



HAL
open science

Collaborer et coopérer pour la mise en œuvre de projets de recherche-action : Un partenariat gagnant pour le développement professionnel des enseignants

Brigitte Gagnon, Annie Charron, Carole Raby

► To cite this version:

Brigitte Gagnon, Annie Charron, Carole Raby. Collaborer et coopérer pour la mise en œuvre de projets de recherche-action : Un partenariat gagnant pour le développement professionnel des enseignants. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France. hal-01203408

HAL Id: hal-01203408

<https://hal.science/hal-01203408>

Submitted on 23 Sep 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 730
Atelier « Recherche, action, association »

**Collaborer et coopérer pour la mise en œuvre de projets de recherche-action :
Un partenariat gagnant pour le développement professionnel des enseignants**

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières
Annie Charron, Université du Québec à Montréal
Carole Raby, Université du Québec à Montréal

Résumé en français :

Cette communication illustre un partenariat entre deux équipes de recherche et une commission scolaire qui ont choisi la recherche-action comme levier pour soutenir le développement professionnel d'enseignants en début de scolarité primaire. Deux projets, l'un portant sur l'enseignement de l'orthographe et l'autre sur l'utilisation du tableau numérique interactif, ont mis à contribution une variété d'acteurs (chercheuses, conseillers pédagogiques, enseignants) qui ont mobilisé leurs ressources et ont collaboré à toutes les étapes de la recherche-action. Quoique les deux projets visaient des objectifs différents et variaient dans leurs modalités, il apparaît que la collaboration et la coopération entre praticiens et chercheuses sont des voies à privilégier pour favoriser le développement professionnel des enseignants, en plus de générer des actions fructueuses en classe.

Mots-clés :

Collaboration, coopération, université-milieu scolaire, recherche-action, développement professionnel.

Abstract:

This presentation aims to illustrate how a partnership between a school board and two university research teams working in an action-research context can constitute a great leverage for teachers' professional development. Two different projects, one focusing on the teaching of spelling and the other on the use of the interactive whiteboard (IWB) in the classroom, have brought together a variety of actors who collaborated and contributed their own resources at every phase of the action-research project. Even if these two projects were different, they both demonstrated how collaboration and cooperation between researchers and practitioners are great ways to sustain teachers' professional development and to bring about positive changes in the classroom.

Keywords :

Collaboration, cooperation, university-school board, action-research, professional development.

1. Introduction

Cet article permet d'illustrer un partenariat entre deux équipes de recherche d'une université montréalaise (UQAM, Québec, Canada) et une commission scolaire québécoise (Commission scolaire des Hautes-Rivières, Québec, Canada). De concert, les partenaires ont

choisi la recherche-action comme levier pour soutenir le développement professionnel des enseignants impliqués au sein de communautés d'apprentissage. Dans un premier temps, nous exposons le contexte dans lequel s'est développé ce partenariat, puis nous enchaînons avec quelques référents théoriques et le modèle de recherche-action retenus pour baliser les projets. Par la suite, nous présentons les deux exemples de projets de recherche-action en cours au sein de la commission scolaire et nous finalisons en relevant les principes et les conditions gagnantes qui se sont dégagés de notre collaboration au fil des ans.

2. Contexte

Le tout récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2014) fait état de l'importance de soutenir le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière, car ces derniers jouent un rôle important au regard de la réussite éducative des élèves. S'engager sur la voie de la réussite pour tous nécessite assurément, pour le personnel scolaire, de poursuivre son développement professionnel en s'engageant en formation continue et en se tournant vers des pratiques démontrées efficaces par la recherche afin d'appuyer ses choix d'actions.

Au cours des dix dernières années, l'offre de service de la Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR) a progressivement changé. Alors qu'antérieurement elle proposait une variété de formations à la carte, de courte durée, sans nécessairement assurer un suivi auprès des enseignants, la CSDHR opte maintenant davantage pour des moyens qui engagent les participants à vivre des expériences, à venir les enrichir et à les partager lors de rencontres s'échelonnant sur un calendrier annuel. L'offre du Service des ressources éducatives aux jeunes (SREJ) prend maintenant généralement deux formes :

- Une invitation à participer à des communautés d'apprentissage portant sur différents thèmes rattachés aux priorités ministérielles et organisationnelles. Ces communautés rassemblent des enseignants et d'autres intervenants de différentes écoles, mobilisés par un intérêt ou un besoin commun de développement professionnel.
- Une offre de soutien au plan de formation continue de chaque école. Les conseillers pédagogiques sont alors appelés à collaborer avec la direction d'établissement et les enseignants afin de déterminer les meilleurs moyens pour augmenter la réussite éducative des élèves et poursuivre le développement professionnel du personnel scolaire.

