



**HAL**  
open science

## Collaborer pour agir et collaborer pour apprendre : le cas d'une école primaire québécoise en processus d'accréditation à titre d'école internationale

Michel Boyer, Lise Corriveau, Brigitte Gagnon, Chantal Majeau, Serge Striganuk

### ► To cite this version:

Michel Boyer, Lise Corriveau, Brigitte Gagnon, Chantal Majeau, Serge Striganuk. Collaborer pour agir et collaborer pour apprendre : le cas d'une école primaire québécoise en processus d'accréditation à titre d'école internationale. Biennale de l'éducation et de la formation, Jean-Marie Barbier, Jun 2015, Paris, France. hal-01187862

**HAL Id: hal-01187862**

**<https://hal.science/hal-01187862>**

Submitted on 27 Aug 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Communication no 385**  
**Atelier «Primaire»**

**Collaborer pour agir et collaborer pour apprendre : le cas d'une école primaire québécoise en processus d'accréditation à titre d'école internationale**

Boyer, Michel, Université de Sherbrooke  
Coriveau, Lise, Université de Sherbrooke  
Gagnon, Brigitte, Commission scolaire des Hautes-Rivières  
Majeau, Chantal, Commission scolaire des Hautes-Rivières  
Striganuk, Serge, Université de Sherbrooke

**Résumé**

Cette communication vise à décrire comment, dans un processus d'accréditation à titre d'école primaire internationale, les pratiques du personnel enseignant, de la direction et d'une conseillère pédagogique, invités à collaborer pour agir et à collaborer pour apprendre, se transforment. Dans ce processus, chaque équipe-cycle d'enseignants est engagée à concevoir, piloter et évaluer en collaboration des modules d'enseignement inédits. Recueillis au moyen d'entrevues semi-structurées, d'observations, de rencontres et d'activités de formation, les résultats de cette recherche-action indiquent notamment que les apprentissages sont surtout le fruit d'une socialisation dans et par l'action à travers une collaboration dans la conception et la réalisation des modules et moins à travers des activités délibérément et collectivement orientées vers les apprentissages et l'appropriation des nouvelles pratiques.

**Mots-clés :** collaborer pour agir, collaborer pour apprendre, recherche-action, apprentissage dans et par l'action, pratiques inédites

**Collaborate to act, collaborate to learn: the case of a primary school accreditation process as an international school in Quebec**

This paper aims to describe how, in the process of accreditation as an international primary school, the practices of teachers, management and an educational consultant, invited to collaborate to act and collaborate to learn, evolve. In this process, each cycle team of teachers is committed to develop, pilot and evaluate collaboration of unreleased teaching modules. Collected through semi-structured interviews, observations, meetings and training activities, the results of this action research indicate that learning is primarily the result of socialization and the action through collaboration in the design and implementation of modules and less through activities deliberately and collectively oriented learning and appropriation of new practices.

**Keywords:** collaborate to act, collaborate to learn, action research, learning in action, new practices

## **INTRODUCTION**

Étant en perte de clientèle depuis quelques années, une petite école primaire québécoise de milieu rural a décidé, sous l'initiative de sa directrice, de s'engager, en 2011, dans l'implantation du Programme d'école internationale (PÉI) afin d'attirer une nouvelle clientèle. Dans ce processus, chaque enseignante, en collaboration avec son équipe-cycle, devait s'engager à concevoir, piloter et évaluer des modules d'enseignement-apprentissage inédits. Cette démarche a exigé de nouvelles manières de faire sur le plan de la gestion et des pratiques pédagogiques et une collaboration étroite à tous les paliers de l'école, tant pour agir que pour apprendre. Dans ce contexte, cette communication vise à décrire comment, dans un processus d'accréditation à titre d'école primaire internationale, les pratiques du personnel enseignant, de la direction et d'une conseillère pédagogique, invités à collaborer pour agir et à collaborer pour apprendre, se transforment.

Après une présentation du contexte, de la problématique et de l'objectif poursuivi, un cadre théorique expose des fondements se rapportant à la collaboration pour agir et à la collaboration pour apprendre. Suivent la présentation de la méthodologie utilisée pour la collecte de données, l'analyse et la discussion des résultats.

### **1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE**

Une école primaire québécoise de milieu rural était en perte de clientèle depuis déjà quelques années. Sous l'initiative de la directrice d'établissement, l'équipe-école, composée de onze enseignantes, d'une orthopédagogue et de quatre spécialistes, était en recherche de solutions pour attirer une nouvelle clientèle en ses murs.

