmes sont devenus une source de réflexion et de co-construction de savoirs nouveaux enrichis par la multiplicité des regards. Des épisodes de réflexion et d'action se sont donc succédés (Bourassa et al., 2013). En effet, nous avons fait en sorte que l'activité réflexive soit présente dans tous les temps de notre dispositif



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de collaboration. C'est ainsi que la promotion de la réflexivité des acteurs scolaires, les encourageant à envisager l'évolution de leurs projets interdisciplinaires ainsi que d'autres pistes de travail, a été au cœur de notre démarche d'accompagnement. Par ailleurs, il convient de noter que notre RC menée au sein des divers établissements scolaires n'aurait pas pu se réaliser sans l'appui et le soutien de chaque établissement, jouant ainsi le rôle d'acteur collectif (Progin et de Rham, 2009). Cet engagement sur le plan institutionnel s'est manifesté par une décharge d'une heure hebdomadaire accordée aux acteurs scolaires, leur permettant ainsi de se réunir pour collaborer entre eux et avec nous.

3.2. Collecte et analyse de données

Nous avons développé plusieurs instruments de collecte de données qui ont servi à trianguler les informations requises afin de répondre à notre question de recherche. D'abord, toutes les réunions de travail et les rencontres-bilans ont fait l'objet d'enregistrements audio. La démarche réflexive des acteurs scolaires a été également stimulée par deux outils méthodologiques : un journal de bord, conçu sous forme de Google Docs et divisé en plusieurs rubriques dont certaines sont renseignées, soit collectivement soit individuellement, par les acteurs scolaires de chaque établissement scolaire au cours de chaque phase de recherche pour documenter la progression du projet interdisciplinaire de la planification à l'évaluation, tout en cernant à la fois les apports et les difficultés. Le deuxième outil consiste en un *focus group* que nous avons conduit auprès de ces mêmes acteurs à la fin de chaque phase de recherche, et qui vient compléter les données issues du journal de bord, mettant en lumière ce qui a bien fonctionné et ce qui pourrait être amélioré. Par ailleurs, les données issues de ces deux outils méthodologiques ont fait l'objet d'une analyse du contenu basée sur la catégorisation thématique des unités de sens (Bardin, 2007). Les réponses des acteurs scolaires ont été découpées d'abord en unités de sens (court segment qui fait sens par rapport à l'objet étudié), puis placées dans des catégories thématiques définies en fonction de notre cadre conceptuel. Cette analyse, croisée avec les données provenant des réunions de travail et des rencontres-bilans, a permis d'identifier les transformations des acteurs scolaires et de leurs pratiques professionnelles, induites par la RC au sein du réseau LÉAL.

4. Résultats

Pour apporter des éléments de réponse à notre question de recherche, nous présentons nos résultats en déclinant les transformations en deux niveaux d'analyse : le premier niveau concerne les transformations des acteurs scolaires, et le second a trait aux transformations de leurs pratiques professionnelles. Nous illustrons notre analyse par quelques verbatim et des extraits de journaux de bord pour appuyer nos résultats (placés tous entre guillemets et regroupés dans des tableaux).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4.1. Transformation des acteurs scolaires

L'engagement des acteurs scolaires dans la RC a engendré plusieurs transformations significatives que nous abordons ici à travers plusieurs aspects.

4.1.1. Développement d'une posture réflexive

L'analyse des données montre que les enseignants affirment avoir développé une capacité accrue à analyser et à remettre en question leurs pratiques, favorisant une meilleure capacité d'auto-évaluation et un développement d'une posture réflexive. En fait, nous avons pu identifier cette pratique réflexive tout au long de notre collaboration avec les acteurs à plusieurs étapes clés du projet interdisciplinaire : durant la planification, la mise en œuvre et l'évaluation. Cette réflexivité, qui s'est exercée à la fois dans l'action et sur l'action, a permis aux enseignants de redéfinir leur rôle, les amenant à produire des connaissances sur leurs pratiques en identifiant les points forts et les difficultés rencontrées et en formulant des propositions concrètes d'amélioration pour les projets futurs.