C'est dans la cadre d'une invitation à participer à des communautés d'apprentissage qu'une collaboration s'est progressivement installée au cours des dernières années entre des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire des Hautes-Rivières et deux équipes de chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour mettre en œuvre des projets de recherche-action qui répondent à des besoins émergents des écoles et qui permettent la construction de nouvelles connaissances pour le milieu de la recherche.

3. Quelques référents théoriques

Cette section expose quelques référents théoriques sur lesquels reposent les projets de recherche dont il est question dans ce texte.

3.1. La communauté d'apprentissage

Les travaux de Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) proposent une définition et des caractéristiques de la communauté d'apprentissage (CA) qui apparaissent utiles et pertinentes pour poser les bases collaboratives au sein de projets de recherche-action. En effet, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) présentent la CA comme « un lieu de partage et de soutien entre enseignants. Elle permet la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques et la recherche de sens. Les praticiens y apprivoisent un savoir savant ou participent à son élaboration tout en contribuant à l'édification d'une vision partagée dans l'école » (p. 25). Pour décrire la CA, les auteurs s'appuient sur les travaux de recherche de Schussler (2003) qui la présente sous trois dimensions, soit la *dimension cognitive*, la *dimension idéologique* et la *dimension affective*. Ces chercheurs ont proposé la définition suivante d'une CA, à savoir un :

Dispositif, qui, dans sa *dimension cognitive*, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa *dimension affective*, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignante au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa *dimension idéologique*, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, p.36)

Par ailleurs, le succès d'une communauté d'apprentissage est favorisé par la présence de certains éléments. Parmi ces éléments inhérents à son bon fonctionnement, une culture collaborative est nécessaire ainsi que le développement de collaborations (Roberts et Pruitt, 2010). Une distinction des concepts de collaboration et de coopération s'avère pertinente pour mettre en lumière la façon de travailler conjointement qui a été adoptée au sein des communautés d'apprentissage mises en place dans le cadre du partenariat CSDHR-UQAM.

3.2. La collaboration et la coopération, deux façons de travailler ensemble à la réalisation de buts communs

La collaboration et la coopération sont deux façons de travailler ensemble à la réalisation de buts communs. Alors que certains auteurs utilisent ces termes de façon quasi-synonyme, d'autres établissent des nuances au regard de ces deux concepts. Dans sa thèse, Striganuk (2010, p. 59) explique que « la collaboration ferait appel à une planification et à une exécution conjointe, alors que la coopération ferait appel à un partage des différentes tâches ». Plus précisément, s'appuyant sur les travaux de Pléty (1998), Striganuk différencie la collaboration de la coopération en portant un regard sur le mode de travail. Alors qu'en coopération, il y a une division et une répartition du travail entre les partenaires (organisation du travail), en collaboration, il s'agit de s'engager ensemble à coordonner les efforts (élaboration commune du travail). Dans le même sens, Zeineddine (2014) différencie les deux concepts : « Au moment où la coopération exige un effort individuel pour que chaque acteur réalise sa part du travail collectif, la collaboration réclame un engagement commun, incitant de la sorte les intervenantes et les intervenants (...) à partager l'expérience, l'expertise, les décisions, les idées, et les visions pédagogiques et éducatives » (p. 54-55). Striganuk (2010), en citant Little (1990) et McEwan (1997), avance que la collaboration

constituerait même le plus haut niveau de relations collégiales. Même s'il considère la coopération et la collaboration comme deux pôles d'un même continuum, Striganuk (2010, p. 61) soutient que « les deux démarches peuvent se succéder ou s'insérer l'une dans l'autre ».