Après avoir fait une étude de besoins et s'être assurée de l'appui de la communauté et de la commission scolaire, l'équipe-école a choisi, depuis septembre 2011, de s'engager dans l'implantation du PÉI et en a fait le cœur de son nouveau projet éducatif. Par le fait-même, cette démarche amenait tout le personnel à s'inscrire dans les normes, les valeurs, les modes de fonctionnement et la vision pédagogique promue par l'organisation internationale de ce programme (Société des écoles du monde du Baccalauréat international du Québec et de la francophonie (SÉBIQ)).

Lors de cette implantation, chaque enseignante devait s'engager à concevoir, en collaboration avec les membres de son équipe-cycle, un certain nombre de modules d'enseignement-apprentissage inédits (modules de recherche) respectant plusieurs critères de la SÉBIQ. De plus, tous les modules élaborés devaient être cohérents entre eux afin d'assurer la progression des apprentissages des élèves tout au long de leur cheminement au primaire, nécessitant une harmonisation des activités entre les équipes-cycles. Celles-ci étaient accompagnées par le comité de pilotage du projet, formé de la directrice d'établissement et d'une conseillère pédagogique. Ces dernières coordonnaient les actions et soutenaient la conceptualisation des modules. Cette démarche a exigé de nouvelles manières de faire sur le plan de la gestion et des pratiques pédagogiques et une collaboration étroite à tous les paliers de l'école, tant pour agir que pour apprendre. Pour optimiser cette collaboration, l'équipe-école a fait appel à une équipe de chercheurs,

spécialisés en gestion de l'éducation, pour l'accompagner durant la première année de la mise en œuvre de ce changement.

## **1.1 Objectif de la communication**

Cette communication vise à décrire comment, dans un processus d'accréditation à titre d'école primaire internationale, les pratiques du personnel enseignant, de la direction et d'une conseillère pédagogique, invités à collaborer pour agir et à collaborer pour apprendre, se transforment.

## **2. CADRE THÉORIQUE**

Ce cadre théorique présente des fondements qui sous-tendent notre problématique se rapportant à la collaboration pour agir et à la collaboration pour apprendre.

### **2.1 Coopération et collaboration pour agir**

À l'intérieur d'un établissement d'enseignement, les acteurs<sup>1</sup> sont en interaction de proximité en fonction de la production d'apprentissages chez les élèves. À ce titre, ils sont liés entre eux par un sort commun générant une dynamique d'interdépendance variant sur un axe de coaction entre, d'une part, la coopération et, d'autre part, la collaboration (Corriveau, Boyer, Fernandez, Striganuk, 2010). Au pôle de la coopération, l'interdépendance se construit dans une division du travail autour du partage de tâches, de normes et de ressources. Au pôle de la collaboration, l'interdépendance s'élargit, les opérations menées s'inscrivent dans un effort collectif pour résoudre conjointement des problèmes et poursuivre des cibles communes dans le cadre d'un projet partagé.

### **2.2 Coopération et collaboration pour apprendre**

En tant qu'organisation, l'établissement d'enseignement, au-delà de programmes à appliquer, est de plus en plus vu comme un organisme qui reçoit et traite des informations afin d'adapter ses actions à son environnement et aux caractéristiques de ses élèves. À ce titre, l'établissement et ses parties, tels les cycles, les classes, les équipes et ses acteurs sont vus comme des systèmes cognitifs, tel un cerveau (Morgan, 2003), qui s'auto-organisent en fonction de savoirs en constante transformation (Boyer, 2000). «Lorsqu'elles mettent en place de nouvelles approches d'apprentissage à l'intention des élèves, les écoles elles-mêmes doivent savoir apprendre.» (OCDE, 2001, p.24). En termes d'interdépendance et de coaction, l'établissement est certes un lieu de coopération et de collaboration pour agir, mais il peut être aussi un lieu de coopération et de collaboration pour apprendre.