« Les avantages ne sont pas seulement au niveau des acquisitions des connaissances, mais c'est le processus de réflexion qu'on a fait, poser des questions, réfléchir ensemble, s'arrêter pour un instant et voir quel est notre but ; est-ce qu'on veut seulement que les apprenants aient des acquisitions au niveau d'une matière ou bien c'est quelque chose de transversal. »

« Cette collaboration nous a permis de réfléchir davantage sur comment le projet interdisciplinaire pourrait mieux se dérouler, comment inciter les apprenants à réfléchir. »

4.1.2. Évolution des représentations des acteurs scolaires vis-à-vis de l'interdisciplinarité

La participation des acteurs scolaires à cette RC leur a permis d'améliorer leur compréhension de l'interdisciplinarité, non plus comme une simple juxtaposition de contenus, mais comme un véritable cadre pédagogique visant à enrichir les apprentissages à travers l'intégration de plusieurs disciplines.

« On avait des conceptions erronées, on pensait que l'interdisciplinarité devait être en dehors du cursus, on pensait que c'était un travail où les élèves sont en train d'appliquer des connaissances déjà acquises en classe et présenter le travail sous forme de projet. Mais avec les formations et les rencontres de travail avec vous [chercheuses], on a pu



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ajuster cette vision, on a travaillé vraiment l'interdisciplinarité au niveau qu'on a pu la comprendre et la saisir. »

« On n'a pas juste compris c'est quoi l'interdisciplinarité, mais la façon de travailler en interdisciplinarité, la façon de travailler un projet interdisciplinaire. Donc, ça a un peu modifié la conception d'un projet interdisciplinaire. »

En outre, les acteurs scolaires ont reconnu la valeur ajoutée de l'interdisciplinarité et ont pris conscience de ses bénéfices, aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes en matière d'enrichissement de leurs propres pratiques.

« C'est tout ce processus qui nous a mis à bien réfléchir sur les avantages d'un projet interdisciplinaire. »

« Pour moi, le travail interdisciplinaire me posait un petit problème parce que je voyais la charge. Mais après cette expérience, je travaillerais davantage de projets pareils, puisque ça donne un grand plus aux apprenants. »

4.1.3. Évolution des représentations professionnelles : vers une redéfinition du rapport aux disciplines et aux élèves

Notre RC semble générer une transformation des représentations professionnelles des enseignants sur deux plans : le premier concerne leur rapport à leur propre discipline et à d'autres disciplines, alors que le deuxième touche à leur relation avec leurs élèves.

L'implication des enseignants dans cette recherche les a amenés à dépasser une vision cloisonnée de leur discipline. Un nouveau regard est désormais porté sur leur propre discipline, mais aussi sur d'autres disciplines. Les enseignants sont alors passés à une approche intégrée, ouverte aux complémentarités entre les disciplines. Cette transformation les a conduits à mieux comprendre l'apport et la pertinence de leur discipline dans un contexte global.

« Travailler avec mes collègues d'autres disciplines m'a aidé à voir ma matière sous un autre angle. »

« À travers ce projet, nous avons appris à sortir de notre zone de confort dans un sens positif. Avant ce projet, on travaillait de façon normale, on ne pensait pas à faire ce genre de travail avec les apprenants. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Parallèlement, les enseignants ont relevé un changement dans la façon dont ils ont interagi avec leurs élèves, témoignant d'une collaboration renforcée entre enseignants et élèves. Cette collaboration s'est manifestée par une co-construction de savoirs avec les élèves en les impliquant activement dans la conception du projet interdisciplinaire, en particulier dans l'élaboration de la problématique du projet.