Nous adhérons à la distinction, mais aussi à la possible succession et complémentarité, des concepts de collaboration et de coopération, comme le propose Striganuk (2010). En effet, les projets que nous réalisons en communauté d'apprentissage nécessitent principalement des actions de collaboration entre les différents acteurs. Toutefois, certaines actions du processus de recherche-action (formation-action-recherche) relèvent plus de la coopération.

3.3. La recherche-action

Pour baliser les actions mises en œuvre en communauté d'apprentissage, une démarche de recherche-action est privilégiée au sein de la commission scolaire, soit celle proposée par Guay et Prud'homme (2011). Selon ces auteurs, la recherche-action est une :

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 part et d'améliorer les connaissances sur cette situation. (2011, p. 188)

Le Tableau 1 qui suit explicite les caractéristiques essentielles d'une recherche-action selon Guay et Prud'homme (2011). Les recherches-actions menées à la CSDHR tiennent compte des caractéristiques sous-jacentes à cette méthodologie.

Tableau 1
Caractéristiques essentielles d'une recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011, p. 190)

1.	La recherche-action est ancrée dans un besoin réel de praticiens sur le terrain.
2.	Elle est menée sur le terrain des praticiens, dans leur milieu naturel.
3.	Elle met à contribution des praticiens qui collaborent et communiquent en tant qu'acteurs et chercheurs.
4.	Elle s'appuie sur un design méthodologique souple et flexible imbriqué dans leurs actions.
5.	Elle comporte des mécanismes qui permettent aux collaborateurs d'échanger, de réfléchir, et de diffuser leurs réflexions relatives à leurs actions et à leurs répercussions.

Toujours selon Guay et Prud'homme (2011), la recherche-action poursuit trois finalités qui sont présentes à l'esprit des membres de la communauté d'apprentissage, à savoir la *recherche*, la *formation* et l'*action*. Le pôle *recherche* consiste à faire l'usage d'une méthodologie rigoureuse. Cette dernière guide l'action et permet d'évaluer les répercussions du projet. Dans le pôle *action*, les membres posent des gestes concrets pour modifier des aspects de la situation pédagogique. Finalement, dans le pôle *formation*, le développement professionnel des acteurs est favorisé grâce aux échanges et à la réflexion sur les actions.

4. Présentation des projets de recherche

Pour illustrer concrètement la collaboration et la coopération développées au fil des ans entre les chercheuses de l'UQAM et les praticiens de la CSDHR, deux projets échelonnés sur trois ans sont décrits. Ces deux projets, financés par des organismes subventionnaires québécois (FRQSC et MELS)¹, s'intéressent aux pratiques d'enseignants œuvrant à la maternelle ou en début de scolarité primaire.

4.1. Projets sur l'enseignement de l'orthographe (Charron, Montésinos-Gelet, Plante et Gagnon, 2012-2015)

Le projet *Les orthographes approchées² pour l'enseignement de l'orthographe au premier cycle du primaire* est sous la responsabilité de la chercheuse Annie Charron de l'UQAM. Ce projet est né d'un besoin de la Commission scolaire des Hautes-Rivières d'accroître la compétence à écrire des élèves dès leur entrée au primaire et d'une chercheuse qui voulait évaluer l'impact d'une pratique novatrice de l'enseignement de l'orthographe.

Les objectifs poursuivis par ce projet de recherche sont au nombre de trois : 1) élaborer un dispositif de formation permettant aux enseignants de premier cycle du primaire de s'approprier la démarche des orthographes approchées ; 2) évaluer les effets du dispositif de formation sur la démarche des orthographes approchées auprès des enseignants ; et 3) évaluer l'impact de la démarche des orthographes approchées mise en œuvre par les enseignants sur le développement orthographique et le transfert des acquis en écriture des élèves.

Pour atteindre ces objectifs, un projet de recherche-action a été élaboré. La communauté d'apprentissage est composée de 19 enseignants en début de scolarité primaire qui participent au groupe expérimental. Un groupe contrôle de 17 enseignants en début de scolarité primaire est aussi constitué pour comparer les données recueillies auprès du groupe expérimental. Précisons que la majorité des enseignants du groupe expérimental participe à la formation avec une de leur collègue d'école. La formation compte six rencontres d'une journée durant lesquelles différentes activités sont à l'horaire (capsules théoriques, partages de pratiques, conceptions d'activités, suivi concernant les données recueillies). De plus, deux observations en classe et une entrevue bilan en fin d'année ont lieu avec chaque enseignant pour documenter les pratiques d'enseignement sur les orthographes approchées, en plus de deux collectes de données auprès des élèves qui ont lieu en début et en fin d'année scolaire afin de répondre au 3^e objectif.