Ce développement des savoirs passe, selon Davel et Tremblay (2011), par la formation pour le travail et la formation par le travail. La formation pour le travail est la voie traditionnellement empruntée pour développer les savoirs chez les employés. Ceux-ci y coopèrent en participant, dans un contexte éloigné de leur pratique, à des activités de

---

<sup>1</sup> Le masculin a été retenu afin de ne pas alourdir le texte.

formation de type formel qui sont programmées, contrôlées et évaluées par les formateurs (Wihak et Hall, 2008). Il est maintenant acquis que le recours à ce type de formation sollicitant une coopération pour apprendre génère peu de transferts durables (Roussel, 2011). La formation par le travail, fondée sur les expériences de travail, suscite davantage des «apprentissages organiques, holistiques et contextuels» (Davel et Tremblay, 2011, p.23). Cette formation est reconnue comme étant de type non formel car ses visées, son contenu et ses activités sont partiellement déterminés par les apprenants (Wihak et Hall, 2008).

Si la formation pour le travail, hors contexte, suscite une coopération pour apprendre, parfois passive, la formation par le travail, insérée dans le contexte du travail, génère de la collaboration pour apprendre. Pour traiter de cette coopération et de cette collaboration pour apprendre en cause dans cette recherche, nous sollicitons trois construits théoriques se rapportant à l'apprentissage expérientiel, à un processus d'innovation dans les organisations et au développement du savoir organisationnel.

### **2.2.1 Apprentissage expérientiel**

L'apprentissage et le développement du savoir organisationnel se rapportent à des apprentissages expérientiels qui, selon Kolb (1984), s'inscrivent dans des processus d'adaptation enracinés dans l'expérience impliquant des transactions entre la personne et son environnement. Ce processus s'inscrit - sans que ça ne soit nécessairement dans cette séquence - 1) dans l'action d'une personne engagée dans une expérience concrète; 2) dans la réflexion et l'observation de cette expérience en fonction de ses intentions et de diverses perspectives; 3) dans une conceptualisation et une compréhension de ses observations en fonction de théories et 4) dans l'utilisation de cette nouvelle compréhension pour prendre des décisions au regard de nouvelles expériences à mener.

### **2.2.2 Processus d'innovation**

Lorsque l'expérience se rapporte à une action nouvelle pour les personnes, le processus d'adaptation et d'apprentissage en croise un autre, soit celui de l'innovation. Le savoir professionnel, constitutif de théories d'action (Argyris et Schön, 2002) à partir desquelles les praticiens établissent leurs stratégies et leurs routines d'action, est ébranlé par une nouveauté qui provoque une rupture (Alter, 2000). Ainsi, les théories d'action sont remises en cause et les processus d'adaptation et d'apprentissage peuvent s'engager.

Nous inspirant des travaux d'Alter (1990, 2000), nous reconnaissons que le processus d'innovation s'élabore autour de trois phases, soit l'introduction de la nouveauté, son appropriation et l'institutionnalisation de normes. Dans la phase d'introduction, l'idée nouvelle peut être produite, avancée, explorée, proposée et parfois imposée. Son introduction génère un choc cognitif. S'installe, à sa suite, une phase d'appropriation qu'Alter (2000) reconnaît comme la phase d'innovation proprement dite. Après de premiers contacts avec l'idée nouvelle, celle-ci est réinterprétée par les acteurs dans un mouvement collectif d'adaptation, de confrontation et d'attribution de sens à la nouveauté à travers des expériences concrètes afin de la rendre propre à son usage. Des réaménagements d'actions sont opérés et de nouveaux savoirs prennent place.

Finalement, de nouvelles théories d'action sont intériorisées par les acteurs. L'inédit a perdu son essence de nouveauté. Il est devenu une norme récurrente. Une redondance dans les aménagements d'organisation s'installe (Boyer, 2000). À cette phase, qu'Alter (2000) nomme institutionnalisation, le « cadre de la sociabilité professionnelle » (p. 79) est redéfini. L'institutionnalisation n'est pas synonyme de l'atteinte d'un état stable abouti à la suite d'un changement. Elle est un épisode, inscrit dans une dialogique ordre/désordre, dans un processus cognitif permanent porté par une activité organisatrice continue.

### **2.2.3 Développement du savoir organisationnel**

Évoquer l'apprentissage par l'expérience et l'innovation, c'est reconnaître que l'action, en soi, est à la fois porteuse de savoirs incorporés et source d'apprentissages (Ballay, 2002). Ces savoirs sont reconnus tacites, enfouis dans des mémoires opérationnelles, difficilement formalisés, communicables et se rapportant à des contextes particuliers (Davel et Tremblay, 2011). Mais l'apprentissage s'alimente aussi d'informations, de savoirs explicites décontextualisés et conceptuels, souvent accessibles dans des documents.

