



Événement scientifique – Symposium organisé pour le 10^e anniversaire de la *Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans l'Enseignement catholique* (FORMIRIS) Antilles-Guyane.

Lieu - Espérance patronage St-Louis à Fort de France en Martinique.

Conférence J. Bédard - Conférence d'ouverture assumée le 29 janvier 2016.

La collaboration au sein des pratiques enseignantes: avec qui, pourquoi, quand et comment? Résultats de recherches menées en milieux scolaires québécois

Johanne Bédard, professeure-chercheure
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Codirectrice du CRIFPE-Sherbrooke

La collaboration est fondamentalement humaine, car elle engage nécessairement l'interaction, non pas entre un individu et un objet, mais entre minimalement deux personnes. Elle est également de natures variées et implique l'action. Ses "allures" sont multiples et son "existence" évoque maintes raisons qui génèrent automatiquement des effets à court ou à long terme. Si la collaboration est tout simplement inévitable, qu'en est-il de celle-ci en milieux scolaires?

À l'école québécoise, la collaboration est au cœur de la classe, dans l'école et dépasse également les frontières de celle-ci. Pour sa part, le *Programme de formation de l'école québécoise à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 2006) énonce explicitement la visée de « faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage » (p. 6). Les interactions entre les différents acteurs de l'établissement scolaire sont alors fortement sollicitées, conseillées et encouragées par la mise en œuvre de l'interdisciplinarité professionnelle (Couturier, 2003; Fourez, Dufour, Jaccard et Maingain, 2002). À cet effet, Desjardins, Alter, Étienne, Paguy et Perrenoud (2012) précisent « qu'il s'agit tout particulièrement de ne pas limiter l'action pédagogique à la classe et de reconnaître le caractère interactif de l'enseignement » (p. 53).

Pour les élèves du primaire, la 8^e compétence transversale ciblée est *coopérer*. Les occasions de développer celle-ci, dans la classe et dans l'école, sont nombreuses et diverses. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2006), « tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques où l'élève est appelé à travailler en

coopération » (p. 34). Ainsi l'apprentissage coopératif (Braudit, 2005; Goupil, 1994; Thousand, Villa et Nevin, 1998), l'approche par projet (Arpin et Capra, 2001; Galand et Frenay, 2005) ainsi que l'approche entrepreneuriale (Gouvernement du Québec, 2006) sont implantés dans les classes. Concernant les personnels scolaires, la collaboration « est maintenant actions au quotidien ». « Travail en équipe, équipe pédagogique, partage, collaboration pédagogique, coopération, partenariat, collectif, mise en projet, etc. sont autant de mots que l'on retrouve utilisés pour caractériser le sens » (Lenoir, Larose et Lessard, 2005, p. 6) de la collaboration. En fait, ces appellations « témoignent de ce souci de faire de la pratique enseignante non plus un acte isolé, réalisé les portes closes, mais plutôt une action collective et partagée, menée en vue d'une fin collective » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, *In Ibid.*).

Si les différentes pratiques collaboratives sont perçues dans le cadre d'approches écosystémiques du développement tel que préconisé par le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986), « en contexte scolaire, ce dernier implique que l'école ne peut pas se centrer uniquement sur l'enfant » (Terrisse, Larivée et Blain, *In* Python, Asdih et Larivée, 2008, p. 55). Celle-ci doit s'ouvrir vers l'extérieur, soit la communauté constituée des parents, des autres partenaires qui œuvrent au sein d'organismes de manière à augmenter les interactions des personnels de l'école avec leur environnement et entre eux. Cette perspective oblige donc les enseignantes et enseignants et tous les autres intervenants à modifier leurs pratiques de manière à valoriser l'intervention éducative (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002) et socioéducative. Plus spécifiquement, la nature socioéducative de l'intervention se caractérise par l'élargissement de l'intervention à caractère éducatif auprès de personnes tout-venant impliquées dans le développement des jeunes au sein d'une communauté, tels l'école et les lieux parascolaires d'accompagnement.

Pour leur part, le construit de communauté d'apprentissage et le concept de collaboration « se fondent sur l'une des caractéristiques essentielles de l'être humain: sa nature fondamentalement sociale » (Orellana, 2005, p. 2) se situant dans un continuum relationnel. Ils sont enchâssés l'un à l'autre. Ainsi, la communauté d'apprentissage emboîte la collaboration en présupposant que cette première soit canalisatrice d'éventuelles collaborations auprès de ses membres. Si la communauté d'apprentissage nécessite une préoccupation commune ou une volonté de partager son expérience pour s'actualiser, elle est conditionnelle au déploiement d'un capital social (Putnam, 1996; Sheldon et Van Voorhis, 2004) où les liens sont étroits entre les membres de celle-ci et la mobilisation (Foudriat, 2007) assurée par des décisions concertées et consensuelles qui en appellent à une action imminente régie par des valeurs et des normes compatibles entre les individus afin de garantir l'adhésion et la participation de tous dans un processus d'*empowerment* (Eisen, 1994). D'après Lemièr (1997) « la collaboration qu'elle instaure entre ses membres sera déterminée par les valeurs qui sous-tendent la communauté d'apprentissage et au nom desquelles ils se soumettent à des règles » (p. 141).