Pour piloter ce projet, l'équipe de recherche se rencontre à plusieurs reprises afin d'élaborer une planification globale du dispositif de développement professionnel. Lors de la mise en œuvre du projet, des rencontres de planification ont lieu avant chaque journée en communauté d'apprentissage avec les enseignants. Chaque cochercheuse met à profit son expertise pour apporter sa contribution autant dans la planification des rencontres que dans l'animation de la communauté d'apprentissage. L'équipe se compose de deux spécialistes en didactique du

¹ Fonds de recherche du Québec – Société et Culture et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

² Les orthographes approchées sont des situations d'écriture où les élèves sont encouragés à écrire des mots en activant leurs savoirs ponctuels et en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique du français et à comparer leurs hypothèses d'écriture au mot normé. Les élèves sont amenés à collaborer pour construire leurs connaissances sur l'écrit (Charron, 2006).

français, d'une spécialiste en méthodologie quantitative et d'une spécialiste de l'accompagnement et du développement professionnel. Le maillage des ressources de ces différentes actrices permet d'offrir un dispositif de développement professionnel favorisant le développement des compétences des enseignants au regard de l'enseignement de l'orthographe en début de scolarité primaire (1^{re} et 2^e année).

Dans le cadre du projet, nous avons tenu compte des trois finalités de la recherche-action selon Guay et Prud'homme (2011). Le Tableau 2 qui suit présente chacune des finalités.

Tableau 2
Illustration des trois finalités poursuivies dans le projet sur les orthographes approchées

Recherche	Formation	Action
<ul style="list-style-type: none"> - Épreuves en écriture et questionnaires en lien avec l'apprentissage et la motivation en écriture auprès des élèves(en début et en fin d'année scolaire durant l'année d'expérimentation) - Observations en classe (deux fois durant l'année) - Compilation d'un cahier de planification - Questionnaires sur leur sentiment d'autoefficacité personnel par rapport à l'enseignement de l'orthographe et sur leur pratique enseignante en lecture et en écriture -Entrevue bilan sur leur expérimentation de OA et leur participation au projet - Prise de notes durant la planification du dispositif de formation et durant la formation, en plus des traces des différentes activités réalisées lors de la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Six rencontres de formation d'une journée avec partages de pratiques, conceptions d'activités, suivis concernant les données recueillies et capsules théoriques abordant différents thèmes en lien avec l'enseignement,l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture, comme : la démarche des OA ;les principes pédagogiques ;un modèle d'enseignement ;les préoccupations des jeunes scripteurs ;les différentes formes d'étayage ;les composantes de l'écrit ;etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partage de situations d'écriture en orthographes approchées - Planification de situations d'écriture en orthographes approchées - Expérimentation de la démarche des orthographes approchées en classe à raison de deux fois minimum par semaine.

Dans ce projet, on retrouve des actions de collaborations, où les chercheurs et les praticiens s'accordent du temps, notamment pour partager leurs pratiques enseignantes et planifier des activités d'orthographe, et également des actions de coopération, où le partage des tâches est de mise. À titre d'illustration, lors de la planification des formations, les chercheuses décident ensemble de l'horaire et de son contenu, puis se séparent les tâches et les responsabilités de planification et d'animation (ex. : préparation du matériel, élaboration d'une présentation sur un

contenu). Un autre exemple de coopération est présent dans la rédaction d'un numéro thématique sur l'enseignement de l'orthographe pour une revue professionnelle. Chaque membre de l'équipe de recherche est responsable d'écrire un article à propos d'un aspect du projet de recherche (ex : la démarche et les principes des orthographe approchées, le développement professionnel, etc.).

Dans le cas du projet sur les orthographe approchées, les objectifs et le dispositif de formation sont prédéfinis et expérimentés. Or, dans le cadre du projet *CAP sur le TNI !* qui suit, les objectifs sont prédéfinis, mais le dispositif est créé en cours d'action avec les enseignants.