Selon Nonaka et Takeuchi (1997), le savoir organisationnel émerge d'un mouvement de conversion entre les savoirs tacites et les savoirs explicites. Selon Ballay (2002), la socialisation à travers les échanges et la communication entourant la pratique, socialisation que nous associons à la coopération et à la collaboration, est en quelque sorte le terreau de cette conversion. Elle rend possible le renouvellement des connaissances de façon continue ou de façon discontinue par des innovations. Elle facilite le transfert de connaissances vers les situations de pratique. Elle permet aussi une capitalisation des connaissances acquises de façon à enrichir, par des répertoires, des évaluations, des synthèses et autres formes d'inscription dans la mémoire, la base de connaissances collectives.

## **3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Cette partie présente le cadre méthodologique, soit le type de recherche réalisée, son déroulement et les méthodes de collecte de données utilisées.

### **3.1 Type de recherche**

Pour structurer la démarche collective visant l'accréditation de l'école à titre d'école primaire internationale, l'équipe-école a choisi de s'engager dans une recherche-action soutenue par les chercheurs et qui se définit ainsi :

Pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret, vécu dans une situation pédagogique réelle, dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont pris part et d'améliorer les connaissances sur cette situation. (Guay et Prud'homme, 2011, p.188).

La recherche-action, telle que définie par ces auteurs, rejoint trois finalités en éducation soit : la recherche, la formation et l'action. Dans le pôle ACTION, se retrouvent des gestes concrets des acteurs pour modifier un ou plusieurs aspects d'une situation jugée insatisfaisante, telle, dans le cadre de cette recherche, la conception, le pilotage et l'évaluation de modules d'enseignement-apprentissage inédits. Dans le pôle FORMATION, est visé le développement professionnel des acteurs au fil des actions mises en œuvre grâce à leurs échanges et à leurs réflexions sur ces actions. Le questionnement, des exercices d'autoévaluation, le partage des pratiques en équipe-école, la participation à des ateliers de formation, sont autant d'exemples de moyens utilisés pour apprendre ensemble dans le contexte de la recherche. Dans le pôle RECHERCHE, est adopté l'usage d'une méthodologie rigoureuse qui guide et éclaire l'action et qui permet d'en évaluer les répercussions. La prochaine section présente plus spécifiquement le déroulement de la recherche.

### **3.2 Déroulement de la recherche et méthodes de collecte de données**

Les résultats présentés sont le fruit d'une collecte de données réalisée la première année (2011-2012) de l'implantation du PÉI qui s'est déroulée sur une période de deux ans, soit de 2011 à 2013. Quatre étapes caractérisent la démarche de recherche-action entreprise.

Après quelques mois d'implantation du PÉI, en novembre 2011, 13 entrevues semi-structurées (Fortin, Côté et Fillion, 2006) ont été réalisées par les chercheurs auprès de la directrice de l'établissement, de neuf enseignantes (sur une possibilité de dix), d'une conseillère pédagogique et d'une orthopédagogue. Ces entrevues ont permis de dresser un portrait, à cette étape, de l'impact des changements apportés par l'implantation du PÉI dans l'école sur le plan de l'enseignement et de la collaboration, de l'organisation du travail d'équipe pour la réalisation des modules, du climat relationnel dans les équipes-cycles et des apprentissages effectués, individuellement et en collaboration. Il est à noter que l'orthopédagogue ne faisait pas partie du PÉI au moment de l'entrevue. Elle a néanmoins été interviewée afin d'obtenir un point de vue extérieur sur son implantation. Les enseignantes interviewées sont réparties dans les quatre niveau/cycles de l'école, soit le niveau préscolaire (deux enseignantes), le 1<sup>er</sup> cycle (trois enseignantes), le 2<sup>ième</sup> cycle (deux enseignantes) et le 3<sup>ième</sup> cycle (trois enseignantes). Deux enseignantes détiennent deux années d'expérience alors que les autres ont entre 11 et 24 années d'expérience. La directrice est à ce poste depuis 6 ans. Les 13 entrevues se sont déroulées sur les lieux du travail et ont été d'une durée moyenne de 60 minutes. Elles ont été enregistrées sur bande audio puis transcrites sur verbatim et analysées au moyen du logiciel N'Vivo8.