« Au niveau de la planification, c'était au niveau de choisir le sujet, d'en faire sortir la problématique des apprenants, d'essayer de la concrétiser. Mais avec les questionnements et plusieurs réunions en équipe et avec les apprenants, on a pu trouver la problématique ensemble. »

D'autre part, les enseignants ont endossé un rôle de facilitateur de l'apprentissage. Cette posture d'accompagnement leur a permis de mieux comprendre les besoins des élèves en considérant les rythmes et les difficultés spécifiques de chacun. Il apparaît que les enseignants ont repensé leur rôle et celui de l'élève ; une redéfinition de ces deux rôles qui révèle l'évolution des enseignants vers une posture plus ouverte valorisant les compétences et la participation des élèves, et une posture plus centrée sur l'accompagnement, facilitant l'autonomie et la co-construction des savoirs avec les élèves.

« Chaque élève va apprendre à sa manière, à son rythme dans toutes les disciplines dans un même projet, et l'élève va être un concepteur et un acteur dans le projet. Il y avait des apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage, il fallait les intégrer davantage dans le groupe. »

« Ce qui était le plus important, c'était le débat que je menais avec les apprenants au niveau du choix de la méthode pertinente et de l'analyse. »

« L'enseignant doit faire une bonne guidance, être présent là où il faut, savoir intervenir quand il le faut, mener une bonne discussion, aider les apprenants à réfléchir pour tirer eux-mêmes les étapes à faire. »

4.2. Transformation des pratiques professionnelles

Cette partie explore divers aspects des transformations des pratiques professionnelles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4.2.1. Ajustements des pratiques d'enseignement et d'évaluation

Les résultats ont mis en évidence que les enseignants ont adapté leurs pratiques en intégrant l'approche par projet, d'une part, et en mettant en place des pratiques d'enseignement centrées sur l'élève, favorisant l'autonomie et la réflexion des apprenants, d'autre part. Ces transformations ont été également marquées par un passage de la pluridisciplinarité à l'interdisciplinarité, donc de la juxtaposition des savoirs à l'intégration des savoirs. En effet, avant leur implication dans la RC, les enseignants agissaient en suivant une approche pluridisciplinaire en mobilisant chacun sa discipline de manière parallèle aux autres. À l'aide de la RC, ils sont parvenus à adopter des approches plus intégrées articulant des savoirs de différentes disciplines.

« Ce qui a changé, c'est que nous avons intégré la démarche de projet avec une approche interdisciplinaire. Le défi était de passer de la pluridisciplinarité à l'interdisciplinarité et, grâce à l'accompagnement, nous avons réussi à relever ce défi. »

« Il faut laisser les apprenants réfléchir davantage. La façon de poser les questions et d'inciter les élèves à réfléchir a changé un peu. »

« Il y a eu des modifications de mes pratiques : maintenant, je laisse plus de temps à l'autonomie des élèves, qu'ils soient eux-mêmes les acteurs et les concepteurs, je les laisse découvrir et développer leur raisonnement. »

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, notre accompagnement portait, entre autres, sur les méthodes d'évaluation dans une approche interdisciplinaire. Il s'est avéré que cet accompagnement a permis aux enseignants de réviser leurs pratiques d'évaluation en adoptant des outils plus variés et en alignant mieux les objectifs d'évaluation avec les compétences attendues dans plusieurs disciplines. Cette démarche a conduit à un ajustement de leurs pratiques dépassant l'évaluation purement disciplinaire, par l'intégration de l'évaluation continue, l'évaluation des compétences transversales, l'auto-évaluation, favorisant ainsi une métacognition chez l'élève et une approche plus globale de l'apprentissage.