4.2. Projet sur l'utilisation du tableau numérique interactif (Raby, Charron, Gagnon, Bouchard, Chaillez et O'Connell, 2012-2015)

Pour sa part, le projet de recherche-action, *CAP sur le TNI !*, est sous la responsabilité de la chercheuse Carole Raby de l'UQAM. Cette dernière est entourée d'une équipe multidisciplinaire (quatre conseillers pédagogiques, deux chercheuses et dix enseignants) pour répondre aux trois objectifs de recherche suivants: 1) développer et mettre en place un modèle de formation continue basé sur une CA composée d'enseignants du préscolaire-1er cycle primaire, de conseillers pédagogiques et de chercheuses, dans un processus de recherche-action; 2) expérimenter, documenter et analyser des pratiques technopédagogiques favorisant une utilisation collaborative du TNI par les élèves pour leurs apprentissages en langue et dans d'autres domaines; et 3) étudier l'impact de l'utilisation collaborative du TNI par les élèves sur leur engagement et leurs apprentissages.

L'équipe d'encadrement et de soutien (conseillers pédagogiques et chercheuses) se rencontre préalablement pour planifier ensemble chacune des rencontres en communauté d'apprentissage (CA), lesquelles sont au nombre de cinq ou six par année. Différentes activités sont à l'ordre du jour de ces rencontres en CA : élaboration d'activités d'apprentissage, partage des expérimentations, visionnement et analyse de vidéos filmés en classe, capsules technologiques. La coconstruction du dispositif s'élabore au fil des rencontres à partir des données recueillies auprès des enseignants qui partagent leurs expérimentations et qui consignent un journal de réflexion avant et après chaque journée de travail en CA. Il s'agit donc d'un processus itératif où des réajustements constants permettent de répondre aux besoins des praticiens et des chercheurs. Outre les partages de pratiques et la tenue du journal de réflexion, les enseignants remplissent un questionnaire et participent à une entrevue à la fin de chaque année (en plus de ceux réalisés en tout début de projet). Ils sont également observés en classe deux fois par année pour documenter leurs pratiques d'utilisation collaborative du TNI.

Dans le cadre du projet *CAP sur le TNI !*, nous avons également pris en compte les trois finalités de la recherche-action selon Guay et Prud'homme (2011). Le Tableau 3 qui suit présente les éléments mis en œuvre pour chacune des finalités.

Tableau 3

Synthèse des éléments mis en œuvre dans le projet *CAP sur le TNI !* pour chacune des trois finalités de la recherche-action

Recherche	Formation	Action
- Questionnaire sur	- Cinq à six rencontres de la	Durant les rencontres de la

<p>l'utilisation du TNI et le développement des habiletés technologiques des enseignants (en début du projet et à la fin de chacune des trois années)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevue semi-dirigée sur l'expérience vécue au sein de la CA et sur les pratiques d'utilisation collaboratives du TNI notamment (en début du projet et à la fin de chacune des trois années) - Journal de réflexion sur les activités expérimentées en classe, sur les difficultés rencontrées, sur les besoins d'accompagnement, sur le vécu au sein de la CA (avant et après chaque rencontre de la CA) - Observation en classe d'une pratique collaborative du TNI par les élèves (deux fois par année) 	<p>CA par année, où :</p> <ul style="list-style-type: none"> les enseignants partagent leurs expérimentations en classe et les membres de la CA en discutent ; les membres de la CA visionnent et analysent des séquences vidéo filmées en classe ; ils partagent des lectures d'écrits scientifiques (TPACK³, Zone proximale de développement, modèles d'intégration du TNI, etc.) et professionnels nourrissant leurs réflexions ; etc. - Les enseignants sont accompagnés dans leur école, individuellement ou en petits groupes, par les conseillers pédagogiques lors de deux demi-journées annuellement. 	<p>CA, les membres conçoivent des activités à expérimenter en classe ;</p> <p>ils partagent et expérimentent de nouvelles fonctions ou de nouveaux logiciels favorisant un usage collaboratif du TNI par les élèves.</p> <p>Entre les rencontres, les enseignants expérimentent en classe les activités conçues.</p>
---	--	--

Par ailleurs, un site Web⁴ permet aux membres de cette communauté d'apprentissage de consigner leurs travaux et de rendre accessibles autant les référents théoriques ayant servi de balises pour réaliser le projet que les activités vécues en classe pouvant illustrer des pratiques technopédagogiques suscitant l'utilisation collaborative du tableau numérique interactif par les élèves. Finalement, au fil des ans, les membres de la communauté d'apprentissage, tant les chercheuses, les conseillers pédagogiques que les enseignants, ont été amenés à collaborer à la diffusion des travaux dans différents congrès professionnels et scientifiques québécois.