En janvier 2012, un atelier de formation portant sur des référents théoriques permettant de reconnaître des dimensions de la collaboration et de l'apprentissage a été donné par les chercheurs aux membres de l'équipe-école impliqués dans le PÉI afin de leur fournir des repères pour observer et organiser leur travail d'équipe et établir un langage commun pour la recherche-action.

De février à mai 2012, la collecte de données s'est poursuivie par huit journées d'observation participante de rencontres des équipes-cycles. À cet effet, des grilles

d'observation ont permis aux chercheurs de consigner des informations portant, notamment, sur la structuration et la régulation des rencontres, le travail de préparation effectué, le leadership dans l'équipe-cycle, le processus de prise de décision, le climat relationnel, les mouvements d'apprentissage, la pratique réflexive collective sur les expériences vécues et la capitalisation des connaissances acquises.

Cette première année de recherche-action s'est terminée en août 2012 par une rencontre des chercheurs avec les membres de l'équipe-école et de l'équipe de pilotage afin de partager les résultats recueillis, de leur permettre de porter un regard métacognitif sur leurs pratiques de collaboration pour agir et de collaboration pour apprendre et de préciser leurs défis d'action et d'apprentissage pour le futur.

#### **4. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Cette partie présente l'analyse et la discussion des résultats permettant de décrire comment, lors de la première année d'un processus d'accréditation à titre d'école primaire internationale, les pratiques du personnel enseignant, de la direction et d'une conseillère pédagogique, invités à collaborer pour agir et à collaborer pour apprendre, se transforment.

##### **4.1 Un processus catalyseur de coopération et de collaboration pour agir**

Les observations et les entrevues réalisées ont fait apparaître que le projet d'implanter le PÉI a généré une nouvelle dynamique de coaction dans l'école. Notons que ce projet comportait un caractère normatif relatif à un ensemble de critères à rencontrer pour obtenir, au bout du compte, l'accréditation d'école internationale. Ainsi, le personnel enseignant et la direction de l'école a non seulement adhéré à un projet collectif majeur, mais ils ont aussi accepté de se soumettre à une régulation de contrôle externe à l'école (Pelletier, 2001) : «Il faut que tu prennes quelque chose de l'extérieur et que tu te l'appropries et il faut que tu partes de ça pour monter ton module» (R4). C'est dans ce contexte contraignant que la conception et la mise en œuvre collectives des modules d'enseignement-apprentissage ont suscité un élargissement marqué de l'interdépendance entre les enseignantes. Non seulement chacun des membres des équipes-cycles avait à concevoir, avec leurs collègues du cycle, une planification concertée des modules, mais chacune des équipes-cycles avait, elle aussi, à orchestrer ses activités en fonction de la progression des apprentissages des élèves tout au long de leur parcours du primaire. Le projet de se conformer aux exigences du programme d'école internationale, et ce, dans un temps imparti commandant une forte intensité de travail, s'est avéré un catalyseur de coopération par lequel les tâches et les ressources d'action ont été distribuées entre toutes. Ce projet est aussi apparu comme un catalyseur de collaboration générant un effort collectif de coordination des opérations en fonction de sa visée.

Au début, cet effort d'orientation des opérations au regard de la cible commune était largement insufflé par la conseillère et la directrice qui animaient les sessions de travail des équipes à partir d'outils de prise de décision et d'organisation produits par eux. Graduellement, elles se sont retirées de cette position centrale (St-Arnaud, 2008) pour



laisser place aux initiatives d'animation et d'organisation du travail à l'intérieur même des équipes et à une autorégulation de plus en plus assumée par leurs membres. Notons toutefois que la directrice a conservé un rôle prépondérant dans l'intégration des différentes opérations menées par chaque équipe-cycle face à l'ensemble de la démarche devant mener à l'accréditation visée.

## 4.2 Des théories d'action ébranlées

L'introduction de modules d'enseignement-apprentissage dans les classes selon le modèle du PÉI revêtait, dans l'école, un caractère inédit relatif à leur contenu et, pour plusieurs enseignantes, à la philosophie éducative et pédagogique sous-jacente à ce modèle. En adhérant au projet d'introduire ce modèle dans leur pratique, elles ont accepté d'être déséquilibrées et ainsi, d'une certaine façon, de se mettre en position de vulnérabilité au regard de leurs propres théories d'action (Argyris et Schön, 2002), sinon de rupture et de choc cognitif pour plusieurs (Alter, 2002) : « On est parti vraiment de zéro, on n'avait aucune idée où on s'en irait avec ça » (R3). Comme l'indique Genelot (2001), l'ouverture à un tel risque cognitif de la part des praticiennes ne peut prendre place que sous l'égide de projets mobilisateurs porteurs d'aspirations supérieures.