Selon Cook et Friend (1991), les caractéristiques suivantes définissent la collaboration: le volontariat; la parité entre les membres; la confiance en l'autre et au processus de collaboration; le partage d'un but commun; et, la réciprocité des responsabilités décisionnelles, des risques et des ressources. En milieu scolaire, Farouk (2007) définit la collaboration comme un élément essentiel à l'établissement d'un climat qui encourage les personnels scolaires à œuvrer ensemble dans l'école s'ils désirent parvenir à des finalités communes en accentuant les chances de succès. De plus, pour Leclerc (2012), « la collaboration repose sur un langage harmonisé ainsi que sur le déploiement d'une représentation commune des actions à accomplir en fonction d'un but précis » (p. 84). Les représentations sociales sont des univers de savoirs

de sens commun qui correspondent à une activité collective d'interprétation et de construction du réel. Celle-ci produit à son tour un corpus de connaissances dont les contenus cognitifs, affectifs et symboliques jouent un rôle primordial sur la manière de penser et sur l'action quotidienne des membres du groupe (Larose et Lenoir, 1998). En tant que construit socialement partagé, les représentations sociales adoptent une fonction d'orientation des attitudes et de prédiction des conduites chez les membres du groupe social qui les génèrent (Joffe, 2003; Tafani et Souchet, 2002). Ainsi, ces dernières agiraient sur les dynamiques de collaboration qui fondent la communauté d'apprentissage que sont les personnels enseignants.

Si diverses modélisations de la collaboration existent, la réflexion menée visait à définir et circonscrire la collaboration au sein des pratiques enseignantes afin de mieux cerner cette dernière, ses considérations, ses formes, ses attributs et ses impacts. Afin de répondre à notre questionnement, nous avons interpellé la documentation scientifique à cet égard et mis en exergue les résultats de quatre recherches menées dans des institutions scolaires québécoises au regard des dynamiques collaboratives.

Bibliographie

- Arpin, L. et Carpa, L. (2001). *L'apprentissage par projet: Fondements pédagogiques, approche unificatrice, démarche pédagogique*. Montréal: Chenelière éducation.
- Brauduit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research and perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Cook, L. et Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-10.
- Couturier, Y. (2003). L'interdisciplinarité pratique entre travailleuses sociales et infirmières: De la nécessité de produire un récit-client commun. *Revue canadienne de service social*, 19, 245-251.
- Desjardins, J., Alter, M., Étienne, R., Paguay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles: De Boeck.
- Eisen, A. (1994). Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives. *Health Education Quarterly*, 2(2), 235-252.
- Farouk, M.-K. (2007). How can the curriculum facilitate (or hinder) collaboration? *Social studies and the Young Learner*, 19(4), 30-32.
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations. La pratique du raisonnement*. Paris: Pearson Éducation France.
- Fourez G., Dufour B., Jaccard J. et Maingain A. (2002). *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*. Namur: Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-paix, Cahier Interface Pédagogique n° 12.
- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problème et par projet dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Goupil, G. (1994). *Apprentissage coopératif*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Gouvernement du Québec (2001, 2006). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>>.

- Joffe, H. (2003). Risk: From perception to social representation. *British Journal of Social Psychology*, 42(1), 55-73.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 189-228.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lemière, V. (1997). *Apprendre et réussir ensemble: construire une communauté éducative*. Lyon: Chronique sociale.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique - Revue électronique de sociologie*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <[http:// www.espritlecritique.org/](http://www.espritlecritique.org/)>.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Montréal: Fides, Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S.-J. (dir.) (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck.
- Putnam, R. (1996). Bowling alone: America's declining social capital. *Current*, 373, 3-9.
- Sheldon, S.-B. et Van Voorhis, F.-L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Tafari, E. et Souchet, L. (2002). Commitment to pro-versus counter-attitudinal behavior and the dynamics of social representations. *Swiss Journal of Psychology*, 61(1), 34-44.
- Thousand, J.-S., Villa R.-A. et Nevin, A.-I. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal: Éditions Logiques.