La plupart des activités de ce projet constituent des exemples de collaboration où les partenaires discutent, échangent, résolvent des problèmes tous ensemble et coconstruisent de nouvelles pratiques et connaissances scientifiques. Toutefois, certaines activités sont réalisées en mode plus coopératif, où les partenaires se divisent les tâches à accomplir et les responsabilités à assumer. À ce titre, la journée du lancement officiel du site Web est un bel exemple de coopération : chaque enseignant a préparé une présentation de ses activités, la chercheuse et ses assistants ont construit les documents de diffusion, les conseillers pédagogiques ont pris en charge les invitations, la logistique de la salle et de la technologie, etc.

³Technological, pedagogical and Content Knowledge. Pour plus d'information, consultez : www.tpack.org

⁴Pour plus amples informations concernant ce projet, visitez le site web suivant : www.captni.uqam.ca

Dans la section suivante, qui aborde les principes et conditions gagnantes qui se dégagent des deux projets de recherche-action présentés, le terme collaboration sera privilégié, et ce, bien qu'il soit entendu que certaines activités se sont réalisées en mode coopératif au fil des ans.

5. Principes et conditions gagnantes

Bien que les deux projets présentés soient différents au regard des objectifs poursuivis et des modalités mises en œuvre au sein des communautés d'apprentissage, certains principes ou conditions gagnantes se dégagent de ces deux expériences et permettent de mettre en évidence certaines pistes d'action pour que les chercheurs et les praticiens puissent collaborer et coopérer à la mise en œuvre de projets de recherche-action qui favorisent le développement professionnel des enseignants.

5.1. Pour une collaboration réussie entre université et milieu scolaire en contexte de recherche-action

Pour mettre en place et maintenir une collaboration réussie entre le milieu universitaire et le milieu de pratique dans un contexte de recherche-action, il importe tout d'abord de développer une **collaboration de longue durée** entre les chercheurs et les praticiens, car il est important pour les chercheurs d'apprendre à connaître la culture du milieu. Tel que le stipulent Lavoie, Marquis et Laurin (2005), « [d]ans une recherche-action, les chercheurs doivent composer avec le temps, lequel devient un élément inhérent du design. [...] Pour le chercheur, sa participation doit être suffisamment longue pour assurer la vie au processus social » (p. 157). C'est en ce sens que les chercheuses intervenant à la CSDHR ont mis en place des projets en construction de façon continue, ce qui permet d'être à l'affût des besoins des écoles et de la commission scolaire en terme de recherche à réaliser.

Une **relation de proximité** entre les chercheurs et les praticiens permet de développer au sein de la communauté une relation de confiance où disparaissent peu à peu les statuts hiérarchiques des membres de la CA. En effet, selon Rhéaume, « la recherche-action est aussi le lieu d'une véritable remise en question de la division sociale du savoir et du pouvoir entre les divers partenaires impliqués » (1982, p. 50). Dans le même sens, Anadon et Savoie-Zajc (2007) soutiennent que la recherche-action « rejette toute forme de rapport hiérarchique entre chercheur et participants. Elle exige égalité et équité entre les participants à la recherche » (p. 23). Ainsi les « savoirs » issus de la recherche et les savoirs « praxéologiques » se construisent de manière complémentaire et harmonieuse, en misant sur l'expertise et le savoir-faire de chacun. De plus, la présence des chercheuses dans les écoles permet d'avoir accès non seulement à ce qui est déclaré, mais aussi à l'expérience vécue. Trop souvent, les rapports de recherche ne se limitent qu'à rendre compte des pratiques déclarées des participants.