Ainsi, à travers un parcours alternant entre des moments d'enthousiasme et d'autres d'inquiétudes, l'introduction de l'inédit s'est opérée. À ce titre, les succès rencontrés auprès des élèves, et ce, dès l'introduction d'un premier module dans les classes, se sont avérés de véritables leviers dans l'appropriation du modèle et de sa concrétisation dans la pratique. Plusieurs ont rapporté leur surprise au regard de l'impact positif des nouvelles pratiques observé auprès des élèves, particulièrement pour ceux manifestant des difficultés d'apprentissage. Leurs théories d'action s'en trouvaient ébranlées.

«...à la fin là, c'est quelque chose qui a amené une valorisation chez les enfants, hallucinant! C'était une belle réalisation pour eux. En cours de route, je trouvais ça ardu. Finalement, je pense que j'avais peur que ça ne fonctionne pas, puis finalement, ça a donné un super beau résultat. Je pense que j'ai manqué un peu de confiance en moi et ça a donné un beau résultat! Ça donne le goût de se rembarquer dans un autre (module)».  
(R8)

L'introduction de cette nouveauté dans la pratique a donc suscité des états de déséquilibre, plus ou moins marqués chez les individus, propices à des efforts soutenus d'adaptation de pratique. Ce mouvement d'apprentissage s'est amorcé par un effort de conceptualisation de pratiques en référence au modèle à appliquer, et ce, en fonction d'une philosophie sous-jacente et de critères prescrits explicites. Les premières appropriations opérées consistaient, pour chaque équipe-cycle, à appliquer le modèle théorique d'enseignement-apprentissage que ses membres verraient à appliquer avec plus ou moins de variation dans leur enseignement. Cet effort de conceptualisation a été initié par une distribution d'informations sur le PÉI et par une activité de formation où les savoirs essentiels sur sa philosophie et ses modalités opérationnelles ont été transmis.

### **4.3 Une boucle d'apprentissage réduite**

Dans l'enchaînement du nombre de modules à mettre en œuvre, il y a eu alternance entre la conception de modules et leur application en fonction des décisions prises par l'équipe. Aussitôt que débutait la mise en œuvre du module conçu, s'amorçait un autre cycle d'appropriation par la conception du module suivant, et ce, sans que l'application du module précédent dans les classes soit complétée. Ainsi, la boucle de l'apprentissage, telle que conçue par Kolb (1984), s'en trouvait réduite à deux de ces quatre phases, négligeant particulièrement la phase d'observation de la pratique. Il y avait bien, dans des discussions informelles, des retours sur les pratiques, les succès et les difficultés rencontrées, mais ceux-ci n'étaient pas suffisamment consistants et explicites pour s'avérer être des intrants significatifs dans les apprentissages réalisés, les reconstructions des théories d'action et une appropriation collective approfondie.

Cette absence de prise de recul sur la pratique, condition essentielle, selon Le Boterf (2007), pour développer un agir compétent dans une situation de pratique donnée, a inscrit cette première année dans des courtes boucles d'opérationnalisation collective où les nouveaux concepts ont été appliqués dans des pratiques immédiates, et ce, dans une perspective de transfert rapproché (Roussel, 2011). Si les théories d'action des individus pouvaient être ébranlées dans ce mouvement d'appropriation opérationnelle du modèle, la reconstruction du sens de la pratique, associée à cette nouveauté nécessaire à un transfert éloigné des apprentissages vers une diversité de contexte de pratique, demeurait partielle et l'apanage, en très grande partie, d'individus. Des activités de formation ont pris place au début visant la transmission de savoirs explicites sur le PÉI ainsi que sur le travail d'équipe, soit des apprentissages pour le travail (Davel et Tremblay, 2011). Par la suite, aucune autre activité spécifiquement dédiée aux apprentissages n'a ponctué l'implantation du programme.

### **4.4 Une coopération d'apprentissage**

Il y a eu un effort soutenu de coordination des actions par lequel les modules ont été mis en œuvre avec succès, cet effort de coordination se rapportant à une collaboration pour agir. Nos observations nous indiquent qu'en termes d'apprentissage, un tel effort de coordination des initiatives n'était pas présent. Le sort commun lié à l'introduction collective de la nouveauté a suscité des apprentissages diversifiés, non seulement au regard des pratiques d'enseignement, mais aussi au regard du travail d'équipe. Au regard du processus d'innovation, des signes, en termes d'apprentissages réalisés, indiquent une certaine intériorisation de nouvelles normes de pratique dans la conception et la mise en œuvre des activités (module de recherche) : «On sait plus où on s'en va, on s'aligne plus, tout de suite, on part, il n'y a pas de perte de temps, puis on sait ce qu'on a à faire, on connaît notre idée maitresse». (R9)

Toutefois, en l'absence de finalités collectives et organisationnelles d'apprentissage, les équipes n'ont pas installé des activités de type non formel explicitement dédiées à la construction individuelle et collective de sens autour des nouvelles pratiques ; des activités de formation se rapportant à l'apprentissage par le travail (Davel et Tremblay, 2011). Nous pouvons dire qu'il y a eu coopération d'apprentissage, mais que les

apprentissages issus de cette coopération, outre des socialisations spontanées des savoirs entre des membres des équipes-cycles et faute de collaboration pour apprendre, sont plutôt demeurés tacites et peu partagés dans l'ensemble de l'équipe-école. Ainsi, nous pouvons penser que le potentiel de transfert éloigné des apprentissages dans des pratiques diverses s'en trouve limité. (Roussel, 2011).

#### **4.5 Un processus de socialisation des savoirs plus ou moins propice à l'institutionnalisation de la nouveauté**

Des activités de prise de recul au regard des pratiques prévues et des pratiques réellement mises en œuvre et de leurs impacts effectifs n'ont pas été réalisées durant la première année d'implantation du programme, ce qui a limité le potentiel de conversion entre le savoir tacite et le savoir explicite des membres de chacune des équipes et entre les équipes (Nonaka et Takeuchi, 1997). La collaboration pour agir dans les équipes a certes généré un processus de socialisation des savoirs (Balley, 2002). Toutefois, le peu d'effort collectif de coordination d'activités d'apprentissage en fonction de cibles d'apprentissage communes a fait en sorte que cette socialisation est apparue plus ou moins propice aux réinterprétations individuelles et collectives du modèle de référence. Aussi, en termes de savoirs organisationnels, nous pourrions penser que cette socialisation s'avère plus ou moins porteuse de transfert généralisable à une diversité de pratiques dans l'école et une source ténue d'une capitalisation de connaissances dans des répertoires de référence : « Cette paperasse-là, elle nous intéresse un peu moins, mais ça l'a prend, c'est très gagnant qu'elle soit là » (R2) (au sujet de documents dans lesquels les nouvelles pratiques dans chacun des modules se devaient d'être consignées par chacune des équipes à la suite d'un retour sur celles-ci).

Ainsi, au-delà de certaines routines de travail installées autour de la conception et de la mise en œuvre d'activités particulières (modules de recherche) se rapportant au PÉI à suivre, le type de socialisation des savoirs vécu pourrait s'avérer moins favorable à une institutionnalisation de la nouveauté faisant en sorte que la « sociabilité professionnelle » des membres de l'équipe enseignante et de la direction est redéfinie en fonction de normes qui, perdant leur caractère de nouveauté et strictement associées aux activités reconnues du PÉI, détermineraient l'ensemble des pratiques éducatives des équipes et de l'école.

#### **Conclusion**

L'objectif de cette communication visait à décrire comment, dans un processus d'accréditation à titre d'école primaire internationale, les pratiques du personnel enseignant, de la direction et d'une conseillère pédagogique d'une école primaire québécoise, invités à collaborer pour agir et à collaborer pour apprendre, se transforment.

Recueillis au moyen d'entrevues semi-structurées, d'observations, de rencontres et d'activités de formation, les résultats de cette recherche-action indiquent que le projet de s'engager dans l'implantation d'un PÉI, soumis à une régulation de contrôle externe à l'école, s'est avéré, la première année, un catalyseur de coopération et de collaboration pour agir. Par ailleurs, en introduisant des modules d'enseignement-apprentissage inédits