« Durant chaque étape du projet, des questions mettaient les élèves dans l'autoévaluation de leur travail. Nous avons suscité les élèves à s'autoévaluer. Ils ont été amenés à réfléchir sur comment leurs idées ont changé du début jusqu'à la fin du projet. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« À travers l'orientation et les questions, les élèves étaient en train de s'autoévaluer et de se corriger. Donc, nous étions en train de les aider un peu à la métacognition, à mettre en question si leur travail est bon, s'ils sont sur le bon chemin. »

« L'évaluation n'était pas seulement à la fin, elle se faisait tout au long du travail à chaque étape. »

4.2.2. Accroissement des compétences professionnelles

Nous avons constaté que les enseignants ont pu développer leurs compétences professionnelles, en particulier des compétences interdisciplinaires liées à la conception et à la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire. Leur capacité à planifier un projet interdisciplinaire, à adapter les contenus et les approches pour mieux intégrer différentes disciplines, à contextualiser différents savoirs dans des problématiques réelles et à proposer des situations d'apprentissage authentiques a été renforcée, et ce, en raison de notre accompagnement qui leur a été offert dans ce sens.

« À travers cette expérience, nous avons appris à travailler davantage sur la planification détaillée du projet, à formuler une problématique et proposer des situations concrètes intéressantes pour l'élève. »

« Ce travail nous a aidés à mettre les étapes sur une feuille, fixer des dates pour chaque étape, répartir les tâches entre nous, mettre en œuvre un projet interdisciplinaire avec toutes ses étapes. »

« Pour moi, comme prof, c'est une expérience enrichissante, une occasion pour mon développement personnel. La collaboration a stimulé la créativité et nous a permis d'intégrer des approches pédagogiques novatrices. »

« Le travail doit être fait avant même de commencer à choisir le projet : faire une mise en commun du curriculum et trouver les parties communes, que ça soit bien préparé, quelle notion travailler avant, après et durant le projet. »

4.2.3. Renforcement des pratiques collaboratives

En s'engageant dans une réflexion commune sur des projets interdisciplinaires tout en étant accompagnés par nous, les acteurs de terrain ont développé une culture de collaboration au sein de leurs établissements scolaires. Fondée sur la solidarité professionnelle, la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

confiance mutuelle, la mutualisation de pratiques, la production commune, l'échange et le partage continu, cette culture collaborative a favorisé une dynamique de l'interdisciplinarité, au sein des établissements scolaires, qui a été d'ailleurs renforcée par la mise en place des équipes interdisciplinaires dans chaque établissement.

« Nous nous sommes réunis pour se mettre d'accord sur celui qui va lancer le projet aux apprenants et la tâche de chacun d'entre nous. Il y avait toujours une collaboration continue pour savoir où nous sommes, où sont les apprenants. »

« Les points forts sont la communication et le partage. Quel que soit l'obstacle rencontré, on essayait de trouver ensemble des solutions. »

« Nous avons collaboré ensemble, cherché à conceptualiser le projet, formuler la problématique, rechercher les connaissances disciplinaires qui vont être en jeu, planifier le projet. Cela a brisé les barrières entre nous et a favorisé la communication et l'esprit du groupe. »

« La mise en place du projet interdisciplinaire a généré des effets positifs sur le climat de l'établissement en favorisant une culture de collaboration entre nous et une ambiance plus dynamique et innovante. »

« Tout le monde était impliqué : le cadre administratif, le corps professoral et les élèves. Nous avons agi en tant que chefs d'orchestre, coordonnant les différentes composantes du projet. Nous avons assuré la communication et la collaboration, en veillant à ce que chaque discipline apporte une contribution significative au projet. »

5. Discussion des résultats

Nos résultats mettent en exergue les multiples transformations induites par la RC menée dans le cadre du réseau LÉAL. Cette recherche s'est révélée un espace permettant la conversation de différents savoirs provenant de différents acteurs et, donc, de perspectives différentes. Cette mise en dialogue a favorisé le recyclage disciplinaire et didactique et un accroissement des compétences professionnelles des acteurs scolaires (Paquay, 2000) par le changement de leur regard sur leur propre discipline et celle des autres, une évolution de leurs représentations vis-à-vis de l'interdisciplinarité, le développement de leurs compétences en matière de pédagogie interdisciplinaire et l'exploration d'autres réalités de leur vécu professionnel, ce qui a ouvert la voie aux innovations pédagogiques. Cette RC a, par ailleurs, augmenté la confiance des acteurs scolaires en leurs compétences et en leur capacité à expérimenter et à innover dans leur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignement. Ceci a contribué à développer leur sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 2019).

Notre RC semble avoir créé des conditions propices à l'émergence d'une activité réflexive, susceptible d'être mise en relation avec les transformations identifiées chez les acteurs scolaires. Ceux-ci semblent développer une capacité accrue à analyser leurs pratiques, à identifier les points positifs et leurs difficultés, et à repérer des pistes d'amélioration. Ce jeu itératif entre réflexion et action a permis aux enseignants de construire de nouvelles manières de voir et d'envisager leur agir, les conduisant à redéfinir leur rôle pour devenir des acteurs compétents (Couture et al., 2017 ; Desgagné et al., 2001), des praticiens réflexifs (Schön, 1983) capables de porter un regard critique sur leur métier et de produire des connaissances sur leurs pratiques. Ainsi, cette dynamique réflexive s'est révélée comme un vecteur d'apprentissage et de construction de nouveaux savoirs ancrés dans la pratique (Wittorski et al., 2023).

Par ailleurs, notre RC a permis d'impulser une dynamique de changement en incitant les acteurs scolaires à remettre en question leurs représentations professionnelles et leurs pratiques professionnelles pour développer leur agir professionnel. Nous avons relevé que leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué, notamment dans leur relation et leur interaction avec leurs élèves, ce qui les a conduits à redécouvrir et à mieux considérer le point de vue des apprenants (Paquay, 2000). Ces transformations ont d'ailleurs généré un ajustement de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. En intégrant des approches plus actives et centrées sur les élèves, les acteurs scolaires ont reconsidéré leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ces approches se sont traduites par des modes d'évaluation plus adaptés aux projets interdisciplinaires et aux compétences transversales développées par les élèves. Dès lors, ces transformations ont témoigné de la manière dont la collaboration en recherche a permis aux enseignants de repenser et d'enrichir leurs approches pédagogiques en intégrant des éléments issus des réflexions communes et d'un idéal à atteindre choisi collectivement (Couture et al., 2015 ; Savoie-Zajc, 2005).

Un autre point important réside dans la transformation des pratiques collaboratives au sein des établissements scolaires. La collaboration a, en effet, permis de créer un espace d'échange et de partage entre acteurs scolaires, renforçant leur sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage facilitant l'échange d'idées, de ressources et de pratiques entre les disciplines dans une perspective de complémentarité des relations. S'ouvrant à des enseignants d'autres disciplines et en collaborant avec eux, les enseignants ont développé une posture collaborative interdisciplinaire. Comme ils le rapportent, ce sont non seulement leurs pratiques disciplinaires qui ont changé, mais aussi leur rapport à l'autre, à leur propre discipline et à la discipline de l'autre qui s'est complètement transformé. La collaboration entre acteurs est même devenue une pratique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

institutionnalisée avec des temps formels destinés à la réflexion collective, aux échanges et aux analyses des pratiques, instaurant de ce fait une culture collective (Hargreaves et Fullan, 1992). Une culture de recherche, stimulant l'intelligence collective, a d'ailleurs été développée au sein des établissements scolaires, soutenue par une solidarité horizontale accrue entre acteurs, favorisant ainsi le sentiment d'auto-efficacité collective (Rosa, 2019).

Pour conclure cette discussion, l'analyse des résultats nous a permis de considérer la RC menée au sein du réseau LÉAL comme une source de transformation des acteurs scolaires et de leurs pratiques professionnelles, et plus largement encore comme un levier de développement à la fois personnel et professionnel. En développant des compétences nouvelles, en renforçant leur appartenance à une communauté et en se positionnant comme des praticiens réflexifs et engagés dans l'innovation pédagogique, les acteurs scolaires ont été amenés, par l'intermédiaire de cette RC, à percevoir leur profession sous un nouvel angle. Ils sont alors passés d'une vision plus traditionnelle de leur profession à une conception intégrant la collaboration, l'innovation pédagogique et la réflexivité comme des composantes essentielles de leur identité professionnelle. Ces transformations témoignent ainsi d'une évolution plus profonde du métier d'enseignant, avec un déplacement vers une identité professionnelle plus ouverte, collaborative et engagée dans une amélioration continue des pratiques. Par ailleurs, les transformations mises en évidence dans cette recherche entrent en résonance avec les résultats de travaux antérieurs menés en RC, qui soulignent le rôle de ces démarches dans le développement de la réflexivité professionnelle (Jaskula et Addisu, 2023), le renforcement d'une dynamique collaborative (Reynaud, 2025), l'évolution des représentations professionnelles (Laflotte et Loisy, 2014), la transformation des pratiques d'enseignement et d'évaluation (Lebel et Belair, 2018 ; Pasquini, 2020) et l'accroissement des compétences professionnelles (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

6. Conclusion

Nous avons voulu montrer à travers cette étude comment les acteurs scolaires et leurs pratiques professionnelles se transforment au sein de la RC que nous avons conduite au sein du réseau LÉAL. Cette RC reposait sur des principes fondamentaux : la prise en compte des besoins et des contraintes de chaque établissement scolaire, la valorisation des savoirs des praticiens, la prise en compte des praticiens porteurs de ces savoirs, une croyance en leurs compétences et en la valeur de leur contribution à la réflexion collective, une confiance en leur capacité à analyser et à adapter leur action. Se révélant comme étant un espace interactif et réflexif, elle nous a permis de comprendre, avec les acteurs, dans le contexte de l'interdisciplinarité, ce qui est au cœur de leur agir.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Malgré quelques limites liées au recours principalement à des données déclaratives issues des *focus groups*, des journaux de bord, des discussions orales tenues pendant les rencontres et les réunions de travail, ainsi qu'à l'absence d'observations directes des pratiques en classe, les résultats de cette RC ont mis en évidence la transformation des acteurs et de leurs pratiques professionnelles sous différents angles, favorisant ainsi le développement de la profession enseignante et l'évolution progressive des établissements scolaires vers des lieux d'innovation et de collaboration. Ces transformations ont un effet sur le développement professionnel de l'ensemble des acteurs engagés dans cette RC.

Nous avons mené notre RC au sein du réseau LÉAL, dans un contexte très particulier, dans des conditions difficiles au Liban, couvrant la crise sanitaire et la crise socio-économique jusqu'à la guerre qui a récemment frappé notre pays et qui a profondément touché le secteur éducatif libanais. Malgré tous ces défis, nous avons poursuivi et nous poursuivons notre accompagnement des acteurs scolaires. Le réseau LÉAL donne à voir un exemple de RC soutenant une dynamique de changement, qui contribue à réduire l'écart entre la pratique et la recherche, mettant en évidence leur influence mutuelle, et ce, au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

Les perspectives ouvertes par cette étude invitent à prolonger la réflexion sur la pérennisation de ces transformations et sur leur diffusion à l'ensemble des acteurs scolaires pour un effet plus large et durable dans le système éducatif.

Références

- Aldon, G., Monod-Ansaldi, R., Nizet, I., Prieur, M. et Vincent, C. (2020). Modéliser les processus de collaboration entre acteurs de l'éducation et de la recherche pour la construction de savoirs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(3), 89–109.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.F., et Zajc, L.S. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : Le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 1(14), 128–151.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Boudjaoui, M., et Bourassa, B. (2012). Introduction. Dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (Éds.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Presses universitaires de Laval.
- Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L., et Veilleux, A.-D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : Une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. (Éds), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : Le double jeu de la recherche collaborative* (p. 9–36). Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y., et Fournier, G. (2017). Accompagner les groupes de recherche collaborative : En quoi consiste ce « faire avec » ? *Phronesis*, 6(1-2), 60–73.
- Condette, S. (2023). La place des acteurs dans la recherche collaborative. Étude du dispositif de médiation par les pairs en milieu scolaire : Modalités et perspectives du faire ensemble. *Recherches en éducation*, 51, 33–49.
- Couture, C., Arousseau, E., Lévesque, Y., et Tremblay, P. (2017). Collaborer pour développer des pratiques d'enseignement de science et technologie à l'école primaire : Des retombées pour la pratique, la recherche et la formation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 30–47.
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L., et Arousseau, E. (2015). Le développement des pratiques d'enseignement des sciences et des technologies à l'élémentaire et de recherche en didactique : Selon quels critères ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 11, 109–132.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89–121). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245–258.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 1-26.
- Hammoud, R. et Hayfa, N. (2025). Démarche d'accompagnement au sein du réseau de recherche collaborative LÉAL. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(1), 13-25.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press.
- Jaskula, M. et Addisu, V. M. (2023). Inclure des élèves nouvellement arrivés en France : Transformations des acteurs au sein d'une recherche collaborative interprétative. *Recherches en éducation*, 51, 71-82.
- Jorro, A., Maire Sandoz, M.-O., et Watrelot, M. (2011). Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs. Dans *Actes du Colloque international INRP de mars 2011, Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : Didactiques et didactique professionnelle*.
- Kamga Kouamkam, R., Allaire, S., Baron, M-P., Cody, N., Coulombe, S., Dumoulin, C., Pulido, L., et Thériault, P. (2023). L'émergence des partenariats recherche-pratique en éducation : Une recension des écrits. *Phronesis*, 12(1), 127-143.
- Laflotte, L. et Loisy, C. (2014). Soutenir une dynamique de changement dans les pratiques collaboratives : Les lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 557-577.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, C. et Belair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49-64.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 54, 1-8.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lyet, P. (2018). Les finalités hybrides des recherches sur les problèmes des acteurs sociaux. *Pensée plurielle*, 48(2), 11–21.
- Morrisette, J. et Tessaro, W. (2015). Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 9–14.
- Mottier Lopez, L. (2020). Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : Quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? *Questions Vives*, 33. <http://journals.openedition.org/questionsvives/4804>
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. Dans G. Carlier, J-P. Renard, et L. Paquay (Éds.). *La formation continue des enseignants : Enjeux, innovation et réflexivité*. De Boeck.
- Pasquini, R. (2020). Et si la recherche collaborative participait au développement de pratiques évaluatives sommatives cohérentes ? *Mesure et évaluation en éducation*, 43(1), 33–66.
- Penuel, W. R. et Gallagher, D. J. (2017). *Creating research-practice partnerships in education*. Harvard Education Press.
- Perez-Roux, T. (2017). Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : Enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs. *Éducation et socialisation*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2494>
- Progin, L. et de Rham, C. (2009). Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 124.
- Reynaud, L. (2025). Documenter le développement professionnel dans une recherche collaborative sur les travaux de groupe : Entre vécus et représentations. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(1), 72–84.
- Rosa, H. (2019). La société de l'écoute. La réceptivité comme essence du bien commun. *Revue du MAUSS*, 53, 361–395.
- Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et  . Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement : Un croisement de savoirs* (p. 63–75). Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tremblay, M. et Allaire, S. (2022). S'opposer à l'enseignement à distance sans tenir compte des contextes différenciés. *Éducation Canada*, 6(1), 40–43.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : Un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103–121.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. Dans I. Vinatier et J.-L. Rinatier (dir.), *Rencontre entre chercheurs et praticiens. Quels enjeux ?* Armand Colin.
- Wittorski, R., Lyet, P., et Rivet, G. (2023). Quand le monde professionnel rencontre le monde de la recherche et font expérience commune. *Recherches en éducation*, 51, 22–32.