Par ailleurs, le **partage des rôles et responsabilités** en fonction des expertises et intérêts de chacun s'avère indispensable pour établir une réelle collaboration. Or, l'ensemble des décisions et la participation aux trois pôles de la recherche-action (recherche-formation-action) demeurent la responsabilité de tous les acteurs, et ce, tout au long du processus. Le projet est porté par l'ensemble des acteurs y prenant part. Tel que le soulignent Lavoie, Marquis et Laurin (2005), la recherche-action a « une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur

est aussi chercheur » (p. 41).

Finally, **l'engagement des services éducatifs de la commission scolaire et d'un organisme subventionnaire** constitue également une condition gagnante, voire indispensable, à la collaboration dans le temps entre l'université et le milieu scolaire. Selon Savan, Flicker, Kolenda et Mildenberger(2009, cités dans Longtin, 2010, p. 21-22), « le manque de financement serait la principale barrière à la recherche participative, particulièrement afin d'établir un partenariat à long terme et des formations (...) ». La commission scolaire doit accepter d'allouer des ressources humaines et financières au projet. Elle accepte, par exemple, que certains conseillers pédagogiques soient amenés à soutenir de façon plus intensive certains milieux ou projets dans le temps. De plus, comme les conseillers pédagogiques sont cochercheurs, ils consacrent une partie de leur tâche à ce type de mandat, notamment en participant à des rencontres universitaires, en rédigeant des articles, en diffusant les travaux dans différents colloques. En ce qui concerne les ressources financières, les milieux doivent apporter leur contribution, que ce soit en nature ou en espèces. Par exemple, la libération des enseignants participant au projet sur les orthographes approchées est assumée par les différents partenaires à savoir, les écoles, les budgets de recherche et les services éducatifs. Pour les deux cas décrits dans cet article, la contribution du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ou d'un organisme subventionnaire (FQRSC) constitue une condition essentielle à la réalisation des projets.

5.2. Pour le développement professionnel des enseignants en contexte de communauté d'apprentissage

Les deux projets de recherche-action ont permis de mettre en lumière toute l'importance, pour le développement professionnel des enseignants, du temps consacré à chacune des rencontres aux bilans de pratiques et aux échanges. En effet, dans les deux projets et lors de chacune des rencontres, un moment de partage de pratiques a été proposé aux enseignants afin d'améliorer leurs pratiques (1^{re} finalité de la CA)⁵, de satisfaire leur motivation et leurs besoins professionnels (2^e finalité de la CA), et de construire et coconstruire des connaissances théoriques et pratiques en lien avec les objets des projets (orthographes approchées ou utilisation collaborative du TNI) (3^e finalité de la CA). Ce **partage d'idées, accompagné de la résolution collective de problèmes** rencontrés au fil des expérimentations en classe et de réflexions sur l'action, et ce, dans un **climat d'entraide respectueux, une ouverture et une sensibilité aux besoins de chacun**, permettent aux enseignants de se sentir en confiance et de progresser, et constituent des conditions gagnantes au développement professionnel des enseignants. Lors de l'entrevue en fin d'année, une enseignante a expliqué : « Il y avait beaucoup de partage et ça me permettait d'essayer dans ma classe et ça me permettait de cheminer et de me donner confiance que même si c'est quelque chose de nouveau, je pouvais l'essayer » (Orthographe approchées, E16). Comme le souligne Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010, p. 36), « dans sa *dimension cognitive*, [la communauté d'apprentissage] vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens », alors que « dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues ».

⁵ Les trois finalités de la communauté d'apprentissage : 1) améliorer les pratiques professionnelles, 2) satisfaire une quête de sens chez les participants et 3) construire un savoir individuel et collectif.