dans leur pratique, les enseignantes ont vu leurs propres théories d'action ébranlées, engendrant des chocs cognitifs et un mouvement d'apprentissage par un effort de conceptualisation de pratiques en référence au modèle extérieur à appliquer. À travers l'expérimentation des modules et les succès obtenus auprès des élèves, un nouveau répertoire de pratiques s'est esquissé, tant dans leur planification que dans leur réalisation. Par contre, celui-ci est demeuré largement implicite. Le caractère implicite de ce nouveau savoir fait en sorte que celui-ci n'a pas été suffisamment partagé, est demeuré davantage de l'ordre des individus et a été moins collectivisé. Ainsi, en cette première année d'activités intenses, marquée par la préoccupation du personnel enseignant envers une articulation d'activités réussies auprès des élèves, nous pouvons dire que nous avons surtout observé une coopération d'apprentissage. Les apprentissages ont surtout été le fruit d'une socialisation dans et par l'action, dans la conception et la réalisation des modules, et moins à travers des activités délibérément et collectivement orientées vers les apprentissages et l'appropriation des nouvelles pratiques.

Les résultats de la recherche n'ont porté que sur la première année d'implantation du PÉI alors que l'équipe-école devait se conformer aux exigences du programme, dans un temps limité et dans une forte intensité de travail. Cela a généré de la coopération et de la collaboration pour agir dans et entre les équipes-cycles, avec la directrice de l'école et une conseillère pédagogique. Une coopération d'apprentissage est apparue dans et par l'action. Une collecte de données lors de la deuxième année de conception et de mise en œuvre des modules d'enseignement-apprentissage aurait-elle décelé un élargissement des efforts collectifs délibérés d'appropriation des nouvelles normes de pratique ? Des initiatives d'observation et de prise de recul auraient-elles permis une capitalisation de connaissances acquises, favorable à l'enrichissement de la base de connaissances collectives ? Une collaboration pour apprendre aurait-elle été observée à la faveur d'une institutionnalisation de la nouveauté liée non seulement à une nouvelle identité collective associée au PÉI, mais aussi à une nouvelle identité professionnelle des enseignants ?

Au-delà de l'obtention de l'accréditation octroyant le statut d'École internationale à l'établissement, l'appropriation des nouvelles normes de pratique associées au programme et la capitalisation des savoirs devraient être suffisamment consistantes pour favoriser le transfert de connaissances vers les nouveaux arrivants, enseignants ou même direction; d'autant plus que ces changements sont fréquents dans l'école. À la suite d'une première année, ce potentiel de transfert nous apparaît limité.

Un certain renouvellement des théories d'action chez les enseignants semble s'amorcer. Pour se poursuivre, celui-ci doit être soutenu. Pour ce faire, des espaces et des dispositifs de collaboration non seulement pour agir, mais aussi pour apprendre sont à maintenir et à développer : temps de travail d'équipe prévu à l'horaire, mentorat, accompagnement, communauté de pratique, etc. Nous l'avons mentionné, l'ouverture à l'exploration de nouvelles théories d'action peut se faire sous l'égide d'un projet porteur d'aspirations supérieures. Le projet d'introduction du PÉI apparaît de cette nature. L'enjeu, au-delà des premières routines installées en son nom, sera de maintenir vivante la dynamique d'expérimentation lui étant associée dans une collaboration non seulement pour agir, mais aussi pour apprendre. Ainsi, des théories d'action nouvelles chez le personnel enseignant pourraient se développer et s'enraciner.

## Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Argyris, C., Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Balley, J. (2002). *Tous des managers du savoir!* Paris: Éditions d'Organisation.
- Boyer, M. (2000). *La direction des écoles et l'autodéveloppement, une recherche-action*. Thèse de doctorat : Université de Sherbrooke.
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. Striganuk, S. (2010). La dynamique du travail en collaboration dans les écoles du Québec. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.) *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Davel, E. et Tremblay, D.G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.F., Côté, J., Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Genelot, D. (2001). *Manager dans la complexité. Réflexions à l'usage des dirigeants*. Paris: INSEP Consulting.
- Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent : ERPI.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Morgan, G. (2003). *Images de l'organisation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles: De Boeck.
- OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs, in G. Pelletier (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*. Montréal: AFIDES.
- Roussel, J-F. (2011). *Gérer la formation : viser le transfert*. Montréal: Guérin.

St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes participation et communication*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Wihak, C. et Hall, G. (2008). *L'apprentissage informel lié au travail*. Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail. Consulté le 16-01-2014, téléaccessible : [http://fr.copian.ca/biblio/recherche/apprent\\_informel/apprent\\_informel.pdf](http://fr.copian.ca/biblio/recherche/apprent_informel/apprent_informel.pdf)