Toujours selon Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), « dans sa *dimension idéologique*, la communauté d'apprentissage sert à **l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches**, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à **créer une cohésion et une vision commune** dans l'école » (p. 36). D'une part, dans le cadre des deux projets dont il est question dans cet article, les connaissances issues de la recherche ont nourri les enseignants lors des formations et, à leur tour, ces derniers ont contribué à l'amélioration des connaissances scientifiques en ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe et à l'utilisation du TNI en classe. D'autre part, une cohésion et une vision commune se sont développées a priori non pas au sein d'une même école, puisque les enseignants provenaient de différentes écoles de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, mais bien au sein de la communauté d'apprentissage, et après, au sein de la commission scolaire elle-même ; vision partagée entre les conseillers pédagogiques et les enseignants. Or, dans le cas du projet sur les orthographes approchées, la majorité des enseignants suivaient la formation avec une collègue d'école, il était donc possible pour eux d'échanger et de partager des ressources. En ce sens, une enseignante qui participe au projet des orthographes approchées précisait dans l'entrevue de fin d'année, qu'elle pouvait compter sur sa collègue : « Oui, il y avait ma collègue et cela était aidant. Nous pouvions partager nos expériences. (...) Pouvoir en parler avec ma collègue était bien « l'fun » » (Orthographes approchées, E16). Pour ce qui est du projet *CAP sur le TNI* !, les enseignants y participaient en dyade préscolaire-premier cycle du primaire et pouvaient ainsi, échanger entre eux au sein d'une même école et même, influencer certains de leurs collègues. Une enseignante mentionne : « Lorsque je parle à des collègues de ce que je fais, ils trouvent mes activités intéressantes » (CAP sur le TNI, É5_M_ENS).

Finalement, les deux projets de recherche-action menés à la CSDHR ont favorisé l'émancipation des enseignants. De manière générale, les enseignants consultent peu et utilisent peu dans leur pratique professionnelle les résultats de la recherche. Or, les capsules théoriques présentées à petites doses lors des rencontres collectives, de même que le partage régulier des résultats de la recherche, créent progressivement chez les enseignants une ouverture envers la compréhension et l'utilisation des savoirs scientifiques. Une enseignante du projet *CAP sur le TNI* explique : « Cette année, j'ai acquis de la confiance en moi. Je suis moins stressée » (Cap sur le TNI, É2_M_ENS). Une autre ajoute que le projet amène : « [un] déséquilibre. [un] inconfort... Mais qui nous amène à aller plus loin. [...] À nous dépasser » (CAP sur le TNI, É2_PP_ENS2 et É6_PP_ENS). Plusieurs enseignants ont même accepté de présenter, avec les chercheuses et les conseillers pédagogiques, des communications dans des colloques professionnels.

6. Conclusion

Cette communication a permis de mettre en lumière les collaborations développées entre les membres d'une équipe des services éducatifs d'une commission scolaire et des chercheuses d'une université québécoise. Ces pratiques s'appuient sur une volonté commune de contribuer au développement professionnel du personnel enseignant et à l'avancement des connaissances en éducation. Le travail en communauté d'apprentissage et l'utilisation de la recherche-action comme balise méthodologique permettent aux praticiens et aux chercheurs de travailler ensemble à l'atteinte de différents objectifs communs, répondant à la fois aux priorités de l'organisation et aux objets de recherche des chercheurs. De part et d'autre, ce partenariat constitue une voie prometteuse pour assurer au milieu scolaire le développement de pratiques pédagogiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche, car au bout du compte, c'est la réussite

scolaire des élèves qui mobilise les acteurs dans ce type de démarche.

7. Références bibliographiques

Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadon, *La recherche participative : multiples regards* (p. 11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Charron, A.(2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse en didactique du français, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

Dionne,L., Lemyre,F. et Savoie-Zajc,L.(2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage(CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.<http://id.erudit.org/iderudit/043985ar>

Guay, M.-H. et L. Prud'homme. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc(dir),*La recherche en éducation : Étapes et approches* (p.184-211).Saint-Laurent : ERPI.

Lavoie, L., Marquis, D., et Laurin, P. (2005). *La recherche-action théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Longtin, D. (2010). *Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires*. Collection Études théoriques – no ET1102. Québec : Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).
https://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET1102.pdf

Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir? *Sociologie et sociétés*, 14(1), 43-51.<http://id.erudit.org/iderudit/006775ar>DOI: 10.7202/006775ar

Roberts, S.M. et Pruitt, E.Z.(2010). Adaptation de Lucie Arpin et Louise Capra.*Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal : Chenelière Éducation.

Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: unpacking the concept. *Journal of school leadership*, 13(5), 498-528.

Striganuk, S. (2010).*Le rapport au travail en collaboration du personnel enseignant d'écoles secondaires du Québec*.Thèsedoctorale. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec.

Zeineddine, D. (2014). *La dynamique de la collaboration entre le personnel enseignant, la direction et les parents dans une école primaire alternative au Québec*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec.