REVUE ERAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

ADERAE
Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Vol. 3, nº 1, 2021

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation
Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage
Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique
Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures ou auteurs. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au http://www.aderae.ca/revue/

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.

Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre
Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

REVUE ERAdE
Enseignement et recherche en administration de l'éducation

ÉDITORIAL

4 **Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques**
Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10 **Le *Laboratoire du changement* comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation**
Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26 **L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle**
Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41 **Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice**
Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53 **Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice**
Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68 **Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés**
Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81 **Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel**
Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation

Suite à la page suivante

Vol. 3, nº 1, 2021

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Pour nous joindre
Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

REVUE ERAdE
Enseignement et recherche en administration de l'éducation

PROFESSIONNEL (suite)

100 **Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire**
François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines, Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115 **Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel**
Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel (Canada)

129 **Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche**
René BRISSON, directeur général adjoint, Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145 **Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke**
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155 **Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours**
Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172 **Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!**
Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL
Professeur, Université de Montréal (Canada)

Suzanne GUILLEMETTE
Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Martial DEMBÉLÉ
Professeur, Université de Montréal (Canada)

CONTEXTE

Les doctorats professionnels en éducation (D. Éd.) ne sont pas nouveaux comme en témoignent les 92 programmes que Moore (1960) avait recensés aux États-Unis à la fin des années 1950. Depuis ce temps, l'engouement pour la formation professionnelle universitaire de 3e cycle en éducation n'a cessé de s'accroître. Effectivement, on assiste à une poussée importante de nouveaux programmes, à partir des années 1990, et ce, particulièrement en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni.

Il existerait plus de 250 programmes de doctorat professionnel en éducation chez nos voisins américains (Levine, 2005). La réalité canadienne est tout autre, avec seulement cinq universités, toutes anglophones, offrant de tels programmes (UBC, OISE, Université de Calgary, Université d'Alberta et Simon Fraser University). Dans la francophonie canadienne, c'est tout récemment que deux doctorats professionnels ont vu le jour : le doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke (hiver 2015) et le doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'Université de Montréal (automne 2015).

Nous pouvons reculer jusqu'au 12e siècle pour voir apparaitre les premiers doctorats universitaires destinés à des fins professionnelles (p. ex. formation des médecins ou avocats). Le doctorat recherche moderne, premières appellations du Ph. D., voit le jour à partir du 19e siècle et vise principalement à former des chercheurs ou à produire des connaissances issues de la recherche. Dès lors, le doctorat professionnel ne cesse de chercher sa légitimité dans le contexte universitaire où les études doctorales servent principalement à la formation à la recherche.

Les conclusions des études effectuées par la Fondation Carnegie entre 2001 et 2013 (Dawson et Kumar, 2014; Shulman, Golde, Bueschel et Garabedian, 2006) sur les doctorats professionnels, confirment d'ailleurs l'importance de bien distinguer les visées de la formation professionnelle de haut niveau, de celles de la formation de chercheurs et de professeurs universitaires. Comme le montrent plusieurs écrits sur le sujet, il est essentiel de bien comprendre que le développement des connaissances théoriques issues de la recherche et le développement des connaissances et des compétences professionnelles issues du terrain (les savoirs professionnels) n'obéissent pas à la même logique et ne suivent pas la même démarche (Dawson et Kumar, 2014; Shulman, 2007).

À cet égard, Lochmiller et Lester (2017) proposent que les programmes de doctorat professionnel s'inscrivent dans une démarche où : 1) tous les professeurs impliqués dans le programme adoptent eux-mêmes une perspective d'apprentissage; 2) les projets des étudiants sont centrés sur une problématique professionnelle concrète en lien avec leur pratique et situés dans la réalité du terrain des acteurs; et où 3) l'accent est mis sur la rigueur des fondements théoriques, épistémologiques et méthodologiques sur lesquels prend appui la formation. Par ailleurs, selon ces auteurs :

> It is important for faculty to recognize the importance of training doctoral students in *both* basic and applied approaches to research. The purpose in taking this perspective is not simply to ensure that doctoral students have broad research training but to ensure that individuals trained as practitioner-scholars can engage in substantive conversations with other practitioners and researchers. (Lochmiller et Lester 2017, p. 19)

Pour situer ce dossier thématique, il importe également de prendre en considération le fait que les doctorantes et doctorants qui s'inscrivent dans un tel programme de D. Éd. sont pour la plupart des professionnels en exercice. Ils mobilisent déjà des savoirs tacites dans leurs activités de travail pour faire face aux problèmes toujours nouveaux, rencontrés quotidiennement. Un des objectifs du doctorat professionnel serait alors, non seulement le développement de compétences professionnelles, mais aussi un apport au développement des connaissances et des savoirs professionnels au sein de leur communauté professionnelle. Une telle visée pose alors la question de la production des connaissances provenant de la pratique professionnelle qui seraient non point généralisables mais plutôt transférables dans des contextes professionnels similaires.

Par conséquent, produire des connaissances implique d'avoir accès à des savoirs. Or, si le débat reste entier entre savoirs formalisés, disciplines académiques et savoirs d'expérience, « appréhender le caractère foncièrement pragmatique, tâtonnant de la construction des savoirs actionnables »

(Avenier et Schmitt, 2007, p. 16) demeure un enjeu dans le cadre du doctorat professionnel, et ce, malgré une volonté de « dépasser le dualisme théorie-pratique en proposant des manières différentes d'envisager la relation faire-connaître » (Avenier et Schmitt, 2007, p. 18). Dans ce contexte il est pertinent de se demander :

- Comment rendre compte d'un savoir professionnel situé dans la complexité d'une situation singulière et y trouver une certaine transférabilité ou adaptabilité?
- Comment faire émerger des savoirs professionnels, jugés efficaces pour et par les professionnels, mais qui sont inaccessibles pour le chercheur et parfois même qui se déploient à l'insu du praticien lui-même?

Dès lors se dégage l'importance de mettre en place un dispositif de formation et une méthodologie qui permettent au praticien-chercheur qu'est le doctorant et aux praticiens sur le terrain de collaborer afin de faire émerger le savoir professionnel et potentiellement, y trouver une certaine transférabilité utile (Desgagné, 2005).

C'est dans cette voie que se sont lancées l'Université de Sherbrooke et l'Université de Montréal en offrant un doctorat professionnel comme lieu de rencontre qui permet la confrontation entre les savoirs d'expérience et les savoirs issus de la recherche scientifique, pour en dégager des savoirs professionnels. À partir des problématiques de pratique réelle, une telle confrontation des savoirs pourrait ultimement contribuer à l'enrichissement et au développement des théories de référence parfois limitées devant la complexité des situations singulières.

Et c'est dans ce même esprit que nous proposons, dans le cadre de ce numéro thématique, de partager le fruit du travail des doctorantes et doctorants inscrits dans ces deux nouveaux doctorats professionnels québécois.

CE QUE VOUS TROUVEREZ DANS CE NUMÉRO SPÉCIAL

À la suite d'un appel aux doctorantes et doctorants de l'Université de Sherbrooke et de l'Université de Montréal de faire part de leurs travaux dans leurs parcours doctoraux, nous avons retenu neuf articles explicitant soit la démarche mise de l'avant pour répondre à une situation professionnelle du milieu, soit leur propre processus de développement professionnel soit les retombées en termes de développement de savoirs professionnels dans le milieu.

Le premier texte, de Jessica Valence, doctorante à l'Université de Montréal sous la direction de Roseline Garon, expose une démarche de transformation vers une nouvelle organisation scolaire, pilotée au sein de son établissement, en s'appuyant sur le *Laboratoire du changement*. Elle nous présente notamment une méthode d'intervention qui permet d'analyser une problématique vécue pour dégager de nouvelles solutions, tout en favorisant un apprentissage individuel et collectif, menant au développement d'une vision partagée pour faciliter l'implantation d'un changement.

Le second texte est écrit par Sylvie Normandeau ainsi que Nancy Granger et Jean-Claude Kalubi, qui la dirigent à l'Université de Sherbrooke. Les auteurs présentent les résultats d'un accompagnement offert au personnel enseignant en adaptation scolaire et au personnel de soutien en éducation spécialisée souhaitant s'approprier le programme de formation par compétences axées sur la participation sociale. Ils identifient les leviers de la collaboration et présentent un modèle que la doctorante, Sylvie Normandeau, a su développer pour planifier, analyser et réguler les pratiques collaboratives. La démarche, les défis et les pistes de solutions sont coconstruites et s'inscrivent dans un processus de développement professionnel.

Le troisième texte concerne également la collaboration, mais cette fois-ci au sein des Commissions scolaires, récemment transformées en Centre de services scolaire (CSS). Danielle Roberge, doctorante à l'Université de Montréal sous la direction d'Emmanuel Poirel et Pierre Lapointe, nous présente sa réflexion et son analyse en tant que gestionnaire-cadre sur la question de la collaboration entre les différents services des CSS, plus spécifiquement sur la façon de favoriser un travail collaboratif entre les services centraux au sein de l'organisation. L'analyse met en évidence les dimensions autour de la notion du *travailler ensemble*.

Le quatrième article, écrit par Christine Labelle de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de Suzanne Guillemette et de Lucie Lalancette, concerne le travail d'accompagnement de directions d'établissements scolaires. En tant que consultante, la doctorante s'est intéressée à formaliser les actions clés qui ont émergé dans sa pratique du travail d'accompagnement de directions d'établissements scolaires. Elle présente le contexte d'intervention, les dispositifs et les outils qui ont permis d'identifier les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses qui mènent à la pratique réflexive des directions d'établissement.

Le cinquième texte est le fruit du travail de Karyne Gamelin, doctorante à l'Université de Montréal sous la direction d'Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon. Elle s'intéresse au leadership des directions d'établissement dans le contexte de rencontres à enjeux élevés avec des membres du personnel, c'est-à-dire durant lesquelles la direction cherche à générer l'engagement de la part des participants, en lien avec ses objectifs et intentions. Quelles sont les stratégies utilisées par le leader afin d'influencer l'issue de ces moments cruciaux? Quels sont les comportements de leadership qui permettraient de mener efficacement des rencontres à enjeux élevés? L'auteure nous présente la méthode d'instruction au sosie qu'elle a mobilisée pour répondre à ces questions ainsi que les résultats qui montrent les stratégies socioémotionnelles et sociocognitives utilisées dans ce contexte.

Le sixième article, écrit par Brigitte Gagnon et Marie-Hélène Guay de l'Université de Sherbrooke, s'intéresse aussi aux leaders scolaires qui accompagnent des équipes, mais cette fois dans le cadre d'une recherche-action. La doctorante, Brigitte Gagnon, présente le modèle d'accompagnement qu'elle a développé au fil de son parcours doctoral. Elle rend explicites ses présupposés au regard de la recherche et de l'éducation et elle décrit la démarche et les outils de collecte et d'analyse de données qu'elle privilégie en cohérence avec ces présupposés. Marie-Hélène Guay, membre de son comité de direction de recherche, rend compte en parallèle, de certaines interventions qu'elle a

elle-même privilégiées pour l'accompagner dans la création de son modèle d'accompagnement en contexte de recherche-action.

Le septième article est signé par François Grégoire, doctorant à l'Université de Montréal sous la direction de Roseline Garon et Emmanuel Poirel. Sur la base d'une recension des écrits en relations du travail, il propose une catégorisation des concepts propres à la négociation intraorganisationnelle qualifiée de *boîte noire* de la négociation collective. Après avoir fait émerger les quatre aspects propres à la négociation intraorganisationnelle (stratégiques, procédurales, communicationnelles, relationnelles), il présente les phases de la négociation collective à partir d'une expérience vécue lors d'une négociation collective qu'il a menée auprès d'un syndicat local d'un centre de services scolaire francophone du Québec.

Léane Arseneault, doctorante à l'Université de Sherbrooke sous la direction de Christiane Blaser, est l'auteure du huitième texte. Elle nous présente comment les interventions qu'elle a menées dans son parcours de formation ont permis de développer des savoirs professionnels d'animation et d'accompagnement, en groupes de codéveloppement professionnel. Considérés comme facilitant l'engagement des participantes et des participants dans un processus de coconstruction de savoirs, elle partage la posture d'accompagnement et les outils qui contribuent à l'émergence de savoirs jugés efficaces.

Le dernier article des doctorants est celui de René Brisson, de l'Université de Montréal, en collaboration avec ses directeurs, Martial Dembélé et Pierre Lapointe. René Brisson s'intéresse aux rapports d'interface politico-administrative qui affectent la gouvernance et la performance organisationnelle. À partir d'une recension d'écrits nord-américains, il nous propose trois pratiques à retenir pour établir et maintenir une bonne gouvernance scolaire; sur les rôles et les attentes, sur l'importance de bonnes relations et sur la fréquence et la qualité de la communication avec les membres du Conseil. Vu le nouveau contexte québécois marqué par l'abolition des élections scolaires et des commissions scolaires, il pose une question très pertinente à laquelle il tentera de répondre dans son essai doctoral : Comment les directions générales établiront-elles des rapports d'interface politico-administrative efficaces afin d'assurer une bonne gouvernance scolaire?

À la suite de ces neuf articles des doctorantes et doctorants, produits de leurs parcours de formation continue, ce dossier thématique présente deux articles écrits par les responsables des programmes de doctorat professionnel à l'Université de Sherbrooke et à l'Université de Montréal. Le premier, qui témoigne de la formation offerte à l'Université de Sherbrooke est cosigné par Suzanne Guillemette, professeure, et par Liane Desharnais, conseillère pédagogique. Le second sur le doctorat professionnel de l'Université de Montréal est écrit par Emmanuel Poirel, Martial Dembélé, Frédéric Yvon et Roseline Garon professeurs de l'Université de Montréal. Dans les deux cas, il s'agit d'expliciter les fondements et, par conséquent, les objectifs qui sous-tendent ces formations. Ainsi, ils mettent en évidence les composantes de ces deux programmes, rendent compte des retombées sur les parcours des étudiantes et étudiants et sur leur communauté professionnelle respective. Enfin, les auteurs de

ces deux articles reconnaissent les défis à relever au sein des milieux universitaires et professionnels au regard de la mise en place de programmes de doctorat professionnel en éducation au Québec.

Finalement, le texte de clôture de ce numéro thématique est signé par Michel St-Germain, professeur émérite de l'Université d'Ottawa. Utilisant les deux programmes québécois comme trame de fond et sur la base de sa propre expérience, il offre des réflexions approfondies sur le doctorat professionnel en éducation. Il présente d'entrée de jeu la pertinence de tels programmes, en insistant sur le développement de compétences professionnelles essentielles en éducation. Il discute, entre autres, des objectifs et fondements de ces programmes, de la logique du développement des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques, de la création de connaissances et de l'intelligence collective. Il démontre comment les doctorantes et doctorants peuvent passer de savoirs implicites à des savoirs explicites dans leur parcours de formation qui, selon lui, s'inscrit forcément dans une démarche d'intervention ou de recherche sur le terrain. Il aborde ensuite l'importance et la richesse des cours fondamentaux et des séminaires proposés dans ces formations, notamment les retombées tant pour les futurs docteurs de l'éducation que pour les organisations d'où ils proviennent.

BONNE LECTURE!

Les responsables du numéro thématique,

Emmanuel Poirel, Suzanne Guillemette et Martial Dembélé

RÉFÉRENCES

Avenier, M. J. et Schmitt, C. (2007). *La construction de savoir pour l'action*. Paris, France : L'Harmattan.

Dawson, K. et Kumar, S. (2014). An analysis of professional practice Ed.D. dissertations in educational technology. *TechTrends, 58*(4), 62-72.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*. Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. New York, NY : Education School Project.

Lochmiller, C. R. et Lester, J. N. (2017). Conceptualizing practitioner-scholarship for educational leadership research and practice. *Journal of Research on Leadership Education, 12*(1) 3-25.

Moore, H. E. (1960). *The doctorate in education. Vol 2. The institution*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.

Shulman, L. S. (2007). Response to comments: Practical wisdom in the service of professional practice. *Educational Researcher, 36*(9), 560-563.

Shulman, L. S., Golde, C. M., Bueschel, A. C. et Garabedian, K. J. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher 35*(3), 25-32.

Le *Laboratoire du changement* comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE

Directrice des services pédagogiques, Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)

Doctorante, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Le *Laboratoire du changement* est une méthode d'intervention qui vise à soutenir et à outiller une équipe lors de l'implantation d'un changement. Cette approche amène les praticiennes et praticiens impliqués directement à analyser une problématique vécue pour construire de nouvelles solutions, tout en développant leurs propres capacités de changement à travers le processus de transformation. Cette méthode d'intervention implique un apprentissage individuel et collectif, le développement d'une vision partagée et une rétroaction continue, pour faciliter l'implantation d'un changement selon les écrits scientifiques. Cet article présente succinctement la démarche et les principes du *Laboratoire du changement* à partir d'un cas réel de gestion d'un changement réalisé par un gestionnaire en éducation. Il s'agit d'un article de vulgarisation qui pourra inciter un gestionnaire en éducation à se familiariser avec cette méthode et, potentiellement, à développer sa propre expertise en vue de la mettre en pratique éventuellement.

MOTS-CLÉS

laboratoire du changement, méthode d'intervention, gestion du changement, gestion en éducation, organisation scolaire

1. INTRODUCTION

L'éducation est en constante évolution pour s'adapter au monde actuel. « Change constitutes an integral component of the educational landscape » (Evans, Thornton et Usinger, 2012, p. 154). « Changer les éléments de l'organisation, c'est changer des habitudes, des routines, des pratiques qui ne sont pas nécessairement dénuées d'intérêt. Aussi, on ne change pas pour changer » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 9), mais on change par nécessité ou pour améliorer une situation. Ainsi, tout gestionnaire en éducation, dans le cadre de sa pratique aura, un jour ou l'autre, à gérer un changement. Cet article propose une méthode d'intervention intéressante pour réaliser la gestion d'un changement, applicable par un gestionnaire en éducation; il s'agit du *Laboratoire du changement*, développé par le Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) de l'Université d'Helsinki en Finlande dans le milieu des années 1990. Ainsi, la démarche et les principes du Laboratoire du changement seront présentés succinctement, mais propre à un contexte d'application concret dans une école, soit le développement d'une nouvelle organisation scolaire en réponse à une problématique soulevée par le milieu.

2. DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE OBSERVÉE DANS LE MILIEU

En tant que directrice des services pédagogiques d'une école secondaire privée pour filles, j'ai pu observer que plusieurs parents font des demandes d'accommodement ou d'adaptation pour répondre à un besoin spécifique de leur enfant, notamment des aménagements d'horaire, des changements de cours optionnels, de groupe ou de niveau (régulier vs enrichi). Les parents sollicitent la possibilité de faire des choix, suivant leurs spécificités propres, invoquant le concept des droits et libertés. Ainsi, tout en comprenant les règles ou les principes propres à l'école, les parents exigent tout de même que l'école fasse preuve de flexibilité pour tenir compte des besoins de leur enfant. Lors de discussions avec les directrices et les directeurs des services pédagogiques des établissements privés du Québec, j'ai réalisé qu'il ne s'agissait pas d'une situation isolée, mais plutôt généralisée.

Certaines écoles ont comme politique de refuser généralement toute demande qui sort du cadre régulier de l'organisation scolaire. Or, à notre école, nous souhaitons plutôt répondre aux besoins personnalisés. Nous choisissons de nous mettre dans la posture de l'élève. Se faisant, nous sommes en mesure de comprendre la légitimité des demandes d'adaptation. Nous trouvons dès lors regrettable de ne pas répondre à un besoin spécifique, à cause d'un carcan organisationnel trop rigide. Pour illustrer un obstacle imposé par un tel cadre d'organisation scolaire, prenons une pratique courante : une élève tirerait profit de suivre le cours d'anglais enrichi. Mais, pour diverses raisons, par exemple, le groupe est complet ou il y a conflit d'horaire, l'élève est contrainte de suivre un cours d'anglais régulier, moins adapté à ses compétences.

Le cadre actuel de l'organisation scolaire au Québec ne nous semble pas adéquat. Inchauspé et Ayotte (2005) ont d'ailleurs affirmé que « le modèle d'organisation [scolaire] choisi pour l'école

secondaire, il y a 50 ans, a accentué certains effets néfastes sur la formation des élèves » (p. 10). De ce fait, loin d'admettre que le système vaut mieux que l'individu, nous cherchons constamment des solutions alternatives. À notre avis, le système éducatif devrait fondamentalement s'adapter aux individus, et non l'inverse.

Les membres du personnel du Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie sont constamment enclins à répondre aux besoins spécifiques des élèves. Selon eux, il s'avère essentiel de réfléchir aux meilleurs moyens pour que l'école puisse s'adapter plus aisément aux besoins personnalisés des élèves. En réalité, les enseignantes, enseignants et les directrices et directeurs adjoints cherchent constamment de nouvelles solutions adaptées à chacune des situations qui se présentent. Par exemple, dans le cas des contraintes horaires, il devient réaliste de vouloir rattraper le temps d'enseignement manqué par les élèves, pour des raisons valables. Lorsqu'il est possible, les enseignantes et enseignants rencontrent les élèves en dehors des heures de cours, produisent des activités compensatoires ou préparent du matériel didactique adapté, par exemple. Pour les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ou plus rapide, les enseignantes et enseignants tentent, malgré des contraintes organisationnelles, de proposer des situations d'apprentissage axées sur la différenciation pédagogique. Pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou pour celles qui ont une grande capacité, l'école proposent des allègements d'horaire ou des activités extrascolaires, selon le cas.

Cependant, ces solutions ne sont pas nécessairement optimales ni pour les élèves ni pour les enseignantes et enseignants. Elles requièrent un certain investissement de temps, voire une générosité de la part d'enseignantes et d'enseignants déjà en quête d'un équilibre personnel. En résumé, bien que nous tentions de trouver des solutions adéquates, nous observons dans notre milieu que, pour différentes raisons, les contraintes reliées au cadre de l'organisation scolaire du système éducatif actuel constituent un obstacle à l'optimisation de l'enseignement pour le personnel enseignant et, par conséquent, à l'apprentissage des élèves.

3. REGARD SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL

À partir de notre observation sur le terrain, nous sommes en mesure de jeter un regard sur l'échiquier planétaire. Différents auteurs se prononcent sur le thème de l'éducation, notant que le système actuel ne répond déjà plus aux besoins contemporains. Fullan et Quinn (2018) évoquent la nécessité urgente de revoir entièrement l'apprentissage. Selon eux, la formation actuellement offerte dans les écoles est dépassée. Dans le même ordre d'idée, Harari (2018) soutient que le modèle éducatif actuel, calqué sur la révolution industrielle, est aujourd'hui en faillite et que nous n'avons malheureusement pas encore mis en place de solution de rechange viable. De leur côté, Bentley et Miller (2006) suggèrent de sortir du modèle d'enseignement enraciné dans le passé pour favoriser un modèle d'enseignement personnalisé. L'Institut du Québec (2017) estime que l'école doit s'adapter et faire preuve de créativité pour proposer des solutions éducatives qui répondent aux attentes de la population actuelle. Selon eux, il y aurait déjà de plus en plus d'écoles qui « repensent les modèles

traditionnels pour en développer de plus novateurs fondés sur l'autonomie, la responsabilisation, la flexibilité et l'acquisition de compétences nouvelles pour le XXIe siècle » (Institut du Québec, 2017, p. 22). La personnalisation de l'apprentissage permettrait alors aux élèves de réaliser leur plein potentiel.

En nous inspirant des différentes visions de l'éducation présentes dans la littérature, la recherche et l'actualité, alliées à l'observation de la réalité actuelle dans le milieu de travail, une idée a surgi : concevoir, au-delà des approches pédagogiques centrées sur l'élève, une organisation scolaire propre à répondre aux besoins personnalisés des élèves.

4. PROPOSITION D'UNE ORGANISATION SCOLAIRE PLUS SOUPLE

Nous avons donc commencé à imaginer une organisation scolaire suffisamment flexible pour répondre aux besoins personnalisés des élèves. D'ailleurs, tel que le mentionnent Archambault, Garon, et Harnois (2011), « dans une école performante, l'organisation scolaire est au service de l'apprentissage. Elle est donc souple et elle permet de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves » (p. 2). De plus, Inchauspé et Ayotte (2005) précisent qu'il est utopique d'espérer que le Ministère initie un changement d'organisation scolaire. Ils précisent que « c'est la multiplication des situations d'innovation dans les écoles secondaires qui permettra de faire émerger les modèles d'organisation qui assureront mieux l'atteinte des objectifs d'apprentissage recherchés » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 10). Nous sommes au diapason de ce postulat. C'est pour cette raison que nous avons en tête de développer, pour notre école, une nouvelle organisation scolaire plus souple susceptible d'offrir un enseignement personnalisé.

Cette organisation scolaire, différente et flexible, vise à répondre aux besoins personnalisés des élèves, en particulier à l'égard des élèves pour lesquels le cadre de l'organisation scolaire actuelle répond plus difficilement à leurs besoins. Nous pensons aux élèves qui ressortent du lot pour différentes raisons : élèves surdouées, élèves athlètes avec des contraintes d'horaire, élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de santé physique ou psychologique, notamment.

Pour arriver à développer cette nouvelle organisation scolaire, cela implique forcément un changement et, immanquablement : la gestion d'un changement. Ainsi, s'avère-t-il primordial d'approfondir le concept de gestion du changement.

5. GESTION DU CHANGEMENT

Tout d'abord, le « mot *changement* est caractérisé par son ambivalence. Il symbolise tout aussi bien le progrès que le risque de perdre un existant connu » (Autissier et Moutot, 2003, p. 5). Le changement, c'est le passage entre une situation A (avant) à une situation B (après). Selon Brassard (2003), c'est un processus par lequel un ou des aspects d'une organisation sont modifiés. Pour gérer un

changement, un gestionnaire n'interviendra pas toujours de la même façon. Il est donc important de définir au préalable le type de changement envisagé pour guider l'intervention à privilégier. Tel que présenté dans le Tableau 1, il importe de considérer la fonction du changement et son envergure.

Tableau 1 Types de changement suivant leur envergure et leur fonction de Brassard (2003, p. 258)

Envergure du changement		La fonction du changement	
		Adaptation	**Développement**
	Réduite	Modification mineure en vue de l'adaptation de l'organisation	Modification mineure en vue du développement de l'organisation
	Grande	Transformation en vue de l'adaptation de l'organisation	Transformation en vue du développement de l'organisation

À l'égard de la fonction d'un changement, Brassard (2003) stipule que nous retrouvons la fonction de l'adaptation et celle du développement. L'adaptation désigne un changement qui est induit par la nécessité pour l'organisation de s'adapter à une nouvelle réalité, à son environnement. La fonction de développement se veut quant à elle un changement émanant d'une volonté de s'améliorer et d'évoluer. Dans le contexte de la problématique que nous avons observée, soit la multiplication des demandes d'accommodement ou d'adaptation, l'élément déclencheur réside dans notre désir de nous adapter au monde actuel, de trouver une réponse à une problématique au sein de notre organisation. En effet, le développement d'une nouvelle organisation scolaire a pour objectif de « rendre l'organisation capable de satisfaire aux attentes qui s'imposent de l'environnement » (Brassard, 2003, p. 257).

En ce qui a trait à l'envergure du changement, nous pouvons qualifier la transformation comme étant un changement majeur (grande envergure) et la modification comme un changement mineur (envergure réduite) (Brassard, 2003). Dans le contexte actuel, les deux modèles d'organisation scolaire, soit le modèle déjà en place et le nouveau modèle envisagé, plus souple, coexisteront en même temps. Ainsi, en considérant que le nombre restreint d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants touchés par le changement sera peu élevé, une vingtaine des 1180 élèves et 4 des 65 enseignantes et enseignants, nous pourrions parler d'une modification mineure. En revanche, pour les enseignantes et enseignants assignés au nouveau modèle, il s'agit d'une transformation. Car ce qui est envisagé est de transformer le modèle prévalant en un nouveau modèle d'organisation scolaire, provoquant ainsi une rupture entre l'*avant* et l'*après*. En effet, nous n'envisageons pas d'opérer le changement de manière graduelle. Il serait mis en branle au début d'une nouvelle année scolaire, avec les élèves inscrites dans cette nouvelle organisation scolaire. Par conséquent, la rupture sera évidente pour les enseignantes, enseignants et les élèves concernées. Pour l'école, l'implantation du nouveau modèle

d'organisation scolaire se fera de manière graduelle, ne débutant qu'avec un seul groupe de 1re secondaire. L'année suivante, ce groupe poursuivra en 2e secondaire, tandis que nous ajouterons un nouveau groupe de 1re secondaire et ainsi de suite, jusqu'en 5e secondaire. Par rapport à l'ensemble de l'école, l'envergure peut sembler réduite. Toutefois, nous ne pouvons pas conclure qu'il s'agit d'une modification mineure, car l'envergure du changement réel, un changement de paradigme, constitue une transformation pour les personnes directement associées au nouveau modèle d'organisation scolaire. Bref, le type de changement envisagé dans ce contexte spécifique, compte tenu de son envergure et de sa finalité, constitue une transformation visant l'adaptation de l'organisation.

Pour sa part, Soparnot (2004) fait la distinction entre le changement dirigé et le changement conduit ou guidé. Le premier consiste, pour le gestionnaire, à orchestrer un changement planifié en respectant le *modus operandi* qu'il aura préalablement défini. Le second cherche davantage à insuffler aux acteurs interpelés, le personnel de l'école, une vision d'avenir de l'organisation, qui suscite leur adhésion, pour les amener à lui « donner vie de façon informelle sans que les détails de l'implantation aient été préalablement définis. Ce changement est la résultante d'un processus d'émergence, dans lequel l'autonomie et la compétence des acteurs sont reconnues » (Soparnot, 2004, p. 34). Ainsi, le gestionnaire influence et guide les personnes par l'énoncé de ses intentions, mettant en place les conditions propices à un changement éventuel. Il accepte que l'aboutissement soit imprévisible et il assume que la complexité organisationnelle teintera le processus et la finalité. Il se situe dans une logique d'apprentissage (Soparnot, 2009).

D'ailleurs, après avoir fait l'analyse comparative de plusieurs modèles de gestion du changement, Soparnot (2004) arrive à la conclusion que « l'accent doit porter sur la gestion des capacités de changement plus que sur les capacités de gestion du changement » (p. 40). En d'autres mots, le gestionnaire a tout avantage à favoriser une approche qui amène les personnes visées à développer leurs propres capacités de changement à travers le processus de changement, plutôt que de gérer sa propre capacité à piloter un changement. Ainsi, l'ensemble des membres du personnel développe ses capacités de changement, présumant qu'ils deviendront plus autonomes et plus réceptifs aux futurs changements. La direction d'école d'aujourd'hui « is now charged with creating and leading a learning organisation » (Wise et Jacobo, 2010, p. 159).

Pour gérer un changement, il est aussi possible d'opter pour une approche plus systématique, en s'appuyant sur une méthode ou pas. Selon Evans *et al.* (2012), l'utilisation d'une méthode ou d'un cadre théorique (*framework*) est bénéfique, car il permet de fournir un langage commun pour la discussion, la conduite d'un changement voire, sa mise en œuvre.

Ainsi, à l'instar de Botha (2017), nous proposons le *Laboratoire du changement* comme méthode d'intervention. Ce choix devient l'outil pour gérer un changement d'envergure en éducation. Cette méthode d'intervention est axée sur la capacité d'action dans le développement d'un nouveau concept d'activité, impliquant un apprentissage individuel et collectif, un dialogue, donc le développement d'une vision partagée et une rétroaction continue et collective.

6. *LABORATOIRE DU CHANGEMENT*

Dans le *Laboratoire du changement*, l'expert de la méthode d'intervention a comme intention de provoquer et de soutenir un processus de transformation qui sera vécu par les praticiennes et praticiens, dans ce cas-ci, les enseignantes et enseignants. Ces derniers font face à une problématique qu'ils analysent pour mettre en place de nouvelles solutions, non présumées au départ. Le contenu et le déroulement de l'intervention font l'objet de négociations alors que la forme de l'intervention revient aux praticiennes et praticiens eux-mêmes, des membres de l'équipe.

En effet, comme il revient aux enseignantes et enseignants de mettre en action les changements et à transformer leurs pratiques éducatives, il est intéressant de procéder à une intervention leur remettant leur capacité d'action entre les mains dans le développement de la solution, tout en centrant le travail sur le processus de changement.

Le *Laboratoire du changement* est une méthode d'intervention « qui accompagne et outille le développement collaboratif et innovatif d'un nouveau concept par les praticiens » (Virkkunen, 2006, p. 25), de manière ascendante plutôt que descendante (principe du *bottom-up*). Le *Laboratoire du changement* propose un cadre analytique alliant théorie et pratique. Le but est de réviser et de développer la théorie par le biais d'un processus itératif de projection et de réflexion par les praticiennes et praticiens eux-mêmes (Eri, 2013). Il s'agit donc de former une équipe de travail composée de praticiens et d'experts de la méthode. Les membres de l'équipe utilisent alors des outils de réflexion connus de tous pour construire une réflexion collective tout en confrontant les idées de tout un chacun, passant du concret à l'abstrait. Ils s'observent dans leur évolution, comme équipe, au fil du processus de réflexion. Ce dernier correspond à la façon dont les membres de l'équipe se positionnent et réfléchissent individuellement et collectivement à travers la méthode. Il faut comprendre que la démarche de réflexion (le processus) a autant d'importance dans le développement de l'équipe et de chaque membre que la solution apportée pour résoudre le problème initial. Selon Sannino et Engeström (2017), le *Laboratoire du changement* place au centre de l'intervention, la formation de l'action volontaire et de l'agentivité transformatrice, c'est-à-dire la capacité des gens à être des agents actifs exerçant un contrôle sur une transformation ou le changement souhaité, et ce, au centre de l'intervention.

Ce type d'intervention collaborative comporte des visions orientées vers l'avenir, chargées d'initiative et d'engagement de la part des membres. « True transformation occurs through the common efforts of all rather than the efforts of the individual or the few » (Wise et Jacobo, 2010, p. 161).

7. LA DÉMARCHE DU *LABORATOIRE DU CHANGEMENT*

Dans un premier temps, il convient de former une équipe de travail. Elle doit être constituée de praticiennes, praticiens et de gestionnaires qui s'associent à des experts de la méthode d'intervention

du *Laboratoire du changement*. Nous avons nommé cette équipe de travail le « Comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé ». Dans la formule originale, l'expert est le chercheur qui mène une recherche : il connait la démarche du *Laboratoire du changement*, il observe les comportements des participants et il analyse les données recueillies à travers le processus de changement. Il est porteur des concepts théoriques dans cet alliage de théorie et de pratique. Dans notre contexte, j'ai joué le rôle de la chercheure, donc de l'experte de la méthode, tout en étant la gestionnaire praticienne dans le milieu. Ainsi, nous avons procéder à une adaptation par rapport à la méthode d'intervention originale du *Laboratoire du changement*, vu l'utilisation que nous en avons faite.

Les premières discussions consistent à identifier les contradictions provisoires, en utilisant les premiers stimuli pour déclencher un conflit. Cette phase initiale provoque habituellement, dans le groupe, des confrontations émotionnelles, voire irrationnelles, étant donné que la vision de l'éducation est abordée et que l'intuition d'une solution souhaitable n'est pas nécessairement la même pour tous, à priori. Dans le *Laboratoire du changement*, cette tâche, que l'on nomme le premier stimulus, consiste à recueillir des données empiriques par rapport aux problématiques, aux perturbations et aux dilemmes inhérents à la situation actuelle. Les données sont extraites de diverses manières, notamment par l'enregistrement (audio ou vidéo) des discussions du groupe lors des séances. Par la suite, ces données peuvent être utilisées comme un miroir de la situation réelle et faire l'objet d'une analyse par le groupe lors de séances subséquentes (Virkkunen, 2006).

Dans le but d'assurer une cohésion de l'équipe de travail, il devient important de brosser un portrait complet de la situation actuelle, susceptible d'aider à dégager une vision partagée. Dans le *Laboratoire du changement*, les éléments à tenir compte pour l'établissement de cette vision partagée sont les suivants : modèle/vision, idée/outil et miroir/situation, contextualisant ces éléments dans le temps (passé, présent, futur). Le Tableau 2 constitue la représentation de l'analyse et de la conception du *Laboratoire du changement* en tant que premier stimulus. Il s'agit d'un outil de réflexion qui identifie l'ensemble des divers éléments à traiter. Le [modèle/vision] représente le modèle théorique tandis que [miroir/situation] représente le reflet de la situation ou la problématique, l'expérience concrète et visible de la situation. L'[idée/outil] représente la solution envisagée pour transformer la situation. Nous y retrouvons également la séquence, en neuf étapes, dans laquelle il est souhaitable de traiter ces sujets en équipe. De plus, pour chaque case (1 à 9), une définition de la signification du croisement est présentée. En guise d'exemple, la première étape, identifiée par le chiffre 1, se trouve à la jonction entre la 3e colonne [miroir/situation] et la 2e ligne, le [présent]. Ce croisement signifie que l'équipe doit identifier des exemples de situations problématiques vécues au quotidien par les praticiennes et praticiens (échantillons de situations problématiques) en ce moment (au présent).

Tableau 2 Représentation de l'analyse et de la conception du *Laboratoire du changement* de Virkkunen et Newnham, (2013, p. 18.)

	Modèle/Vision	Idées/Outils	Miroir/Situation
FUTUR	**7** Vision de la structure du système de l'activité avec laquelle les contradictions actuelles seraient évitées.	**8** Modéliser les nouveaux outils et les méthodes de travail nécessaires pour concrétiser cette vision. Conceptualiser les premières expérimentations et les nouvelles méthodes de travail.	**9** Données de suivi à propos de la faisabilité des nouveaux outils conçus et les façons de travailler, de même que les besoins pour le développement futur de ces outils ou façons de faire.
PRÉSENT	**6** Modéliser les changements importants qui prennent place dans les éléments du système de l'activité, de même que les contradictions internes créées par les changements au sein de l'activité.	**2** Préoccupations communes, possibles zones problématiques identifiées dans l'activité. Idées pour analyser plus en profondeur. Idées de solution pour identifier les problèmes.	**1** Échantillons de situations problématiques dans le travail quotidien avec pour objet l'activité (par exemple, dérangements et ruptures en servant les clients ou dans les processus centraux de l'activité jointe). Vidéos, entrevues, documents.
PASSÉ	**5** Modéliser les éléments centraux de la structure passée de l'activité. Analyser la nature de la phase actuelle de transformation de l'activité.	**4** Identification des périodes et des points cruciaux dans le développement de l'activité.	**3** Données concernant les changements historiques dans le système d'activité.

Les flèches renforcent l'idée de l'ordre dans lequel les étapes doivent se succéder. Elles indiquent, de plus, que des allers-retours sont possibles dans le processus de réflexion, même entre des étapes non consécutives, comme passer de la 2e étape à la 6e ou encore, de la 6e étape à la 8e. L'utilisation de cet outil de réflexion collective et dialogique, en neuf étapes, constitue le premier stimulus pour l'analyse de la situation.

Le Tableau 2 présente l'ordre à suivre tout en apportant des précisions en lien avec le contexte de l'activité réelle. Dans le contexte de notre travail, le modèle/vision [Modèle] correspond à la modélisation de la vision éducative. Le miroir/situation [Miroir] correspond quant à lui à des exemples de ce qui se vit dans les classes (l'expérience pratique). L'idée/outil [Idée] correspond à l'organisation scolaire.

Tableau 3 Sujets à traiter, en ordre, avec des précisions par rapport à la situation réelle

Ordre	Croisement [Modèle, Idée, Miroir] [Passé, Présent, Futur]	Précisions en lien avec la situation réelle
1	Miroir/Présent	Exemples de situations où l'école ne répond pas aux besoins personnalisés des élèves
2	Idée/Présent	Analyse de l'organisation scolaire actuelle et identification des problématiques
3	Miroir/Passé	Exemples des situations antérieures
4	Idée/Passé	Identification des périodes et des points marquants de l'organisation scolaire, au fil du temps
5	Modèle/Passé	Modélisation des caractéristiques de la vision éducative antérieure
6	Modèle/Présent	Modélisation de la vision éducative actuelle et identification des changements qui ont eu lieu
7	Modèle/Futur	Modélisation de la vision éducative par laquelle les problèmes seraient surmontés
8	Idée/Futur	Recherche d'une organisation scolaire susceptible d'offrir des parcours personnalisés aux élèves
9	Miroir/Futur	Prospective selon des exemples de situations reliées à cette nouvelle organisation scolaire

Ensuite, afin de faciliter la représentation de l'ensemble des dimensions de l'activité d'apprentissage associées à l'implantation d'un changement et leurs relations entre elles, Engeström (1987) propose une méthodologie de création de modèles : la théorie de l'activité. Cet instrument est illustré à la Figure 1.

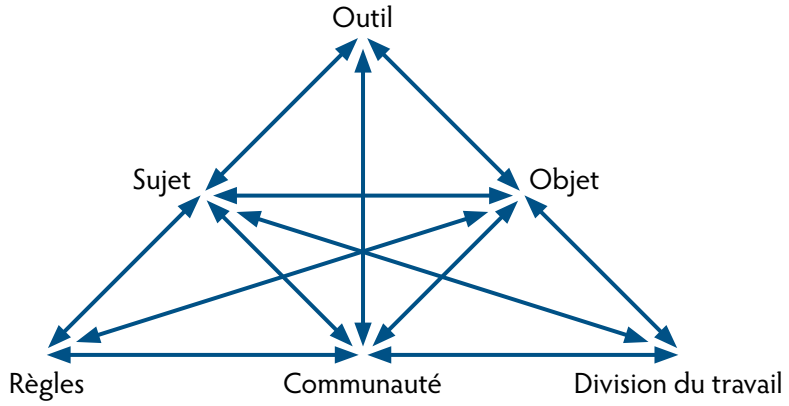

Figure 1 Modèle de la théorie de l'activité de Engeström (1987)

Ce modèle de la théorie de l'activité de Engeström (1987; 2007; 2015) met en relation les différents éléments qui constituent une situation de manière systémique. Une situation « idéale » serait représentée par l'équilibre et la cohérence entre chacun des éléments de base : sujet, objet, outil, règles, communauté et division du travail. L'objectif de l'utilisation de cet outil est d'illustrer une situation pour en obtenir une compréhension holistique. Une transformation ne se fait pas de manière linéaire. Si l'un des éléments de base dans le système d'activités change, il a un impact potentiel sur plusieurs autres éléments. Il faut donc chercher des solutions afin d'adapter les différents éléments et ainsi retrouver un équilibre et une cohérence.

Comme le démontre cette figure, l'objet représente la finalité ou le résultat. C'est l'élément majeur dans le système d'activités, l'objectif à atteindre. Le sujet de l'activité indique ce à quoi se rapporte l'objet. L'outil fait référence aux moyens qui seront utilisés par le sujet pour arriver à l'objet. Les règles sont les éléments de contraintes externes. La communauté représente l'ensemble des acteurs impliqués dans l'activité. Enfin, la division du travail désigne les aspects organisationnels de l'activité.

La modélisation de la théorie de l'activité au regard de l'activité réelle constitue le second stimulus du *Laboratoire du changement*. « Comme second stimulus neutre, destiné à devenir un signe et un outil intellectuel pour les praticiens, le chercheur fournit le modèle d'un système d'activité » (Virkkunen, 2006, p. 28). Son principal but est d'objectiver le miroir pour le camper dans un modèle conceptuel plus rationnel facilitant ainsi la capacité d'action pour l'analyse, la conception et la mise en œuvre du projet de changement. La Figure 2 représente la manière dont on a identifié, dans le contexte de la situation réelle, les différents éléments du système d'activités.

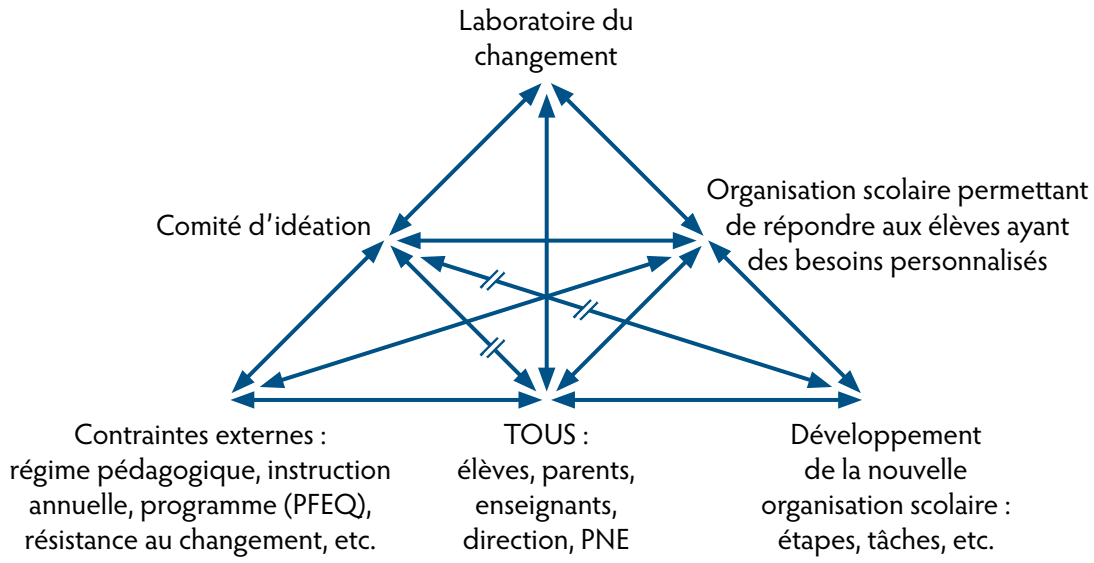

Figure 2 Modèle de la théorie de l'activité transposé dans le contexte de l'activité réelle

Dans le contexte de l'activité de transformation escomptée, ce modèle illustre que l'objet (objectif/finalité) est une organisation scolaire permettant de répondre aux spécificités des élèves ayant des besoins personnalisés. Le comité d'idéation sur l'enseignement personnalisé devient le sujet qui cherchera à atteindre l'objectif et le *Laboratoire du changement* sera l'outil pour y arriver. La communauté est représentée par l'ensemble des personnes impliquées dans cette transformation, soit les élèves, leurs parents, les enseignantes, enseignants, la direction et le personnel non enseignant. La division du travail consistera à développer la nouvelle organisation scolaire. L'ensemble des flèches nous rappelle qu'il y a une relation entre chacun de ces éléments et qu'il est nécessaire d'en tenir compte.

Pour trouver la cohérence dans le système de l'activité réelle, il faut procéder à l'identification des liens où l'on retrouve une contradiction entre les éléments. Cette identification des contradictions amène l'équipe à isoler les problématiques précises à l'intérieur du système de l'activité et ainsi, à chercher des solutions adaptées aux besoins de la situation. Les lignes brisées correspondent aux éléments où il y a des liens problématiques. Dans ce cas-ci, entre la nouvelle organisation scolaire (objet) et les contraintes externes (règles), il y a assurément un nœud à défaire afin qu'il y ait un arrimage et une cohérence entre ces deux éléments. Entre le comité d'idéation et l'ensemble de la communauté émerge un enjeu de communication puis d'adhésion. Enfin, le comité d'idéation devra statuer la manière dont la division du travail s'effectuera dans le contexte du développement de la nouvelle organisation scolaire.

En résumé, l'objectif de l'utilisation du premier stimulus est de confronter les participants et de faire émerger les contradictions. L'objectif du second stimulus est d'identifier les endroits où il y a des problèmes, pour trouver des pistes de solutions destinées à nous sortir de ce conflit paralysant. Pour ce faire, on s'interroge au sujet des motivations profondes, on cherche les tensions constructives et, par conséquent, on favorise l'opposition pour trouver la zone proximale de développement du groupe et ainsi dégager une solution expansive (Sannino et Engeström, 2017). Cette zone proximale de développement, concept développé par Vygotsky (1978), est une zone de développement où une personne se sent capable d'accomplir une tâche avec de l'aide, de la collaboration ou des ressources. Elle se situe entre la zone d'autonomie, où le défi n'est pas stimulant, car il est trop facile et la zone de rupture où le défi parait trop difficile, voire inatteignable et, conséquemment, entraine un désengagement.

La Figure 3 ci-dessous présente la séquence prototypique de l'apprentissage développemental de Virkkunen (2006). Ce modèle du cycle développemental de l'activité propose de débuter par un questionnement sur les pratiques actuelles. Ensuite, se succèderont, en une série d'allers-retours, les étapes de l'analyse historique et empirique des causes systémiques des problèmes rencontrés dans l'activité, tout comme la modélisation d'une nouvelle solution, l'examen et l'implémentation du nouveau modèle, la réflexion sur le processus pour aboutir à la consolidation de la nouvelle pratique.

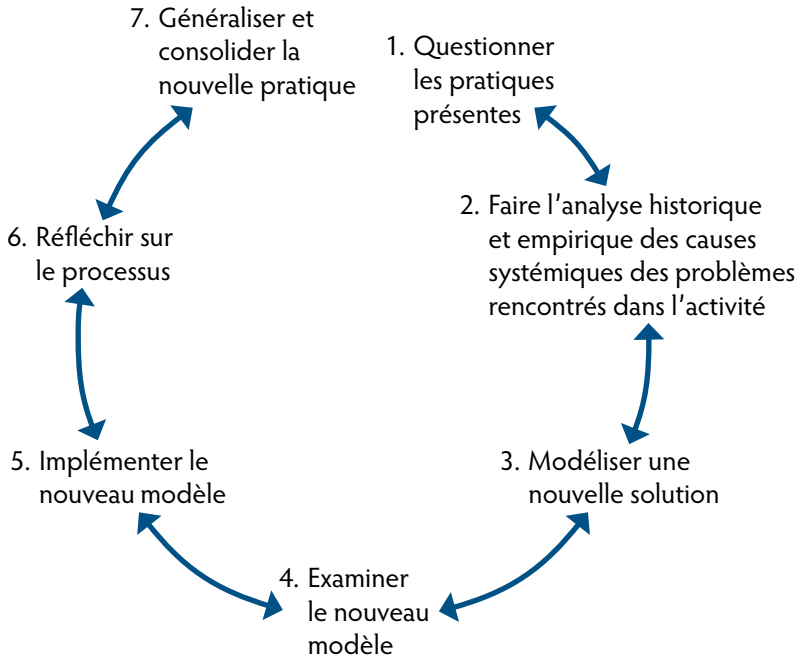

Figure 3 La séquence prototypique de l'apprentissage développemental (Virkkunen, 2006, p. 27)

Cette démarche du *Laboratoire du changement* « repose sur deux principes épistémologiques, à savoir le principe de la double stimulation (Vygotsky, 1997) et le principe de l'ascension de l'abstrait vers le concret » (Davydov, 1990 et Ilyenkov, 1982 cités par Sannino et Engeström, 2017, p. 81).

7.1 LE PRINCIPE DE LA DOUBLE STIMULATION

Dans le *Laboratoire du changement*, le concept de la double stimulation est une des caractéristiques fondamentales (Botha, 2017; Engeström, 2007; 2011; Engeström et Sannino, 2013; Eri, 2013; Virkkunen, 2006; Virkkunen et Schaupp, 2011). Ce concept implique qu'au départ, les membres de l'équipe de travail sont appelés à confronter leurs idées par rapport au problème identifié; 1er stimulus = le problème (*le quoi*). Le 2e stimulus touche au processus de développement de l'équipe, par les membres de l'équipe eux-mêmes. Par le biais de la réflexion, de la discussion, de la délibération et de la recherche des outils pour résoudre le problème, l'équipe observera son processus de développement (*le comment*). Engeström (2007) soutient que « la double stimulation vise à rendre les sujets maitres de leur propre vie » (p. 363).

Ainsi, le développement des personnes comme sujet collectif de changement entourant ce projet peut favoriser l'augmentation du sentiment d'efficacité personnel de chaque participant. Ce développement sociocognitif est une occasion pour chacun de ressentir un sentiment de fierté d'avoir réussi à concrétiser un projet audacieux et, en même temps, d'avoir pu tisser des liens et développer

une complicité professionnelle avec les autres membres du comité. Bref, il s'agit d'une occasion de développement professionnel signifiante, gratifiante et authentique qui procure des retombées concrètes.

7.2 LE PRINCIPE DE L'ASCENSION DE L'ABSTRAIT AU CONCRET

Pour allier la théorie et la pratique à travers les divers stimuli employés, le *Laboratoire du changement* propose le principe de l'ascension de l'abstrait au concret. En effet, il s'agit d'étudier la situation prévalente, en utilisant des outils de réflexion qui amèneront l'équipe à discuter des fondements et de l'origine du problème, au lieu de se limiter aux symptômes visibles. Au fil des discussions, les notions de valeurs et de visions seront précisées, en fonction du temps du passé au futur. Une modélisation des concepts sera effectuée afin d'en dégager l'essence dans l'abstrait. On pourrait même aller jusqu'à se laisser rêver, même si ce rêve devient en quelque sorte, une utopie. Cette compréhension de sa propre histoire est d'une importance fondamentale dans le *Laboratoire du changement*, car celle-ci « becomes the foundation for assessing change and determining what might be progress » (Sannino et Engeström, 2017, p. 94). Elle permet à l'équipe d'analyser la situation dans toute sa complexité intellectuelle.

8. CONCLUSION

En conclusion, le *Laboratoire du changement* est une méthode d'intervention conçue pour gérer dans une organisation un changement de l'ordre de la transformation. La remise en perspective des fondements, revenant dans le passé pour mieux envisager l'avenir, est intéressante. De plus, il est pertinent de choisir une méthode qui favorise le développement de l'autonomie et des capacités d'action des enseignantes et enseignants pour mieux les habiliter et susciter leur engagement. Enfin, il semble également que la solution, du moins pour certaines problématiques, celles qui émergent du milieu notamment, doit provenir des personnes qui vivent au quotidien dans l'organisation, afin que les contraintes issues du terrain soient comprises dans le développement de la solution.

Cette démarche exige toutefois du gestionnaire de bien se familiariser avec le *Laboratoire du changement* pour être en mesure de jouer un double rôle dans l'application de cette méthode d'intervention, celui du praticien-gestionnaire et celui de l'expert. Le gestionnaire désirant se confronter à ce défi doit être conscient des risques. Il doit veiller à bien s'entourer et être en mesure de partager sa vision, demeurant à l'écoute des personnes et du milieu. Il doit aussi faire preuve d'humilité, en étant conscient des erreurs possibles et, surtout, de passer outre.

RÉFÉRENCES

Autissier, D. et Moutot, J. M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement : comment passer du discours à l'action*. Paris, France : Dunod.

Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Récupéré de https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Profil-Direction-Diriger-ecole-milieu-defavorise-Caracteristiques.pdf

Bentley, T. et Miller, R. (2006). Personnalisation : bien comprendre les enjeux. Dans Collectif OCDE (dir.), *L'école de demain. Personnaliser l'enseignement* (p. 129-142). Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.

Botha, L. R. (2017). Changing educational traditions with the Change Laboratory. *Education as Change, 21*(1), 73-94.

Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(2), 253-276. https://doi.org/10.7202/011032ar

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit. Récupéré de http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf

Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. Dans H. Daniels, M. Cole et J. V. Wertsch (dir.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 363-382). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology, 21*(5), 598-628.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky, 1*(1), 4-19.

Eri, T. (2013). The best way to conduct intervention research: Methodological considerations. *Quality & Quantity, 47*(5), 2459-2472.

Evans, L., Thornton, B. et Usinger, J. (2012). Theoretical frameworks to guide school improvement. *NASSP Bulletin, 96*(2), 154-171. https://doi.org/10.1177/0192636512444714

Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence. Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Harari, Y. N. (2018). *21 leçons pour le XXIe siècle*. Paris, France : Albin Michel.

Inchauspé, P. et Ayotte, G. (2005). *Projet École éloignée en réseau. Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau*. Québec, Canada : CEFRIO. Récupéré de https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/4d944e27-4266-46d1-ba03-9ab326b05992.pdf

Institut du Québec. (2017). *Des exemples pour l'école québécoise. Étude de cas d'écoles innovantes*. Montréal, Canada : auteur.

Sannino, A. et Engeström, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in change laboratories. *Management Learning, 47*(1), 80-96.

Soparnot, R. (2004). L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement. *Gestion, 29*(4), 31-42.

Soparnot, R. (2009). Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement. *Management & Avenir, 28*(8), 104-122. https://doi.org/10.3917/mav.028.0104

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Virkkunen, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *Activités, 3*(1), 19-42.

Virkkunen, J. et Newnham D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.

Virkkunen, J. et Schaupp, M. (2011). From change to development: Expanding the concept of intervention. *Theory & Psychology, 21*(5), 629-655.

Wise, D. et Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management, 30*(2), 159-169. https://doi.org/10.1080/13632431003663206

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU

Chargée de cours, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)

Nancy GRANGER

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Jean-Claude KALUBI

Professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'un accompagnement offert au personnel enseignant en adaptation scolaire (PE) et au personnel de soutien en éducation spécialisée (PS) souhaitant s'approprier le programme de formation par compétences axées sur la participation sociale. Destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, ce programme est en appropriation dans le milieu scolaire québécois. Le PE et le PS ont participé à un projet d'intervention dans le but de comprendre les visées du programme tout en développant leur compétence à collaborer. À terme, les résultats obtenus ont permis d'identifier des leviers à la collaboration et de développer un modèle pour planifier, analyser et réguler les pratiques collaboratives. Cet article décrit la démarche empruntée, les défis rencontrés et les pistes de solutions coconstruites avec les membres du PE et du PS afin de poser le premier jalon d'un processus de développement professionnel.

MOTS-CLÉS

programme de formation CAPS, collaboration interprofessionnelle, adaptation scolaire, éducation spécialisée, développement professionnel

Ce que nous devons apprendre à faire,
nous l'apprenons en le faisant!

Aristote

1. LE CONTEXTE

Depuis plus de 50 ans au Québec, la démocratisation de l'éducation teinte les multiples réformes qui ont eu lieu. Le « rapport Parent » paru en 1963 marque un moment historique en reconnaissant que l'éducation joue un rôle essentiel quant au bien-être des enfants et souligne l'importance de prendre en compte la diversité (Commission royale d'enquête sur l'enseignement et Parent, 1963). En outre, il établit déjà à cette époque l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. En 1976, le « rapport COPEX » annonce une nouvelle politique éducative pour les élèves à besoins particuliers (Ministère de l'Éducation, 1976). Il soutient notamment que ces enfants doivent être scolarisés dans un milieu « le plus normal possible » (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1996, p. 3). Au fil du temps, le regard porté sur la déficience intellectuelle s'est transformé. Du statut de bénéficiaire qui reçoit passivement des services, l'élève est considéré dorénavant comme un apprenant qui participe activement à ses apprentissages (Guerdan, 2009; Wehmeyer et Abery, 2013). Il apparait que la constitution même des programmes de formation destinés à ces élèves a vu leur finalité évoluer au cours des trois dernières décennies.

En 1989, l'adoption du projet de loi nº 107 a modifié l'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) afin de préciser les droits des élèves handicapés au regard des services éducatifs dont ils pourront bénéficier jusqu'à l'âge de 21 ans (Gouvernement du Québec, 2020). Le programme de formation par objectifs en vigueur depuis 1980, basé sur des contenus disciplinaires est alors remplacé par le programme de formation axé sur le développement des compétences (Ministère de l'Éducation, 2006). Dans le champ de l'adaptation scolaire, et plus spécifiquement pour les élèves classés par le ministère comme ayant une déficience intellectuelle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), le programme éducatif de compétences axées sur la participation sociale (CAPS) est mis en place à partir de 2015. Il remplace les *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines — Enseignement primaire* (Ministère de l'Éducation, 1996a) et les *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) — Enseignement secondaire* (Ministère de l'Éducation, 1996b). Il vise le développement de cinq compétences permettant aux élèves de mobiliser les connaissances et les habiletés nécessaires à une participation sociale accrue et à des comportements autodéterminés (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

Le Québec passe ainsi de la démocratisation de l'éducation à la démocratisation de la réussite en se donnant la triple mission de socialiser, d'instruire et de qualifier tous ses élèves, comme en fait foi l'article 36 de la LIP (Gouvernement du Québec, 2020). Ce changement de perspective sous-tend une conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui ne repose plus sur des attentes normées, mais

plutôt sur la mobilisation de ressources en situation toujours singulière (Jonnaert, 2009; Perrenoud, 2000). En 2015, l'appropriation du programme CAPS (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) renforce la nécessité de poursuivre la transformation des rôles et des fonctions du personnel scolaire qui œuvre au sein de la classe.

2. LA PROBLÉMATIQUE

Tardif et Levasseur (2015) définissent cette transformation comme une division du travail éducatif. Cette division conduit à une modification de l'espace scolaire dont le personnel doit se saisir pour rendre efficients les services offerts aux élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Malgré les intentions favorables à l'optimisation des apprentissages sollicitant au maximum le potentiel des élèves, des défis inhérents à cette collaboration nouvelle méritent d'être pris au sérieux. Le programme CAPS fait appel à la mise à profit de situations pédagogiques authentiques et ancrées dans le quotidien des élèves. Il oblige les enseignantes [1] et les techniciennes qui doivent réaliser ce programme à s'interroger en toutes circonstances sur l'exploitation stratégique des situations qui se présentent, suscitant leur collaboration. Le programme CAPS constitue ainsi un repère pour la mise en application d'une approche positive envers ces élèves pour favoriser leur participation sociale (Labbé et Fraser, 2003).

Ce changement de perspective transforme les rôles et les fonctions du personnel scolaire qui œuvre au sein de la classe. Ainsi, le travail éducatif n'appartient plus uniquement à l'enseignante qui en assume généralement la plus grande responsabilité. Son rôle se conjugue désormais avec celui de la technicienne, une collaboration faisant en sorte que la finalité du programme CAPS puisse être réalisée (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004). Pour ce faire, créer des espaces de rencontres pour stimuler l'intérêt à collaborer s'avère un incontournable (Friend et Cook, 2017; Little, 1990).

Or, travailler ensemble ne va pas de soi. Les enseignantes et les techniciennes doivent s'engager volontairement dans une démarche de coconstruction du travail éducatif pour rendre l'expérience efficiente pour elles et pour leurs élèves (Meyer, 2017). Dans le projet d'intervention que j'ai mené à titre de doctorante accompagnatrice, il s'est agi d'accompagner des équipes d'enseignantes et de techniciennes soucieuses d'arrimer leurs pratiques et de collaborer dans une perspective interprofessionnelle.

1 Pour alléger le texte et compte tenu du fait que toutes les personnes du groupe concerné sont de sexe féminin, j'ai choisi de faire usage du féminin à titre générique.

3. LE CADRE CONCEPTUEL

Un projet d'intervention est un processus en évolution, au cours duquel différentes options se présentent. Les concepts suivants ont émergé et se sont présentés comme des sources d'inspiration pour appuyer la pertinence du projet, pour en soutenir la conception et la mise en application (Boutinet, 2010). La collaboration alliée à une logique de développement de compétences professionnelles s'avère pertinente pour faire face à la complexité que représentent l'appropriation et la mise en application d'un nouveau programme de formation (Perrenoud, 2000). Plusieurs référentiels de compétences professionnelles considèrent le travail d'équipe, la collaboration et la coopération comme des compétences à maitriser (Ministère de l'Édcation, 2001; Perrenoud, 2006). Pour sa part, Le Boterf (2008) définit la compétence comme « un processus plutôt que comme une somme de ressources » (p. 15). Ce processus doit être réfléchi en termes de mobilisation de ressources (internes et externes), par un praticien qui saura les combiner en faisant des choix opportuns dans une action située (Masciotra et Medzo, 2009). Par ailleurs, le développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes, au sein du même groupe d'élèves, a été associé au concept de collaboration interprofessionnelle.

Selon D'Amour (1997), Dionne (2003), Landry-Cuerrier et Lemerise (2007), cette collaboration interprofessionnelle se vit par des interactions entre au moins deux groupes distincts de professionnels, d'accord sur la poursuite d'un but commun, en relevant des défis communicationnels afin d'assumer une prise de décision. D'Amour et Oandasan (2005) l'envisagent de leur côté comme un processus mettant en relation des professionnels de différentes disciplines engagés dans la recherche de modalités de pratique cohérentes pour donner réponse à des besoins identifiés. Le concept de collaboration interprofessionnelle fait donc à la fois référence au processus interactionnel et aux résultats qu'il produit (Solomon, 2010). La finalité du programme CAPS constitue le but commun. C'est d'ailleurs en développant l'interdépendance du personnel enseignant en adaptation scolaire (PE) et du personnel de soutien en éducation spécialisée (PS) qu'il pourra être concrétisé. Selon Little (1990), l'interdépendance se réalise en situation de résolution de problèmes complexes où le partage d'expertise, de ressources et de responsabilités mène à l'établissement d'un cadre de référence commun négocié et partagé. Enfin, c'est par l'activité réflexive que la négociation et le partage d'expertise peuvent s'amorcer (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). L'activité réflexive est donc envisagée comme une analyse réflexive de la pratique. Elle est définie comme étant « une démarche d'explicitation et d'analyse de leur pratique en vue de l'améliorer » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 39). C'est donc par le biais de leurs conceptions personnelles et spécifiques de leur métier respectif que les enseignantes et les techniciennes sont confrontées au regard de l'autre. L'activité réflexive permet la coconstruction d'une compréhension commune des défis à relever, en vue d'améliorer la collaboration interprofessionnelle (Chevalier et Buckles, 2008).

Cet article contribue à éclairer les zones d'ombres suivantes en apportant des réponses à ces deux questions :1) Quels sont les leviers à la collaboration interprofessionnelle identifiés par le PE et le PS? 2) Comment investir ces leviers pour susciter le développement de leur compétence à collaborer?

4. LA MÉTHODOLOGIE

Le projet mobilise des enseignantes et des techniciennes qui souhaitent mieux collaborer à la mise en œuvre du Programme de formation CAPS. C'est sous l'inspiration du modèle de recherche collaborative de Desgagné *et al.* (2001) que l'accompagnement de ces enseignantes et de ces techniciennes a été mené pour cerner les contours de leur collaboration interprofessionnelle. Selon ce modèle, les participantes et la personne qui accompagne le projet cherchent ensemble des pistes pour améliorer la situation problématique qui se vit dans le milieu de pratique. L'activité réflexive dirigée par la personne qui accompagne permet de coconstruire des savoirs à partir de la pratique.

4.1 LES PARTICIPANTES

Au total, sept personnes ont participé au projet, soit quatre enseignantes et trois techniciennes. Elles exercent leur métier au sein de groupes adaptés de développement de l'autonomie fonctionnelle (GADAF) [2], dans une école ordinaire en milieu rural en Montérégie. Les élèves de ces classes ont reçu un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne à sévère et habitent sur le territoire de la commission scolaire qui gère cette école. Les enseignantes cumulent entre onze et vingt-six années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire. Les techniciennes cumulent quant à elles entre douze et dix-sept années d'expérience auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

4.2 LE DÉROULEMENT DU PROJET D'INTERVENTION

Le projet d'intervention s'est déroulé de novembre 2015 à mai 2016. Les enseignantes et les techniciennes se sont engagées dans une démarche collective de développement professionnel (Desgagné *et al.*, 2001) que j'ai accepté d'encadrer et de baliser à titre de doctorante accompagnatrice. Le projet a été mené dans leur contexte réel de travail.

La première étape s'est actualisée par la tenue d'une rencontre avec toutes les participantes dès le début du projet. Une formation a alors été donnée aux enseignantes et aux techniciennes sur la finalité et la structure du programme CAPS. À la fin de cette rencontre, les participantes ont convenu de s'engager à développer leur interdépendance et à améliorer leur collaboration, afin de pouvoir réaliser la finalité du programme. Pour ce faire, elles ont émis le souhait de réfléchir sur leur conception singulière de la collaboration, afin d'être plus à l'aise de partager en équipe, au terme de cette réflexion individuelle. Cette deuxième étape s'est réalisée par des rencontres individuelles avec la doctorante accompagnatrice. La troisième et dernière étape a pris la forme d'une

2 Cette appellation a été introduite dans les années 1990 afin de décrire les classes non plus en fonction des déficiences des élèves qui les fréquentent mais pour mettre l'accent sur les objectifs d'apprentissage visés.

rencontre de groupe, pour effectuer une mise en commun. Lors de cette rencontre, les participantes ont présenté une liste d'affirmations dégagées à l'aune de leur réflexion individuelle. Un espace de dialogue a été créé pour susciter le partage et construire un référentiel commun de la collaboration souhaitée et des défis à relever pour y parvenir.

4.3 LES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour soutenir les rencontres individuelles entre la doctorante accompagnatrice et les participantes, un canevas d'entretiens semi-dirigés a été élaboré (Baribeau et Royer, 2012; Van der Maren, 1995). Les entretiens ont été enregistrés et les verbatims ont été transcrits. À la lecture des entretiens réalisés, j'ai rédigé huit affirmations pour résumer l'essentiel du contenu traité en entrevue par les participantes. Ces affirmations leur ont été soumises afin qu'elles illustrent chaque affirmation à l'aide d'un exemple tiré de leur expérience de collaboration. Cette procédure a permis à la fois de démontrer et de valider les affirmations.

À la troisième étape lors de la rencontre de groupe, chacune des participantes a présenté sa réalité à travers les affirmations exemplifiées. Lors d'une période de questions, les autres participantes pouvaient demander des précisions, si elles le désiraient. Cette étape fut déterminante. Elle a suscité non seulement la prise de parole de toutes, mais elle a contribué à rendre visibles les multiples aspects de la collaboration, en plus d'engager les participantes dans une démarche de compréhension partagée (Chevalier et Buckle, 2008; Savoie-Zajc, 2000). Les affirmations ont été notées, puis regroupées dans un tableau commun. Les participantes ont par la suite classé ces affirmations sous trois grandes catégories émergentes (Bardin, 2003) qu'elles ont associées à trois défis reliés à la collaboration, d'ordre communicationnel, organisationnel et pédagogique. Ces catégories ont servi à l'analyse des résultats de ce projet d'intervention professionnel. C'est par l'activité réflexive que j'ai soutenue, en tant qu'accompagnatrice du projet, que le partage des affirmations individuelles a permis 1) d'identifier les leviers à la collaboration interprofessionnelle décelés par les enseignantes et les techniciennes, et 2) de déterminer comment investir ces leviers pour susciter le développement de leur compétence à collaborer.

5. LES RÉSULTATS

L'analyse des données fait ressortir trois catégories de défis : communicationnel, organisationnel et pédagogique. Elle permet de dégager à la fois ce qui a pu, chez les participantes, porter ombrage à leurs expériences de collaboration, mais aussi de manifester ce dont elles auraient eu besoin. Pris sous cet angle, les défis deviennent des leviers possibles voire des moteurs pour le développement de la compétence à collaborer. Les résultats présentés illustrent la réflexion réalisée par les participantes selon chacune des catégories émergentes dégagées lors des analyses.

5.1 LES DÉFIS D'ORDRE COMMUNICATIONNEL

Les participantes ont tôt fait d'identifier l'influence de la communication sur la façon dont se vivent leurs interactions professionnelles. À l'instar de Friend et Cook (2017), la communication est jugée efficace quand les moyens utilisés permettent d'atteindre les buts, tout en faisant progresser la relation entre les personnes qui les utilisent. À ce titre, les participantes soulignent l'importance de : « Communiquer, se comprendre et se respecter (PS6) »; « Savoir communiquer, transmettre et partager efficacement les informations (PE2) »; « Communiquer de différentes façons soit verbalement, à l'écrit et par le non verbal (PS6) ». Afin de transposer ces besoins, elles identifient des pistes d'actions porteuses :

- utiliser la période de libération commune pour apprendre à communiquer efficacement;
- mettre en place une procédure pour que cette période soit utilisée efficacement;
- prendre des notes et assurer un suivi aux rencontres et aux décisions qui y seront prises.

5.2 LES DÉFIS D'ORDRE ORGANISATIONNEL

L'appropriation d'un nouveau programme implique des activités de formation qui doivent s'inscrire dans l'emploi du temps des participantes. La plage horaire comprend par ailleurs, très peu de temps où l'enseignante et la technicienne sont libérées simultanément. Lors du déroulement du projet, quarante-cinq minutes par cycle de cinq jours rendaient possible une rencontre conjointe des participantes des trois classes impliquées. Le manque de temps a été reconnu comme un frein majeur à la collaboration dans ce contexte d'appropriation de programme : « Avoir du temps pour planifier et s'organiser en équipe (PS5) »; « Il faut du temps pour échanger sur l'apprentissage des élèves (PS1) »; « Avoir du temps avec l'enseignante et avec toute l'équipe (PS7) ». Les pistes d'action énoncées par le groupe recoupent celles qui concernent le défi communicationnel :

- utiliser la période de libération commune pour échanger sur la planification des apprentissages;
- mettre en place une procédure ou une façon de faire pour que cette période soit efficace.

Il est ainsi possible d'en déduire que les acteurs désirent utiliser leur période de disponibilité commune pour apprendre tant à communiquer efficacement, que pour cibler la planification des apprentissages des élèves comme objet de communication, le tout afin de développer une compréhension partagée. Le temps devient donc un facteur déterminant pour la collaboration interprofessionnelle.

5.3 LES DÉFIS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

L'arrivée d'un nouveau programme de formation provoque des remises en question non seulement pour l'enseignante responsable de sa mise en application, mais aussi pour la technicienne qui doit également en comprendre les orientations et les respecter. Les participantes ont relevé la difficulté à partager une compréhension commune des concepts en jeu dans le programme CAPS. À cet effet, Beauregard (2006) a souligné l'importance des représentations des intervenants face aux objectifs poursuivis avec les élèves. Elles ont en effet une influence déterminante sur leur pratique et sur la représentation qu'elles se font de leur rôle. La qualité de la collaboration interprofessionnelle serait influencée par la reconnaissance de l'importance des rôles et des expertises de chacun et par l'engagement dans une relation où l'interdépendance est valorisée et assumée (D'Amour, 1997; Dionne, 2003; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007). À ce sujet, l'interdépendance entre l'enseignante et la technicienne a été identifiée comme un facteur déterminant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés pour les élèves : « Se sentir responsable ensemble de la progression des élèves (PE2); « S'entendre sur des objectifs à atteindre avec les élèves (PS6) »; « Connaître les compétences du programme de formation CAPS (PS1) ». Les pistes de solution énoncées sont les suivantes :

- cibler certaines périodes de libération commune pour faire des liens entre les objectifs du plan d'intervention des élèves et les compétences du programme de formation CAPS;
- mettre en pratique les cinq phases du plan d'intervention (Ministère de l'Éducation, 2004).

Ces résultats obtenus à partir des défis engendrés par la collaboration entre les enseignantes et les techniciennes ont suscité le besoin de les intégrer dans un modèle de développement de la compétence à collaborer. Ainsi, à partir des défis formulés et illustrés, les participantes ont dégagé des pistes d'action qui tiennent lieu de leviers ou de moteurs pour mieux collaborer.

5.4 MODÈLE EXPLICATIF DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER

Les trois défis identifiés ont permis de démontrer que pour agir adéquatement en situation, il faut vouloir, pouvoir et savoir collaborer. Ces trois dimensions de la compétence ont été nommées les moteurs du développement de la compétence à collaborer par les participantes et illustrent leur caractère dynamique. En ce sens, l'émergence d'un modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer constitue aussi un résultat de ce projet. Sa représentation est inspirée du modèle de Cachet (2009).

Dans la Figure 1 qui suit, les trois moteurs identifiés sont associés aux ressources externes et internes des participantes dans le contexte d'application du programme CAPS.

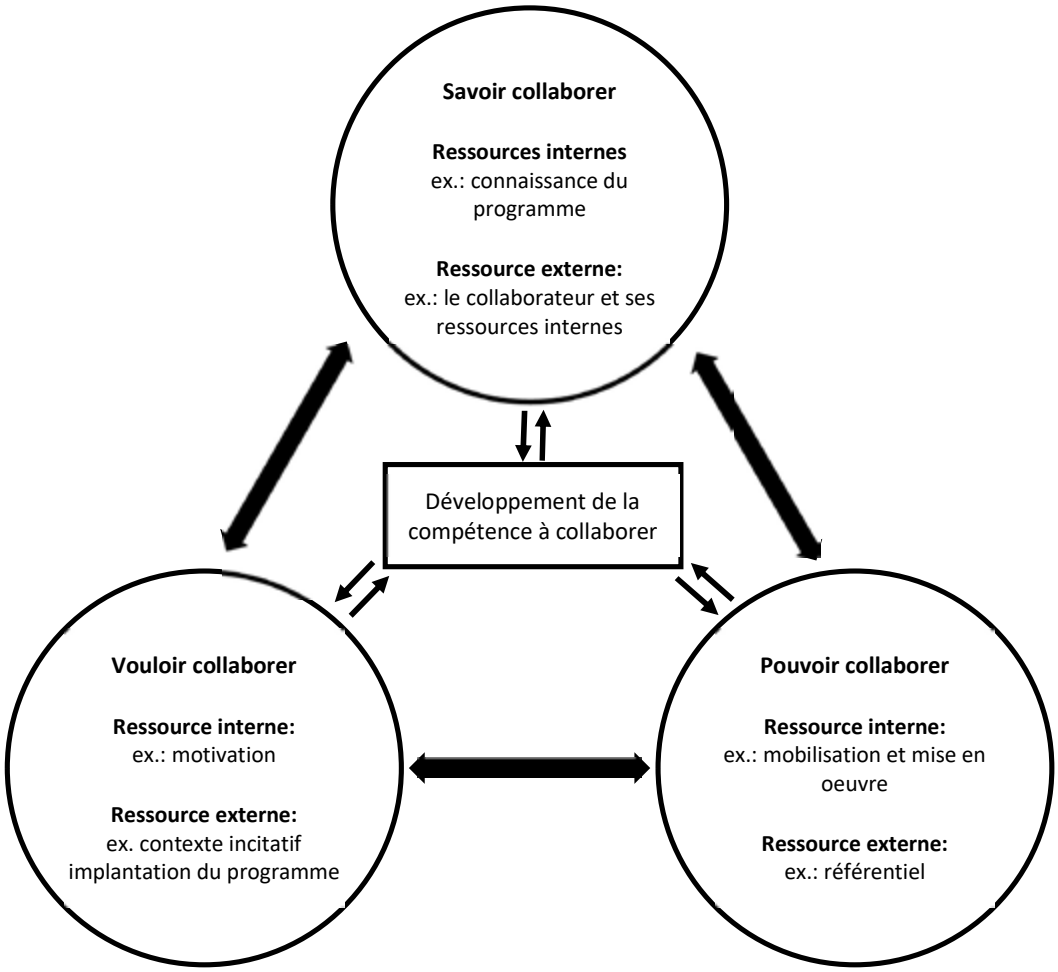

Figure 1 Modèle explicatif du développement de la *compétence à collaborer*, inspiré du modèle du savoir agir de Cachet (2009).

Pour le moteur, *vouloir collaborer*, c'est la motivation qui constitue la ressource interne alors que les conditions d'implantation du programme CAPS représentent la ressource externe. D'une part, la motivation prend sa source dans l'espérance de vivre des expériences enrichissantes, où le partage équitable, le respect et la reconnaissance des contributions individuelles sont à la base des relations qui seront vécues (D'amour, 1997). D'autre part, le programme CAPS et sa complexité constituent une situation professionnelle qui influence l'engagement des acteurs scolaires.

Le *pouvoir collaborer* trouve sa source dans la compréhension de chacun des rôles et des responsabilités et dans leur mise en œuvre, lorsqu'il s'agit des ressources internes. En ce qui concerne les ressources externes, ce sont les référentiels légaux tels que la convention collective, le contrat de travail, le projet éducatif de l'établissement qui influencent les conditions de travail des praticiens. À ce titre, le partage du travail éducatif qui représente le tremplin à l'expérimentation et à l'expression de la collaboration peut être modulé selon la mobilisation de ces différents référentiels.

Enfin, le *savoir collaborer* implique les ressources internes de la personne, soit sa connaissance du programme de formation, des élèves, sa capacité à interagir et à s'ouvrir au dialogue. Les ressources externes sont ses collaborateurs avec lesquels elle doit développer sa compétence à collaborer.

Le tableau suivant fait la description des trois moteurs de la collaboration rendus explicites par la présentation des ressources internes et externes mobilisées au regard du projet d'intervention réalisé avec le PE et le PS.

Tableau 1 Les moteurs de valorisation de l'acte collaboratif inspirés du modèle de Cachet (2009) et illustrés par des situations vécues au projet 1.

Moteurs de valorisation de l'acte collaboratif	Les composantes de chacun de ces moteurs	Les composantes des moteurs mobilisés au regard du projet d'intervention
Vouloir collaborer	Ressource interne ↕ Ressource externe	Volonté de s'engager dans un projet pour aborder la complexité engendrée par l'appropriation d'un nouveau programme de formation ↕ Appropriation du programme de formation CAPS
Pouvoir collaborer	Ressource interne ↕ Ressources externes	Mise en œuvre de ses rôles et de ses responsabilités dans le partage du travail éducatif ↕ Les référentiels légaux : conventions collectives, les conditions de travail, l'énoncé de politique de l'adaptation scolaire
Savoir collaborer	Ressources internes ↕ Ressources externes	Connaissance du programme de formation, connaissance des élèves, capacité à communiquer et à interagir ↕ Les collaboratrices et leurs ressources internes singulières

Chacun des moteurs conditionne l'émergence d'une action. L'appropriation du programme de formation CAPS constitue le contexte incitatif. La motivation associée à ce contexte et ressentie par les enseignantes et les techniciennes (vouloir collaborer) aura des effets sur leur mobilisation. Elles s'engagent à se donner du temps pour gérer la complexité engendrée par l'appropriation de ce programme. Elles s'investissent et se mobilisent pour cerner comment elles peuvent agir pour réaliser la finalité du programme CAPS (pouvoir collaborer). Elles partagent leurs ressources internes respectives et élargissent ainsi le répertoire de leurs ressources externes (savoir collaborer).

6. DISCUSSION : LES RETOMBÉES DU PROJET D'INTERVENTION

L'objectif général de cet article était de présenter les résultats de l'accompagnement offert à des enseignantes et des techniciennes désireuses d'améliorer leur compétence à collaborer en apportant des réponses aux questions suivantes : 1) Quels sont les leviers à la collaboration interprofessionnelle identifiés par le PE et le PS? 2) Comment investir ces leviers pour susciter le développement de leur compétence à collaborer? Les leviers de la collaboration ont été identifiés dans le processus emprunté par les participantes. L'adoption d'un langage partagé et rendu explicite par l'identification des défis à surmonter et des pistes de solutions ciblées constitue le premier jalon pour le développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes. Les participantes ont ainsi, à l'issue de ce projet, énoncé le désir d'utiliser leur période de libération commune pour planifier de manière efficiente les activités d'apprentissage des élèves. Elles ont aussi convenu de développer des stratégies de communication efficaces. Elles ont d'ailleurs souhaité préciser leurs rôles et leurs responsabilités dans l'appropriation et la mise en application du programme CAPS. L'implication des participantes dans la définition des défis suscités par la collaboration interprofessionnelle a permis de cibler des facteurs sur lesquels elles ont du contrôle (Donnay et Charlier, 2008). Elles ont pu établir conjointement les priorités d'action en se questionnant sur leur agir professionnel, en lien avec les défis identifiés soit l'organisation, la pédagogie et la communication. Pour ce faire, elles ont dû se décentrer de leur expérience singulière et à se projeter dans la planification d'actions concrètes à mettre en place pour mieux collaborer. Ce résultat marque un aboutissement déterminant dans leur cheminement. Il définit une période de transition significative où elles sont passées d'un travail pour soi à un travail avec l'autre (Boutinet, 2010).

Ces différentes pistes d'action identifiées nécessitent la mobilisation de ressources externes et internes inscrites dans un modèle de développement de la compétence à collaborer qui fait maintenant consensus auprès des enseignantes et des techniciennes ayant participé au projet. La représentation d'un modèle systémique composé de trois moteurs de développement de la compétence à collaborer, soit vouloir, savoir et pouvoir collaborer a permis de répondre à la deuxième question. Ce triptyque contribue à définir clairement les ressources externes et internes à mobiliser pour développer la collaboration interprofessionnelle. Désormais, ce modèle coconstruit constitue un support théorique pour planifier, analyser et réguler leur pratique collaborative. Ainsi, malgré la mouvance scolaire et les remaniements qu'exige l'affectation des postes, les binômes pourront s'appuyer sur un cadre flexible adapté à leur réalité.

7. CONCLUSION

L'amorce d'un changement lié au travail collaboratif repose avant tout sur l'engagement des acteurs à le prendre en charge (Meyer, 2017). En s'impliquant dans cette démarche de développement professionnel, les enseignantes et les techniciennes se sont engagées sur des chemins inconnus. Le changement de programme de formation représentait un tremplin et ouvrait la porte à la réalisation d'une transition. Cette transition a été marquée par la valeur accordée explicitement au développement de la compétence à collaborer. En acceptant d'analyser leurs expériences de collaboration ainsi que les valeurs associées aux actions qui les caractérisent, les enseignantes et les techniciennes ont créé un nouveau sens à leur métier (Clot, 2012). Un sens qui est intimement lié au postulat d'éducabilité montrant que tout être humain, quelle que soit sa condition, peut apprendre (Meirieu, 2009). Une alliance de travail a émergé, légitimant la singularité de chacune et bonifiant la complémentarité de l'équipe éducative (Donnay et Charlier, 2008; Wittorski, 2007) afin de tout mettre en œuvre pour favoriser le développement de la participation sociale de leurs élèves.

RÉFÉRENCES

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. *Les méthodes des sciences humaines, 1*(1), 243-269.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(1), 23-45.

Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 59-76). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 545-565. https://doi.org/10.7202/016276ar

Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projets. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil, 39*, 133-150.

Chevalier, J. M. et Buckles, D. (2008). *Social analysis systems 2 (SAS2): A guide to collaborative inquiry and social engagement*. New Delhi, Inde : SAGE Publications.

Clot, Y. (2012). *Développer le métier : le collectif dans l'individu*. Communication présentée à la 7e Biennale de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport [ARIS], Amiens, France.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement et Parent, A. M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Canada : [éditeur non identifié].

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0413.pdf

D'amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).

D'amour, D. et Oandesan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care, 19*(1), 8-20. https://doi.org/10.1080/13561820500081604

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Friend, M. et Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (8e éd.). Boston, MA : Pearson.

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/

Guerdan, V. (2009). La participation : un paradigme incontournable. Dans G. Vivian, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 3-14). Berne, Suisse : Peter Lang.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Labbé, L. et Fraser, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants : données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Vie pédagogique, 147*, 24-30.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris, France : Eyrolles, Éditions d'Organisation.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'ENPJJ. *Les cahiers dynamiques, 43*(1), 4-9. https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004

Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi? Comment? Travailler en équipe au collège et au lycée*. Paris, France : ESF.

Ministère de l'Éducation. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1996a). *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines — Enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1996b). *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) — Enseignement secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Le programme éducatif CAPS, version préliminaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=151130

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS-I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF

Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 21-41). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (5e éd.). Paris, France : ESF.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, Canada : CRP.

Solomon, P. (2010). La collaboration interprofessionnelle : mode passagère ou voie de l'avenir? *Physiotherapy Canada, 62*(1), 56-65. https://doi.org/10.3138/physio.62.1.56

Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Wehmeyer, M. L. et Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disablilities, 51*(5), 399-411. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE

Directrice générale adjointe, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Ces dernières années ont été marquées par une transformation de nos façons d'aborder le travail dans nos institutions scolaires. On voit notamment apparaître de nouveaux modes d'organisation en réseau. Dans un contexte de nouvelle gouvernance scolaire au Québec (projet de loi nº 40), dans ce qui est attendu comme une gestion plus participative de l'ensemble des acteurs, il nous semble opportun de réfléchir au travail collaboratif. Or, bien que le travail collaboratif soit une partie inhérente de la réalisation d'une œuvre commune concertée, dans la réalité cela ne va pas nécessairement de soi. Pour un gestionnaire-cadre, la question qui se pose demeure la façon de favoriser un travail collaboratif entre les services centraux au sein de l'organisation, en l'occurrence un centre de services scolaire. Le présent texte fait état d'une première analyse, en vue de mettre en évidence les dimensions autour de cette notion du *travailler ensemble*.

MOTS-CLÉS

collaboration, travail collaboratif, travailler ensemble, cadres, centre de services scolaire

1. INTRODUCTION ET CONTEXTE

Les organisations scolaires au Québec ont subi, depuis les dernières années, de nombreuses transformations caractérisées par un environnement complexe. Entre autres, l'innovation technologique, le cadre politique, le développement de l'économie du savoir et de l'information ont incité les commissions scolaires (CS), désormais les Centres de service scolaire (CSS), à revoir leurs façons de travailler ensemble (Corriveau, Letor et Périsset Bagnoud, 2010). L'idée d'organisation toujours en mouvement (By, 2005; Daviau, 2012) s'applique bien dans ce cas. Selon Collerette, Lauzier et Schneider (2013) : « Jamais dans leur histoire récente, les organisations n'ont-elles été soumises à des pressions environnementales aussi fortes que celles qui s'exercent depuis les années 1990, et qui de toute évidence continuent de s'exercer » (p. 1).

La dernière grande transformation au Québec est certainement l'adoption du projet de loi nº 40 modifiant la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2020). Cette fois, la transformation vise à rapprocher davantage la prise de décisions des établissements scolaires. Pour ce faire, le nouveau modèle de gouvernance introduit un changement majeur, en l'occurrence l'abolition de la fonction de commissaires au sein des CS. Il prescrit plutôt la mise en place d'un conseil d'administration, transformant les CS en centres de services scolaires (CSS). Cette nouvelle organisation a désormais le mandat de soutenir les écoles d'où la désignation de *centre de services scolaire*. Dans un tel contexte, les gestionnaires des CSS sont appelés à réfléchir sur leur façon de travailler en étroite collaboration, afin de soutenir les divers établissements. Comme le mentionnent Corriveau, Boyer, Lauzon, Fernandez, et Striganuk (2010), les institutions scolaires doivent inciter les différents acteurs à travailler ensemble, à être plus efficaces afin d'améliorer la qualité du système d'enseignement et, par conséquent, à soutenir la réussite éducative et scolaire de tous les élèves.

Les recommandations voire les injonctions à travailler ensemble, à collaborer sont devenues des mots-clés dans la plupart des organisations contemporaines depuis plusieurs décennies. Le milieu scolaire n'y échappe pas. Au Québec, par exemple, on observe depuis près de 5 ans, la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et de communautés de pratique (COP) au sein du système éducatif. Cette organisation du travail, soutenue entre autres par la Fondation Lucie et André Chagnon (2015), amène les acteurs du terrain que sont les cadres des CSS, les directeurs d'établissements scolaires et le personnel enseignant à travailler de façon concertée et interdépendante pour ainsi créer un engagement collectif envers un bien commun : la réussite éducative et scolaire.

Plusieurs libellés du *travailler ensemble* se retrouvent dans la description des tâches des gestionnaires cadres ainsi que dans les grandes orientations des CSS, notamment dans les Plans d'engagement vers la réussite (PEVR) ou encore, lors des allocutions des directeurs généraux. Travailler ensemble, collaborer, ne vont toutefois pas de soi, comme nous avons pu l'observer au cours de notre carrière de gestionnaire-cadre depuis 17 ans au sein de quelques CS et maintenant d'un CSS. Au fil du temps, nous avons constaté certaines difficultés à travailler ensemble, et ce, malgré la

volonté de mettre en place un mode de travail collaboratif. En effet, chaque service qui agit à titre autonome, semble oublier qu'il fait partie d'un tout. Par conséquent, chacun travaille le plus souvent de manière isolée, les uns à côté des autres, en « silo ». Or, dans le contexte actuel de transformation des CS en CSS, les gestionnaires sont appelés à réfléchir sur leur façon de travailler en étroite collaboration, afin de soutenir les divers établissements scolaires de leur territoire.

Ainsi, l'incitation au *travailler ensemble* devient omniprésente au sein des CSS, ce qui relève de la responsabilité des cadres; d'où la nécessité de mettre en place des équipes collaboratives et de bâtir une culture collaborative. Vu la pertinence de développer une telle culture collaborative et tenant compte de la place qu'occupent dorénavant les CSS, une question se pose : comment se concrétise cette volonté de collaborer pour les membres cadres des services centraux au sein de cette nouvelle entité qu'est le CSS?

C'est à partir de cette interrogation que le présent texte s'intéresse au travail collaboratif interservice au sein d'une CS en transformation majeure, la menant vers un CSS au Québec. À titre de doctorante et de gestionnaire cadre au sein d'un CSS, nous proposons de poser un regard critique sur la façon d'y *travailler ensemble*. Plus spécifiquement, il s'agit d'analyser nos façons de faire entre les différents cadres des services centraux, pour répondre à la question évoquée. L'analyse vise à mettre en évidence les principaux concepts dont il faut tenir compte en lien avec cette notion du *travailler ensemble*. Quoique non exhaustive et ne faisant pas fi de la complexité du concept de travail collaboratif chez les gestionnaires-cadres des services centraux, l'analyse proposée permet un nouvel éclairage. Elle pose un nouveau regard sur le travail collaboratif. Elle est susceptible de susciter, par conséquent, une réflexion chez les acteurs du milieu, à savoir : en quoi une étroite collaboration entre les gestionnaires-cadres des services centraux peut-elle influer sur leur propre rapport avec les directions d'établissement? Autrement dit, en quoi une telle façon de travailler peut-elle teinter cette nouvelle gouvernance, menant à une décentralisation?

Outre la présente, l'article comprend quatre parties. Nous clarifions au départ le concept de travail collaboratif ainsi que certains concepts associés. Par la suite, nous présentons brièvement comment nous avons recueilli et analysé les traces de l'activité d'une gestionnaire, en lien avec notre objet. Nous présentons ensuite les résultats de cette analyse. Enfin, nous discutons de ces résultats avant de conclure.

2. DÉFINIR LA NOTION DE *TRAVAIL COLLABORATIF*

Sur le plan conceptuel, le travail collaboratif renvoie dans un premier temps à la notion d'activité professionnelle pour « le travail » et à la façon dont cette activité se réalise pour parler de « collaboration » (Poirel, 2017). Le concept attache ainsi deux vocables : *travail* et *collaboration*. L'ordre n'est pas anodin. Si le mot *travail* vient avant *collaboration*, cela implique d'emblée que le travail ne se fait pas seul et fait donc interagir plusieurs acteurs. Le mot *travail* signifie un « ensemble d'activités

humaines coordonnées en vue de produire quelque chose » (« Travail », 2018). Quant au terme *collaboratif*, il se définit comme étant : « ce qui fait appel à la collaboration de chacun; contributif, participatif » (« Collaboratif », 2018).

Dans le milieu scolaire, les écrits consultés démontrent qu'il existe bien une pluralité de termes qui renvoient plus ou moins au même concept du *travailler ensemble* : *collaboration, coopération, pratique collaborative, travail d'équipe*, etc. (Dionne, 2003; Lanaris et Savoie-Zajc, 2010; Little, 1992; Welch et Sheridan, 1995). Ce constat démontre bien les difficultés qu'éprouvent les membres de la communauté scientifique à s'entendre sur un même concept (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), alors que deux expressions reviennent le plus souvent : *collaboration* et *coopération*.

Or, il existe des racines étymologiques différentes entre le travail collaboratif et le travail coopératif. Sur le plan sémantique, dans le mot *collaboratif* on retrouve le terme français *labeur*, provenant du latin *laboro,* qui se traduit par « travailler, se donner de la peine » (Gangloff-Ziegler, 2009) alors que *coopérer* renvoie plutôt au terme *opérer*, « effectuer et produire ». L'ajout du préfixe *co-* précise, dans les deux cas, que le travail ne se fait pas seul. Il implique le « faire ensemble ». Toutefois, comme le souligne Gangloff-Ziegler (2009), il y a lieu de faire une distinction entre *opération* et *labeur*. La notion de *collaboration* nous indique une implication plus soutenue et prolongée que le travail dit coopératif.

Il existe aussi des nuances quant au sens donné à *collaborer* ou *coopérer*, et ce, toujours selon les auteurs consultés (Dionne, 2003; Lanaris et Savoie-Zajc, 2010; Little, 1992; Welch et Sheridan, 1995). La distinction majeure semble venir du fait que la coopération implique une répartition des tâches qui sont divisées de manière indépendante les unes des autres. Chaque personne est alors responsable d'une partie du travail. Selon la conception de Johnson et Johnson (1989), dans cette structure d'interdépendance, cette tâche peut être divisée de manière hiérarchique en de multiples tâches totalement indépendantes les unes des autres.

Quant à elle, la *collaboration* correspond à une implication mutuelle et à une coordination vers une tâche commune à réaliser et, par conséquent, à une conception partagée de la problématique.

Le terme *collaborer* détermine plus spécifiquement un engagement ou un lien d'interdépendance plus élevé que le simple fait de coopérer et de proposer une division des tâches (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Dionne, 2003; Little, 1992; Savoie-Zajc, 2010; Welch et Sheridan, 1995). Bref, *collaborer* est un processus dynamique vers l'atteinte d'un but commun alors que *coopérer* est plutôt centré sur la simple mise en commun des expertises, dans des temps communs ou différents et ce, pour atteindre un même objectif (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Dionne, 2003; Lanaris et Savoie-Zajc, 2010; Little, 1992; Welch et Sheridan, 1995). L'expression *collaboration* semble alors le terme à retenir, car il fait écho à un haut niveau d'interdépendance, dynamisant le travail, tandis le terme *coopération* semble se limiter au travail en sous équipes et nous rapproche du travail en silo souvent décrié dans nos organisations.

Pour Dionne (2003), dans un contexte particulier d'interdépendance, la collaboration se manifeste par une relation collégiale. L'auteure aborde aussi le caractère processuel et dynamique de la communication et des échanges caractérisés qui commandent un haut niveau d'interdépendance. Barcellini (2013) rejoint les principes de Dionne (2003) quant à l'atteinte d'un but commun, d'une œuvre commune, dans un contexte d'interdépendance et de parité. Il ajoute toutefois la dimension de cadre dynamique, de processus de réalisation. Ces auteurs rejoignent les travaux de Corriveau et Savoie-Zajc (2010, p. 9), lesquelles conviennent aussi « d'utiliser comme toile de fond une dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient comme idéal une culture collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance ».

Pour la grande majorité des auteurs (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Dionne, 2003; Lanaris et Savoie-Zajc, 2010; Little, 1992; Welch et Sheridan, 1995), la collaboration implique un haut niveau d'interrelation. Ils évoquent souvent l'idée de mettre en commun les interrelations des expertises de tout un chacun, dans une dynamique de groupe. Ce qui sous-tend la notion d'engagement, d'intervention, de processus dynamique de communication et d'échanges. Le Boterf (2015) en fait aussi référence, en distinguant la notion de compétence individuelle de la compétence collective. Sanojca (2018) parle, cette fois, de compétences collaboratives dans la mise en place d'un processus de collaboration. Le tout se joue autour d'un but commun qui devient l'axe central dans l'activité du travail. À la suite des concepts présentés nous avons élaboré ce qui suit comme définition de l'expression « travail collaboratif » :

> Un processus dynamique et interactionnel entre plusieurs personnes dont les efforts et les expertises respectifs sont dirigés en cohésion et vers l'atteinte d'un but commun. Les interrelations à l'intérieur d'une telle dynamique permettent l'interaction complémentaire des expertises et favorisent l'émergence d'une nouvelle compétence collective.

À la lumière de cette définition, nous cherchons à mieux comprendre, à titre de gestionnaire au sein d'un CSS, comment il est possible de favoriser un tel travail collaboratif entre les différents services. Dans la partie suivante, nous présentons la démarche de recueil et d'analyse de traces de notre pratique, en lien avec cet objectif.

3. MÉTHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES TRACES DE L'ACTIVITÉ D'UNE GESTIONNAIRE

Pour prendre le pouls du terrain, nous proposons d'analyser des données préliminaires que nous avons identifiées dans le cadre de notre travail de recherche sur nos pratiques de gestion comme étudiante au D. Éd. L'objectif est de questionner le milieu sur le travail collaboratif, pour faire émerger les éléments qui s'y rattachent. Nous avons réalisé une analyse structurale (Bourgeois et

Piret, 2006), à partir du verbatim d'une réunion-bilan entre deux services, le service des ressources éducatives et celui des ressources humaines.

Selon Piret, Nizet et Bourgeois (1996), l'analyse structurale, inspirée des principes de la sémantique structurale du linguiste A. Greimas, est une méthode qualitative d'analyse du discours, utile pour l'analyse des représentations en sciences humaines et en éducation, en particulier. Sa fonction principale est de saisir et de représenter la structure sémantique qui sous-tend un discours. L'analyse structurale fournit au chercheur des règles qui permettent d'agencer et de construire un système de représentations et d'en comprendre les significations. Ce type d'analyse permet de faire ressortir dans le discours ce que les individus retiennent de leur réalité du travail, ce qui fait voir la manière dont ils représentent le monde. Selon Piret, Nizet et Bourgeois (1996), cette analyse vise à systématiser les règles permettant de rendre compte du contenu manifeste du discours, son sens dénotatif, aussi bien que de son contenu implicite. Cette analyse du verbatim a permis de reconstruire des relations signifiantes, à partir des relations oppositionnelles entre les éléments du discours. L'analyse préliminaire a ainsi fait ressortir certains éléments du discours qui traitent de la problématique de l'organisation du travailler ensemble entre ces deux services. Précisons que nous n'allons pas entrer dans le détail de cette analyse compte tenu du caractère professionnel de cet article. La description détaillée de cette méthode qualitative d'analyse de contenu se retrouve dans l'ouvrage de Piret, Nizet et Bourgeois.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

À titre de gestionnaire-cadre des services centraux, nous avons pu observer diverses pratiques de travail. Ainsi, malgré les différentes transformations cosmétiques ou en profondeur, au sein de l'organisation qu'est un CSS, il demeure difficile de travailler de façon collaborative avec l'ensemble des services. À la lumière de la recension des écrits, cette façon de travailler implique notamment un engagement plus élevé que le simple fait de coopérer.

L'analyse que nous avons effectuée a permis de dégager cinq dimensions qui influent sur le travail collaboratif entre les services centraux du CSS : 1) la communication, 2) le temps, 3) les compétences individuelles et collectives, 4) le leadership et 5) l'objectif commun. L'analyse structurale a aussi permis de faire ressortir ces dimensions du discours qui ont trait plus spécifiquement à la problématique de l'organisation du travail entre les deux services. Les éléments majeurs sont centrés autour de certaines difficultés à travailler ensemble dans la réalisation d'un objectif commun et partagé. Cette première analyse nous permet d'abord d'obtenir une vue d'ensemble de la problématique, tout en mettant en relief les conditions nécessaires pour la mise en place d'un réel travail collaboratif. Les défis semblent effectivement liés aux cinq dimensions mentionnées précédemment. On constate une volonté de travailler ensemble chez ces gestionnaires, alors que l'accélération des rythmes de travail et les nombreuses transformations organisationnelles deviennent des entraves.

À la lumière des écrits croisés à l'analyse, on observe que le travail collaboratif va au-delà d'un simple acte du *travailler ensemble*. La collaboration implique des dynamiques et des processus visant l'atteinte d'un objectif commun (Barcellini, 2013; Corriveau et Savoie-Zajc, 2010; Dionne, 2003; Poirel, 2017). Par conséquent, ce travail transforme nos façons de faire, en contexte de mouvance et en perpétuelle transformation, visant une nécessité de « faire mieux ». S'il appert incontournable d'unir nos expertises pour travailler ensemble à la recherche de solutions visant à améliorer la réussite des élèves, il y a lieu de voir comment y accorder le temps nécessaire? Comment mettre à profit les compétences individuelles au profit de la compétence collective? Comment développer les stratégies de communication et de leadership pouvant soutenir une telle démarche?

Rappelons que plusieurs auteurs s'interrogent d'ailleurs sur les différents processus favorisant le travail collaboratif, visant l'efficacité et l'efficience des établissements d'enseignement (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Corriveau, Boyer, Fernadez et Striganuk, 2010; Friend et Cook, 2010; Letor et Périsset Bagnoud, 2010; Piot, 2010).

Cette forme de travail en étroite collaboration devient certainement une valeur ajoutée si elle se développe dans un environnement favorable, où les modes d'organisation sont adaptés aux individus et aux structures. À la lumière de l'analyse des données, nous nommons notamment la façon de mettre à profit les compétences de tout un chacun, autour d'un même objectif à atteindre, tout en acceptant de prendre le temps pour le faire. Ainsi, dans un contexte où l'accélération du temps et les transformations des institutions se bousculent, il apparait essentiel de revoir les modes de collaboration susceptibles de favoriser l'efficience du travail, tout en profitant de l'expertise des uns et des autres. Cette façon de faire permet dès lors le renouvèlement des pratiques de tous, et ce, tout en ayant un impact sur le résultat visé : l'objectif commun qu'est la réussite des élèves.

Les éléments qui se dégagent de la recension nous permettent ainsi de bien cerner ce qu'est le travail collaboratif, les enjeux, les défis ainsi que les effets positifs du travailler ensemble. Ces éléments mettent en lumière et bonifient les dimensions à prendre en considération pour mettre en place un travail collaboratif en précisant que :

- La collaboration est basée sur la poursuite d'un but commun;
- La collaboration requiert le partage des responsabilités (décloisonnement);
- La collaboration requiert un espace dialogique (communication);
- La collaboration requiert de tenir compte de l'espace-temps;
- La collaboration doit se faire dans un climat de confiance mutuelle;
- La collaboration doit privilégier la stabilité des équipes;
- Le leadership est un moteur important.

La mise en place d'un tel travail de collaboration amène plusieurs contraintes, voire certaines difficultés. C'est en effet une dynamique de travail complexe qui exige d'observer attentivement les processus. Les éléments mis en lumière dans le cadre de la présente étude deviennent des leviers en ce sens. Ils peuvent servir l'analyse du travail collaboratif au sein d'un CSS et plus spécifiquement, entre les gestionnaires-cadres des différents services centraux.

À notre avis, la prise en compte de ces dimensions à titre de levier nous oblige à développer de nouvelles prises de conscience, à objectiver les pratiques, pour éventuellement savoir, vouloir et pouvoir agir autour du *travailler ensemble*. Dans une telle perspective, il s'agit aussi de bien définir les rôles, en privilégiant un espace-temps suffisant, malgré son accélération.

Au terme de cette étude préliminaire, l'analyse de la situation problématique d'une gestionnaire en exercice a permis de faire ressortir cinq dimensions reliées à cette problématique, quant à l'organisation et la collaboration entre les services au sein d'un CSS. Les éléments forts qui émergent se situent autour des difficultés pour les services à travailler ensemble, en vue de l'atteinte d'un objectif commun.

Les constats de cette analyse pourraient être abordés par l'ensemble des services centraux du CSS. Cette démarche permettrait de mettre en place un espace dialogique et ainsi d'influencer une nouvelle philosophie de gestion se voulant participative, caractéristique propre du *travailler ensemble*. Ajoutons qu'il semble y avoir une faible proportion de gestionnaires-cadres des services centraux qui semblent avoir recours à de réelles pratiques collaboratives, malgré leur volonté réelle de vouloir travailler ensemble. La présente analyse permet de mettre en évidence les difficultés qu'éprouvent les acteurs, en raison notamment de l'accélération du rythme de travail.

Selon Portelance, Borges et Pharand (2011), un partage des responsabilités au regard d'objectifs communs et ciblés, tout en mettant en évidence la nécessité de solliciter l'expertise de chacun, favorise cette cohérence et incite à reconnaître la pertinence de travailler ensemble au sein d'une organisation. C'est la raison pour laquelle il nous apparait fondamental d'apprendre à travailler ensemble de manière collaborative, d'autant que cette façon de faire permet le partage et les échanges d'expertises. Cette approche vient soutenir les apprentissages, par le contact des uns avec les autres. Dans les entreprises, le plus souvent, on embauche des candidats ayant des profils différents et complémentaires, favorisant l'atteinte commune des objectifs, quasi impossible à réaliser individuellement.

> Les entreprises et organisations du XXIe siècle vont devoir, pour être performantes et compétitives, faire appel non seulement aux compétences individuelles de leurs collaborateurs mais de plus en plus à leurs compétences collectives. Il en est de même pour assurer la réussite des projets des réseaux de professionnels (Le Boterf, 2018, résumé).

Le travail collaboratif prend ici tout son sens considérant que sans l'appui des membres du groupe, une dynamique collective ne peut naitre.

Bien que les formes de travail aient évolué au fil du temps, il semble que le travail en « silo » demeure bel et bien ancré dans les mœurs. Cette façon de faire vient renforcer la surspécialisation de chaque employé au sein des services et, par conséquent, cloisonne les équipes. Le plus souvent, les membres de chaque service travaillent seuls au développement des différents dossiers institutionnels. Ils n'ont recours à un autre service que si le besoin se présente. Cette réalité ne constitue en rien un réel travail de collaboration, au sens même de la définition retenue.

Ces dernières années, nous avons vu apparaitre diverses formes de collaboration dans nos milieux éducatifs, dans des CAP (communautés d'apprentissage professionnelles) ou des COP (communautés de pratique), notamment, où il y a un réel désir de travailler en cocréation.

Au regard de notre situation particulière, on peut soulever un paradoxe fort intéressant entre le travail prescrit et le travail réel. Les facteurs qui font foi du désir, de la volonté des CSS de travailler en collaboration sont bel et bien inscrits dans les documents officiels de la direction générale (plan d'engagement vers la réussite, mission, vision, description de tâche, référentiel, etc.). Toutefois, en réalité, on constate sur le terrain un net écart entre le travail prescrit et le travail collaboratif en soi.

À titre de gestionnaire-cadre, cette prise de conscience nous amène à confirmer notre objectif d'études doctorales, à savoir : comment, en tant que cadre, favoriser un travail collaboratif entre les services centraux au sein de l'organisation qu'est un CSS?

5. CONCLUSION

Cette première analyse nous permet de mettre en évidence les diverses dimensions de la notion du *travailler ensemble*. Cette analyse n'est pas exhaustive et n'épuise pas la complexité du concept de travail collaboratif chez les cadres des services centraux. Elle permet toutefois un nouvel éclairage. Cette nouvelle prise de conscience suscite, on l'espère, une réflexion tout au moins chez les acteurs du milieu.

Considérant nos intérêts et dans la poursuite de notre étude, il devient intéressant de décortiquer les diverses dimensions qui se dégagent de cette analyse préliminaire afin de proposer certains éléments de réponses et, ainsi, observer notre façon d'amener une équipe à travailler de manière collaborative. Cet état de fait permettrait alors de déterminer de manière plus explicite ce qui favorise le travail collaboratif chez les gestionnaires-cadres des CSS.

À présent, de nouvelles questions se posent, à savoir : en quoi la façon de travailler ensemble, chez les gestionnaires-cadres de services, influe-t-elle sur le rapport entre ces acteurs et les directions

d'établissement? Comment faire émerger une nouvelle gouvernance au centre de services, en passant par l'émergence d'une réelle culture de collaboration?

En répondant à ces questions, nous avons la conviction d'accompagner les organisations à réfléchir sur ces modes de collaboration. Cette étude pourrait ainsi contribuer à revoir auprès des acteurs que sont les gestionnaires-cadres de services centraux, les pratiques de gestion qui s'inscrivent dans une réelle approche collaborative.

RÉFÉRENCES

Barcellini, F. (2013, décembre). *Travail collectif, collectif de travail et conception des technologies et des organisations*. Communication présentée à la 16e Journée d'étude du Groupement Ergonomie Région Rhône-Alpes [GERRA], Lyon France. Récupéré de https://docplayer.fr/29317772-Travail-collectif-collectif-de-travail-et-conception-des-technologies-et-des-organisations-journee-gerra-flore-barcellini.html

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Canada : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Récupéré de https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Bourgeois, E. et Piret, A. (2006). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 179-191). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

By, R. (2005). Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management, 5*, 369-380.

Collaboratif. (2018). Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Paris, France : Larousse. Récupéré de https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaboratif/10910394

Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement* (2e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Corriveau, L., Boyer, M., Lauzon, N., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 93-106). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Corriveau, L. et Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 7-12). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Daviau, C. (2012). Posture d'une commission scolaire pour des écoles en mouvement. Dans C. Daviau, S. Cyr, P. Charland et A. Simbagoye (dir.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis, et perspectives* (p. 189-196). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).

Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6e éd.). Boston, MA : Pearson Education.

Fullan, M. et Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Toronto, Canada : Corwin.

Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisation, 3*(10), 95-112. Récupéré de https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-95.htm

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/

Johnson, D. W. et Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minneapolis, MN : Interaction Book Company.

Lanaris, C. et Savoie-Zajc. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 109-123). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : les réponses à 90 questions*. Paris, France : Eyrolles, Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives : coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels*. Paris, France : Eyrolles.

Letor, C. et Périsset Bagnoud, D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 165-173). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Little, J. W. (1992). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 129-151.

Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 7-17). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 15-29). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Mintzberg, H. (2014). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, France : Eyrolles, Éditions d'organisation.

Piot, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 31-45). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Piret, A., Nizet, J. et Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Poirel, E. (2017). *Travailler ensemble « sainement » en contexte scolaire* (document inédit). Montréal, Canada : Université de Montréal.

Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Travail. (2018). Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Paris, France : Larousse. Récupéré de https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travail/79284

Welch, M. et Sheridan, S. M. (1995). *Educational partnerships: Serving students at risk*. Fort Worth, TX : Harcourt Brace College Publishers.

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE

Conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article rend compte de la formalisation d'une pratique d'accompagnement auprès de directions d'établissements scolaires (DÉ). Dans un premier temps, la problématisation permet de situer le contexte qui a influencé un projet doctoral. Le cadre conceptuel est ensuite présenté; ce cadre a servi l'étude afin de dégager des actions clés au regard de pratiques d'accompagnement voulant soutenir le développement d'une pratique réflexive. Les actions clés sont catégorisées à travers trois dimensions qui s'apparentent aux finalités de la recherche-action. Ensuite est présentée la méthodologie qui a permis de collecter les données afin de répertorier les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses qui viennent formaliser ces actions clés. Enfin, les savoirs professionnels sont traduits dans une démarche d'accompagnement de la pratique réflexive. Cette démarche contribue à la fois à l'amélioration des situations professionnelles problématiques pour les DÉ accompagnées et s'inscrit dans l'émergence de savoirs professionnels au regard de l'accompagnement menant à une pratique réflexive

MOTS-CLÉS

directions d'établissements scolaires, pratique réflexive, démarche d'accompagnement, actions clés, savoirs professionnels

1. INTRODUCTION

L'enjeu premier du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) est de former des professionnelles et professionnels de haut niveau pour intevenir dans des contextes complexes et ainsi contribuer à la production de savoirs professionnels. Ce processus a permis d'abord de formaliser une pratique d'accompagnement déjà existante, pour se conclure par la production de savoirs professionnels d'accompagnement en soutien au développement d'une pratique réflexive chez les directions d'établissements scolaires.

2. PROBLÉMATISATION

Depuis 2011, j'accompagne des directions d'établissements (DÉ) scolaires soucieuses d'améliorer des situations jugées problématiques ou insatisfaisantes au sein de leur établissement. C'est à titre de conseillère en gestion que je questionnais la place d'une démarche d'accompagnement pour guider le développement d'une pratique réflexive chez les DÉ.

Si au départ deux dimensions caractérisaient ma démarche d'accompagnement auprès des DÉ, elle demeurait pourtant non formalisée. De manière implicite, je soutenais d'abord l'amélioration des pratiques au regard de situations professionnelles problématiques (SPP) et ensuite, je soutenais les DÉ au regard de leur développement professionnel. L'accompagnement des DÉ au regard de l'amélioration de SPP répondait au besoin des équipes de directions pour mieux planifier et structurer leurs stratégies. Inspirée par la démarche de résolution de problème empruntée à la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), je guidais les équipes de directions afin qu'elles vivent des réussites à travers ces SSP.

Ce n'est que plus tard que j'ai pris conscience que les équipes de directions évoquaient le besoin de fonder leurs décisions sur des pratiques probantes (*evidence-based practice*) et pour ce faire, de puiser dans les résultats issus de la recherche pour découvrir et pour expérimenter de nouvelles pratiques (Potvin, 2016). Au fil des rencontres, l'exploitation, de référents théoriques en lien avec les thématiques touchées par les situations problématiques devenait un incontournable. Par exemple, l'importance de se référer aux étapes de la planification SIAA, (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Cherchant donc à formaliser ma pratique d'accompagnement au travers les situations d'accompagnement que je menais dans les milieux scolaires, je me suis engagée dans le parcours du D. Éd. Cette démarche m'a permis de documenter des interventions d'accompagnement menées auprès de directions et de directions adjointes d'établissements scolaires tout en les formalisant par le croisement des savoirs d'expérience aux ancrages théoriques. Des savoirs professionnels s'en sont dégagés.

À la lumière de la définition du D. Éd. de l'Université de Sherbrooke (2019), un savoir professionnel est contextualisé, construit à travers des situations professionnelles problématisées et il rend compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs. L'obligation de dégager ou de produire des savoirs professionnels au travers ma pratique, m'a ainsi permis de formaliser ma pratique comme accompagnatrice et conseillère en gestion en milieux scolaires. Les objectifs spécifiques étaient par conséquent : 1) accompagner les équipes de directions dans l'amélioration de SPP, 2) faciliter l'accès aux données probantes afin que les DÉ puissent prendre des décisions éclairées et 3) dégager les savoirs professionnels propres à une démarche d'accompagnement menant à la réflexivité auprès des gestionnaires en milieu scolaire.

3. CADRE CONCEPTUEL

L'accompagnement se réalise au regard des besoins exprimés par les personnes accompagnées et s'adapte au contexte d'intervention. Il exige des personnes accompagnées un engagement dans l'action, dans l'expérimentation et dans une réflexion critique sur leurs actions. La personne accompagnatrice contribue au processus de réflexivité par un questionnement problématisant et une écoute active. L'accompagnement a pour but de favoriser l'ajustement de pratiques ou la mise en place de nouvelles pratiques et mène à l'autonomie des personnes accompagnées au regard de l'objet d'accompagnement. L'accompagnement favorisant une pratique réflexive conduit à :

> passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité [ce qui] suppose deux types de mise à distance : la capacité de poser un regard *sur* ou *dans* sa pratique et celle de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir (Guillemette et Monette, 2019, p. 32).

L'accompagnement du développement de la pratique réflexive est géré de façon concommitante à travers trois dimensions qui s'apparentent aux trois finalités de la recherche-action comme nous l'illustrons à la Figure 1. La recherche-action se distingue d'abord par la formation qui se définit par développement professionnel des acteurs au fil des actions mises en œuvre grâce à leurs échanges et à leurs réflexions sur ces actions. Nous observons ensuite l'action, à travers les gestes concrets posés pour modifier un ou plusieurs aspects d'une SPP. Enfin, la recherche favorise, à travers une méthodologie rigoureuse, l'émergence de savoirs professionnels. Ces trois dimensions permettent conséquemment de dégager des actions clés relatives à la démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive.

Figure 1 Trois dimensions de l'accompagnement favorisant une pratique réflexive

Inspirée des travaux de chercheurs qui se sont penchés sur l'accompagnement (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2017; Lafortune et Lepage, 2008; Paul, 2016; Potvin, 2016), l'accompagnement se définit par une démarche menant à une prise de recul des personnes accompagnées, les DÉ. La démarche est soutenue par le concours d'une personne accompagnatrice. Cette démarche qui soutient un processus de résolution de problème suppose de mettre en place des conditions pour faire naitre une pratique réflexive au travers les dimensions relatives à la formation, à l'action et à la recherche.

3.1 DIMENSION RELATIVE À LA FORMATION

Inspirée de la perspective développementale de Pratt (2002) la personne accompagnatrice adopte une posture de médiatrice en accordant une grande importance à la création de liens entre les connaissances et les expériences antérieures des personnes accompagnées et les données probantes. Le développement de matériel et d'outils propres à la situation et au contexte permettent d'améliorer les connaissances sur la situation qualifiée de problématique selon la DÉ.

Faisant appel à l'*extériorisation* des connaissances (Nonaka,Takeuchi et Ingham, 1997), la démarche permet de passer des pratiques implicites, tacites, peu formalisées et plus difficilement transmissibles à des pratiques explicites. Ce mode déclenché par le dialogue et la réflexion permet de rendre les pratiques explicites par le biais des comptes rendus des rencontres et des récits de pratiques.

À l'instar de Le Boterf (2013), un parcours professionnalisant traverse des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes. Ainsi, afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les accompagnés, la personne accompagnatrice :

- favorise l'acquisition de ressources et de données probantes qui permettront aux personnes accompagnées d'agir avec compétence;
- fait appel à des dispositifs qui soutiennent l'analyse et le partage de pratiques;
- favorise le recours à la pratique réflexive et conséquemment au transfert des apprentissages entre les personnes accompagnées.

L'accompagnement de la dimension de la formation, en lien avec la posture de médiatrice, s'actualise ainsi à travers trois actions clés : développer une expertise, animer des rencontres et exploiter des données probantes.

3.2 DIMENSION RELATIVE À L'ACTION

Toujours selon la perspective de Pratt (2002) et en réponse à la dimension « action », une posture de guidance est prévilégiée pour soutenir la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de SPP et qui émergent des besoins du milieu. L'ajustement de pratique fondé sur des données probantes, à savoir qu'elles ont démotré leur efficacité, leur transférabilité et le maintien des effets. Ainsi, il y a lieu d'instaurer des conditions favorables à l'expérimentation et qui concourent à améliorer les SPP pour les directions d'établissements à partir de données probantes.

Nonaka *et al.*, (1997) appellent l'*intériorisation* lorsque les pratiques devenues explicites deviennent plus naturelles, sont mieux maîtrisées et se transforment en habitudes ou *ritualisées* au sens de Collerette, Lauzier et Schneider (2013). Ce mode, étroitement lié à l'apprentissage pratique, se réalise par l'expérimentation de pratiques identifiées lors des rencontres d'accompagnement et réinvesties dans des situations semblables.

Afin de soutenir un mouvement de professionnalisation chez les personnes accompagnées Le Boterf (2013) propose de :

- favoriser l'expérimentation dans un processus d'alternance de formation et d'action;
- faire appel au savoir agir dans l'interprétation de situations plus difficiles, plus complexes et moins fréquentes;
- favoriser le développement de l'autonomie professionnelle;
- soutenir, dans le repérage, de marges de manœuvre qui permettent de faire face aux imprévus et aux contextes diversifiés.

L'accompagnement dans l'action, dont la guidance, se traduit par quatre actions clés : contractualiser, écouter, questionner et guider.

3.3 DIMENSION RELATIVE À LA RECHERCHE

La dimension relative à la recherche est cette fois inspirée par certains auteurs qui ont écrit sur le sujet de recherche-action (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016; Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008). Par conséquent, la personne praticienne chercheuse documente la démarche et les pratiques ce qui exige une concertation entre praticiens et praticien-chercheur; favorise des démarches d'analyse; soutient la validité par une évaluation appropriée; contribue à générer des connaissances sur la base d'une démarche rigoureuse; facilite la diffusion des résultats et vise une amélioration des pratiques des praticiens et du praticien chercheur.

La démarche de rechrche-action peut s'apparenter au mode de la *combinaison* (Nonaka *et al.*, 1997). À travers ce mode, les pratiques jugées prometteuses sont identifiées, classées et, enfin, catégorisées sous des actions clés. Les pratiques d'accompagnement se qualifient de prometteuses lorsqu'elles sont significatives, ciblées, planifiées, justifiées ou éprouvées (Coordination des interventions en milieu défavorisé, 2007).

Dans un tel contexte et pour soutenir la professionnalisation chez les personnes accompagnées et inspirée de Le Boterf (2013), la personne accompagnatrice :

- favorise la capitalisation des savoirs professionnels et l'innovation;
- favorise la pérennité des savoirs professionnels;
- assure l'amélioration continue des pratiques des personnes accompagnées.

L'accompagnement en lien avec la dimension recherche se traduit par quatre actions clés : documenter, analyser, valider et diffuser.

Les trois dimensions de l'accompagnement de la pratique réflexive vécues à travers les postures de médiatrice, de guide et de praticienne-chercheuse sont documentées à travers des outils et des dispositifs qui contribuent non seulement à garder des traces, mais aussi à soutenir la pratique réflexive.

4. MÉTHODOLOGIE

Le projet doctoral dont il est question dans le présent article implique des directeurs ou directrices d'établissement (DÉ) des ordres d'enseignement primaire, secondaire et de la formation professionnelle (FP) ou générale des adultes (FGA) œuvrant en milieu défavorisé. Quatre DÉ ont collaboré dans le cadre d'une premier projet d'accompagnement alors que six DÉ et huit directeurs ou directrices adjointes (DA) ont participé au second projet d'accompagnement (Tableau 1).

Tableau 1 Portrait des acteurs

Projets	# DÉ/DA	FP FGA	Primaire (P)	Secondaire (S)	P et S
Projet 1	4	1 homme	1 femme	1 femme	1 homme
Projet 2	14	1 homme	3 femmes + 3 hommes	3 femmes + 1 homme	2 femmes + 1 homme

Afin de documenter les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses qui ont favorisé une pratique réflexive chez les personnes accompagnées, deux outils ont permis de collecter des données (Tableau 2). D'abord les comptes rendus des rencontres ont contribué à colliger des données sur le déroulement des rencontres. Ensuite, le journal de bord de l'accompagnatrice que je suis. Ce dernier a permis de conserver des traces sur les pratiques d'accompagnement qui favorisent une pratique réflexive chez les personnes accompagnées.

C'est au travers 30 rencontres d'accompagnement que j'ai pu expérimenter avec les DÉ et documenter la démarche d'accompagnement relative à l'émergence d'une pratique réflexive. Ces rencontres ont été analysées pour identifier les pratiques d'accompagnement.

J'ai préconisé l'expérimentation de quatre dispositifs (Tableau 2) intégrés à la démarche d'accompagnement : 1) la formalisation d'une problématique professionnelle; 2) le codéveloppement professionnel; 3) les entrevues semi-structurées; 4) le récit de pratique. Pour chaque dispositif, des outils ont été développés en soutien au développement de la pratique réflexive. Ils ont été ajustés au fil des rencontres avec la collaboration des DÉ accompagnées.

Tableau 2 Tableau des dispositifs et des outils de collecte de données

	Dispositifs d'accompagnement	Outils de collecte de données	
	Projet 1 : Mobilisation d'acteurs autour d'un projet commun		
1	Formalisation d'une problématique professionnelle ▪ 4 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres	Novembre 2015 / juin 2016
2	Codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) ▪ 6 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres ▪ Journal de bord des pratiques d'accompagnement	
	Projet 2 : Transfert des apprentissages au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle		
3	Entrevues semi-structurées ▪ 8 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres	Avril 2018 / août 2018
4	Récit de pratique ▪ 12 rencontres	▪ Comptes rendus des rencontres ▪ Journal de bord des pratiques d'accompagnement	

Ces quatre dispositifs sont devenus des opportunités pour mieux documenter les pratiques d'accompagnement et les qualifiées ou non de prometteuses.

1. Les *rencontres d'accompagnement de la formalisation d'une problématique professionnelle* ont pour objectif de soutenir les personnes accompagnées dans la formulation d'une SPP. Ces rencontres individuelles se tiennent dans les établissements respectifs des personnes accompagnées et sont d'une durée d'une heure. Quatre rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'accompagnement de la formalisation d'une problématique professionnelle, en s'inspirant de Payette et Champagne (1997) et de Le Boterf (2004).
2. Les *rencontres de codéveloppement professionnel* sont fondées sur une démarche en six étapes (Payette et Champagne, 1997) : 1) l'énoncé de la situation problématique et de son évolution; 2) la clarification; 3) la consultation; 4) la discussion et l'analyse; 5) le choix d'une stratégie à expérimenter; 6) l'intégration des apprentissages. Ces rencontres sont d'une durée de trois à quatre heures et se tiennent à un intervalle de quatre à huit semaines. Elles ont pour objectif de partager et d'analyser les pratiques, de les réorganiser à partir des perspectives des pairs, de prioriser des pratiques à expérimenter entre les rencontres et d'identifier les apprentissages réalisés au cours du processus. Six rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'animation d'un groupe de codéveloppement professionnel.

3. Les *entrevues semi-structurées* ont pour objectif de mettre en place les conditions favorables à l'élaboration de récits de pratique. D'abord, une entrevue d'une heure avec chaque équipe de direction avait pour objectif d'identifier les pratiques de gestion jugées prometteuses au regard de l'amélioration d'une situation problématique. Ensuite, deux entrevues semi-structurées, chacune regroupant les équipes de trois des six établissements concernés, avaient pour objectif de distinguer les rubriques qui faciliteraient le questionnement et la rédaction d'un récit de pratique (Le Boterf, 2004).
4. Les *rencontres d'accompagnement et de validation du récit de pratique* se sont déroulées en deux temps. Dans un premier temps, une rencontre de trois heures avec chaque équipe de direction avait pour objectif d'élaborer le récit d'une pratique de gestion à la lumière des rubriques identifiées lors des entrevues semi-structurées. Ces rencontres ont permis d'expérimenter et de documenter l'accompagnement du récit de pratique. Dans un deuxième temps, une nouvelle rencontre avec chacune des équipes de directions avait pour objectif de valider et de bonifier les récits de pratique élaborés lors de la première rencontre. Six rencontres d'une heure ont permis d'expérimenter un tel dispositif.

L'identification des pratiques d'accompagnement jugées prometteuses s'est effectuée manuellement sur la base de cinq caractéristiques. Rappelons que pour être jugées prometteuses les pratiques d'accompagnement sont significatives, ciblées, planifiées, justifiées ou éprouvées (Coordination des interventions en milieu défavorisé, 2007). Dans le contexte des projets menés, elles sont significatives puisqu'elles émergent de situations réelles d'accompagnement; ciblées puisqu'elles s'appuient sur des facteurs explicatifs et répondent à des difficultés rencontrées; planifiées puisqu'elles prévoient et intègrent des conditions favorables de mise en œuvre; justifiées puisqu'elles sont dégagées de l'expérimentation et du croisement avec des pratiques probantes; éprouvées puisque j'ai constaté des retombées positives de leur expérimentation.

L'analyse des données, provenant de 30 rencontres d'accompagnement, à partir des dimensions de la formation, de l'action et de la recherche, a permis de dégager les résultats d'une démarche d'accompagnement d'une pratique réflexive. C'est avec le souci de porter un regard sur ma pratique et de l'analyser à travers ces trois dimensions que j'ai répertorié les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses et les ai regroupées sous les actions clés afin de formaliser une démarche d'accompagnement menant à une pratique réflexive.

5. RÉSULTATS : DES SAVOIRS PROFESSIONNELS D'ACCOMPAGNEMENT MENANT À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

L'analyse des données a permis de dégager des savoirs professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive au travers les trois dimensions que sont la formation, l'action et la recherche. À ces dimensions, se greffent 11 actions clés (Figure 2) explicitées par des pratiques d'accompagnement jugées prometteuses. Les actions clés se combinent entre elles et s'enchaînent, elles agissent à

titre de *prêts-à-agir* (Le Boterf, 2013). Elles orientent l'action et facilitent l'anticipation dans des situations complexes et variées d'accompagnement alors que les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés à poser. Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux pour en faciliter la lecture.

5.1 L'ACCOMPAGNEMENT DE LA FORMATION

L'accompagnement de la formation s'actualise à travers les actions clés que sont : 1) développer une expertise, 2) animer des rencontres et 3) exploiter des données probantes (Tableau 3). Les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés.

Tableau 3 Les pratiques d'accompagnement de la formation jugées prometteuses

	Développer une expertise
1	développer une compréhension des milieux, des contextes et des enjeux interpellés par les problématiques issues du milieu de la pratique;
2	développer des stratégies d'accès, de partage, de production et de diffusion de contenus valides;
3	s'inscrire dans une démarche de veille à l'égard de l'évolution des pratiques et de la recherche dans les domaines concernés;
4	mettre en place des démarches en termes d'alerte, d'abonnements et de suivi de certains sites;
5	maintenir une expertise qui permette d'intervenir de façon éclairée, responsable et critique dans les situations d'accompagnement.
	Animer des rencontres
1	favoriser la prise de décision sur les meilleures preuves scientifiques;
2	repérer et vulgariser les données probantes en fonction des problématiques et des sujets à traiter;
3	rendre accessibles et utiles les données probantes;
4	contribuer à l'utilisation de grilles de lectures différentes de celles habituellement adoptées par les personnes accompagnées;
5	repérer, concevoir ou adapter des outils à réinvestir dans l'action.
	Exploiter des données probantes
1	construire l'animation autour de thèmes stratégiques correspondant aux besoins exprimés par les personnes accompagnées;
2	favoriser le partage de pratiques et de leur impact sur l'atteinte des résultats attendus;
3	favoriser le dialogue, comme processus d'apprentissage réflexif;
4	favoriser le développement d'une compréhension partagée des concepts centraux, des points de vue et des suppositions;
5	favoriser la clarification des pratiques;
6	favoriser l'exploration d'idées sans porter de jugement;
7	favoriser le choix de stratégies nouvelles ou ajustées à expérimenter entre les rencontres;
8	faire appel à la pensée critique pour choisir parmi les options possibles de réinvestissement dans la pratique;
9	favoriser le réinvestissement dans l'action quotidienne;
10	favoriser l'intégration de périodes de réflexion individuelle pendant les rencontres qui permettent de résumer, de concrétiser les apprentissages de contenus et de processus.

5.2 L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION

L'accompagnement de l'action s'actualise à travers quatre actions clés : 1) contractualiser, 2) questionner, 3) écouter et 4) guider (Tableau 4). Les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés.

Tableau 4 Les pratiques d'accompagnement de l'action jugées prometteuses

	Contractualiser
1	élaborer un contrat, à titre d'outil pédagogique, en collaboration avec les personnes accompagnées;
2	formaliser les objectifs à atteindre, les attentes des personnes accompagnées, le temps dévolu à chaque rencontre, le lieu et la fréquence des rencontres;
3	s'assurer que les personnes accompagnées se reconnaissent comme impliquées et soient à même de constater leur progression vers l'atteinte des objectifs;
4	utiliser le contrat comme outil de suivi tout au long des rencontres d'accompagnement : ▪ pour évaluer l'efficacité des stratégies tout au long du processus d'accompagnement; ▪ pour évaluer, en collaboration avec les personnes accompagnées, l'atteinte des objectifs fixés au départ.
	Questionner
1	clarifier la situation des personnes accompagnées, à déconstruire et à reconstruire le problème;
2	favoriser l'explicitation, la mise en mots de ce qui pose problème;
3	susciter le doute, la remise en question des postulats, opinions, préjugés, *a priori*, croyances, certitudes, convictions…
4	amener les personnes accompagnées à revisiter leur système de référence;
5	introduire du questionnement et non des réponses;
6	questionner les différents registres de l'expérience (Paul et Robo, 2019) : les faits (factuel), les ressentis (affectif), les intentions et les interprétations (points de vues, jugement).
	Écouter
1	adopter une écoute active, qui permet de repérer le discours tenu pour s'en décaler et de repérer les généralisations, les jugements;
2	adopter une écoute éthique qui fait preuve d'empathie, d'attention, d'ouverture, d'accueil, de disponibilité et de bienveillance;
3	avoir des convictions tout en gardant une ouverture à d'autres possibilités que les siennes;
4	synthétiser, de recentrer la discussion afin de garder le cap;
5	questionner pour déstabiliser, pour créer un conflit cognitif;
6	rester en attente de « ce qui ne vient pas d'emblée à la parole » (Honoré, 1990, cité dans Paul, 2016, p. 93).
	Guider
1	co-construire une démarche, un plan flexible qui permet de voir le cheminement, qui facilite la mesure de la progression;
2	entreprendre une démarche en termes de repères sur un itinéraire, à savoir problématiser, prioriser, planifier, expérimenter; suivre et évaluer et diffuser (Guay et al., 2016). L'itinéraire est établi selon les attentes des personnes accompagnées. Le rythme et la séquence qui déterminent le cheminement sont définis par les personnes accompagnées;
3	questionner sur les actions posées entre les rencontres, ce que l'on prévoit faire et comment on va le faire.

5.3 L'ACCOMPAGNEMENT DE LA RECHERCHE

L'accompagnement de la recherche s'actualise à travers quatre actions clés : 1) documenter, 2) analyser, 3) valider et 4) diffuser (Tableau 5). Les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses viennent préciser les actions clés.

Tableau 5 Pratiques d'accompagnement de la recherche jugées prometteuses

	Documenter
1	garder des traces des impacts de l'accompagnement sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'amélioration de la situation professionnelle en jeu;
2	garder des traces au regard des objets d'accompagnement, des démarches entreprises, des actions posées par les personnes accompagnées, des effets de ces actions sur les pratiques des personnes accompagnées et sur l'environnement (les individus, les groupes, les structures), des apprentissages réalisés, des bons coups et des difficultés rencontrées;
3	assurer la rigueur dans la collecte de données;
4	utiliser des outils tels que des comptes rendus de rencontre, les récits de pratique et le journal de bord qui permettent de conserver les données à analyser.
	Analyser
1	compiler des données recueillies au moyen des comptes rendus des rencontres, des récits de pratique et du journal de bord;
2	dégager des pratiques jugées prometteuses en lien avec la situation;
3	organiser les pratiques jugées prometteuses sous des actions clés;
4	croiser les pratiques jugées prometteuses avec les données probantes s'il y a lieu.
	Valider
1	assurer, de manière itérative, d'une rencontre d'accompagnement à une autre, que les personnes accompagnées se reconnaissent à travers les comptes rendus des rencontres et les récits de pratique;
2	s'assurer que les personnes accompagnées se reconnaissent à travers les pratiques jugées prometteuses dégagées de l'analyse des données;
3	collaborer avec les personnes accompagnées à dégager des actions clés en lien avec les pratiques probantes (s'il y a lieu);
4	favoriser, « chemin faisant » (Paul, 2016, p. 139), la prise de conscience de l'évolution de la situation;
5	permettre aux personnes accompagnées de se resituer à l'intérieur de la démarche d'accompagnement.
	Diffuser
1	assurer la diffusion la plus large possible d'expérimentations;
2	favoriser l'accessibilité et la diffusion de pratiques jugées prometteuses entre les praticiens;
3	rayonner en informant les praticiens ou toute autre personne intéressée par une problématique professionnelle semblable;
4	diffuser les résultats afin de stimuler l'intérêt d'autres praticiens à s'inscrire dans des démarches d'accompagnement favorisant la pratique réflexive;
5	présenter les savoirs professionnels dégagés à la communauté professionnelle interpellée par les thématiques semblables;
6	diffuser à la communauté scientifique des savoirs professionnels dégagés des projets d'intervention;
7	favoriser le rapport entre la pratique et la recherche en exposant des exemples concrets d'innovation et de transformation des pratiques.

L'ensemble des pratiques jugées prometteuses préalablement identifiées, regroupées sous les actions clés relevant respectivement des dimensions de la formation, de l'action et de la recherche, permettent de rendre compte d'une démarche d'accompagnement d'une pratique réflexive (Figure 2).

Figure 2 Démarche d'accompagnement favorisant une pratique réflexive.

Mes pratiques au départ intuitives se sont transformées progressivement en compétences situées dans mon travail réel, comme en témoignent les actions clés et les pratiques jugées prometteuses qui ont été formalisées. Les actions clés sont devenues des repères stabilisés, qui permettent de centrer mon attention sur les priorités et les besoins des personnes accompagnées tandis que les pratiques jugées prometteuses viennent préciser les actions à poser.

6. DISCUSSION

Considérant les résultats, la mise en pratique d'une telle démarche d'accompagnement contribue à l'amélioration des SPP par les DÉ accompagnées ainsi qu'à l'ajustement de leurs pratiques de gestion. Rappelons que les DÉ sont confrontés à des situations inédites et complexes. À cet égard, l'intérêt grandissant pour la prise de recul et la pratique réflexive implique des modalités particulières d'accompagnement. Par conséquent et à la lumière des résultats nommés ci-haut, nous dégageons à titre de savoirs professionnels chez la personne acconpagnatrice, sa capacité à soutenir les DÉ, à travers leurs situations professionnelles problématiques, à faciliter l'accès aux données probantes afin que les DÉ puissent prendre des décisoins éclairées et à dégager les savoirs professionnels propres à toute démarche d'accompagnement menant à la réflexivité. Les savoirs

professionnels d'accompagnement menant à une pratique réflexive s'inscrivent dans la famille de situation « accompagner en milieu scolaire », mais pourraient tout à fait être transférables en santé ou en service social puisque c'est du processus d'accompagnement en lien avec le développement de la réflexivité dont il s'agit et que les gestionaires dans ces divers services sont aussi appelés à résoudre des situations de plus en plus complexes. Conséquemment, cette démarche peut être proposée à toute personne accompagnatrice.

7. CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de présenter les savoirs professionnels qui se dégagent d'une démarche d'accompagnement menant au développement d'une pratique réflexive chez les DÉ. Le cadre conceptuel a permis de clarifier les dimensions formation, action et recherche alors que 11 actions clés s'en sont dégagées. Ces actions clés contribuent à catégoriser les pratiques d'accompagnement jugées prometteuses. Ainsi, ont été présentés l'ensemble des éléments qui constituent une démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive. Par conséquent, la démarche d'accompagnement et les savoirs professionnels relatifs à la conseillère en gestion que je suis sont formalisés et continuent de s'enrichir au fil des rencontres d'accompagnement.

RÉFÉRENCES

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique_VF.pdf

Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement* (2e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2007). *Vue d'ensemble — Milieux défavorisés et facteurs en cause* (document inédit). Montréal, Canada : auteur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La stratégie d'intervention Agir autrement. La démarche de planification d'une école secondaire (version 1)*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66116

Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 539-576). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession, 27*(2), 32-44. https://doi.org/10.18162/fp.2019.493

Lafortune, L. et Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur.* Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2004). Travailler en réseau. *Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris, France : Eyrolles, Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions* (6e éd.). Paris, France : Eyrolles.

Nonaka, I., Takeuchi, H. et Ingham, M. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Paul, M. et Robo, P. (2019, mai). *Analyse des pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement* (document inédit). Formation niveau I, Longueuil, Canada.

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience. Un regard sur le transfert de connaissances*. Boucherville, Canada : Béliveau.

Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all. *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 5-15. https://doi.org/10.1002/ace.45

Université de Sherbrooke. (2019). *Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.). Balises de l'Activité de synthèse (DED923)*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse au leadership d'une direction adjointe d'établissement scolaire dans le contexte de rencontres à enjeux élevés. Il s'agit de rencontres avec des membres du personnel durant lesquelles la direction cherche à générer l'engagement des participantes et participants, tant au niveau individuel que collectif, à fournir les efforts requis, en lien avec les objectifs et intentions de la direction. Quelles sont les stratégies utilisées par le leader afin d'influencer l'issue de ces moments cruciaux? Quels sont les comportements de leadership qui permettraient de mener efficacement des rencontres à enjeux élevés? La méthode d'instruction au sosie a été utilisée pour répondre à ces questions. Cette méthode consiste à mener un entretien dans lequel l'intervieweur questionne l'interviewé afin de savoir comment pouvoir parfaitement l'imiter. Les résultats montrent que la gestionnaire use de stratégies socioémotionnelles et sociocognitives. Ces résultats sont mis en perspective avec différents textes portant sur le sujet.

MOTS-CLÉS

leadership, direction adjointe, rencontres à enjeux élevés, résistance, stratégies

1. INTRODUCTION

Selon plusieurs auteurs (Archambault, Poirel, Sballil, Garon, et Rodrigue, 2017; Hallinger, 2003; Maulding, Peters, Roberts, Leonard et Sparkman, 2012; Park et Jeong, 2013; Poirel, Béland et Charlot, 2019; Randall et Coakley, 2007), le leadership exercé par les directions d'établissement, pour qui l'apprentissage est une priorité dans leurs pratiques de gestion est un facteur important dans la réussite des élèves. Ainsi, la question n'est plus de savoir si les directions font une différence dans la réussite des élèves (Huber et Muijis, 2001), mais bien comment elles y parviennent. Un grand nombre de recherches ont été menées afin d'identifier les comportements ou les pratiques de gestion des directions d'école qui auraient un impact sur la réussite des élèves (Berkovich et Eyal, 2015; Park et Jeong, 2013). Pourtant, peu de recherches se sont penchées sur la tenue de rencontres d'équipes, durant lesquelles la direction vise à générer l'engagement des participantes et participants tant au niveau individuel que collectif.

Ces rencontres à enjeux élevés représentent des moments clés où le leader scolaire veut susciter l'engagement, l'investissement professionnel et la motivation des enseignants (Hallinger, 2003). Sans compter qu'elles peuvent contribuer à améliorer le moral et la valorisation des membres du personnel ainsi qu'à renforcer leur sentiment d'appartenance et d'accomplissement (Douglass, Malouff et Rangan, 2015). À ce titre, les rencontres à enjeux élevées sont emblématiques du travail des directions d'établissement qui mettent au premier plan la réussite des élèves. Davantage de recherches devraient être menées, afin de mieux comprendre de quelle façon les leaders visent à influencer positivement l'issue de ces rencontres et, ultimement, favoriser la réussite éducative des élèves.

Cet article cherche donc à comprendre comment une direction adjointe tente d'influencer positivement l'issue de rencontres à enjeux élevés. Quelles sont les stratégies utilisées par le leader, afin d'influencer l'issue de ces moments cruciaux avant, pendant et après les rencontres? Quels sont les comportements de leadership qui permettraient de gérer efficacement ce genre de rencontres lorsque le gestionnaire anticipe des réactions négatives? Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous sommes penchées sur notre propre expérience comme direction adjointe amenée à tenir ce type de rencontres, dans une école secondaire de Montréal. C'est par le biais d'une approche inductive, basée sur notre expérience vécue, que des données ont été collectées puis analysées. « La démarche inductive est précisément, en pédagogie professionnelle, ce chemin qui va de l'expérience à la connaissance » (Michel, 2002, p. 2). De nature plutôt exploratoire, cette recherche tente de découvrir de quelle façon se manifeste et émerge le leadership avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés. Par conséquent, aucun cadre conceptuel préétabli ni aucun modèle théorique de leadership n'ont été utilisés. La perspective retenue s'articule plutôt autour du leadership, comme étant « la capacité d'influencer les autres » (Dufour et Marzano, 2011, p. 3).

2. RENCONTRES À ENJEUX ÉLEVÉS : CARACTÉRISATION ET DÉMARCHE ANALYTIQUE

Les rencontres à enjeux élevés se caractérisent par les stratégies qu'elles requièrent afin de générer l'engagement des participantes et participants, tant au niveau individuel que collectif. Malgré l'utilisation de stratégies, la direction anticipe néanmoins de la résistance et des émotions négatives, d'autant plus que l'enjeu de ces réunions est crucial dans un contexte d'amélioration des pratiques. L'expression *ça passe ou ça casse* les qualifie bien. *Ça passe* lorsque la direction est en mesure de diriger son équipe ou un membre du personnel à accepter les problématiques soulevées, tout en limitant la résistance et les émotions négatives. À l'opposé, *ça casse*, lorsque la direction n'arrive pas à générer l'engagement individuel et collectif et que, du coup, les résistances et émotions négatives en sont attisées.

Afin de mieux comprendre comment la directrice adjointe tente d'influencer l'issue de telles rencontres, nous avons analysé notre propre action. Il s'agit donc, à ce stade-ci, de notre recherche proprement dite, l'étude d'un cas unique tel que le définit Yin (1994), soit le cas d'une directrice adjointe en début de carrière dans une école secondaire de Montréal. L'objectif est d'explorer de façon précise les stratégies qu'elle a utilisées et non de les comparer à celles d'autres directions. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'une analyse en profondeur plutôt que d'une couverture étendue et de plusieurs cas (Lewis, 2003).

Cette directrice adjointe travaille dans une école située dans le nord de la métropole québécoise, avec un indice de défavorisation élevé. Cette école compte environ 1200 élèves et 140 enseignants. Dans ce contexte, mettre au premier plan la réussite des élèves requiert que la direction rencontre souvent son équipe pour générer et maintenir l'engagement des participantes et participants, tant au niveau individuel que collectif. L'engagement est la mesure par laquelle les employés se sentent investis dans leur travail et consentent des efforts, dans la lignée des objectifs et des intentions de la direction. Ces moments cruciaux sont considérés comme des rencontres à enjeux élevés. La méthode d'instruction au sosie (Miossec, 2017; Odonne, Re et Briante, 1981) a été utilisée pour accéder au travail réel de la direction adjointe, mieux saisir comment elle s'y prend pour exercer son influence dans ce contexte et témoigner du processus d'influence.

L'instruction au sosie a été initiée par Oddone, Re et Briante (1981) puis développée par Clot (2001). Il s'agit d'un moyen pour décrire les façons de faire dans un but d'amélioration des pratiques. La procédure consiste à mener un entretien dans lequel l'intervieweur débute en formulant la consigne suivante : « Imagine que je sois ton sosie et que je doive te remplacer au travail, quelles sont les instructions que tu dois me donner afin que personne ne se rende compte de la substitution? » Sur cette base, l'intervieweur demande à la personne interrogée de lui donner des instructions afin de faire croire que ce n'est pas lui qui est là, mais plutôt son sosie, en l'occurrence l'intervieweur. Pour ce faire, l'intervieweur la questionne à nouveau, afin de savoir comment pouvoir parfaitement l'imiter. Comme le précise Miossec (2011), il est important sur le plan de la méthode que

l'intervieweur, par son questionnement, ne s'attarde pas à des généralités (par exemple, « toutes les personnes »), mais à des situations précises comme : « cette personne-là », afin d'obtenir des détails sur le comment plutôt que sur le pourquoi. Le discours produit par la personne interrogée, lors d'une instruction au sosie, est souvent idéalisé et très moralisateur (Nicolini, 2009), ce qui peut représenter un obstacle. Toutefois, nous sommes d'avis que ce discours est pertinent dans le contexte de la présente recherche. Le fait que le dispositif amène la personne interrogée à se dévoiler à elle-même « non pas sur la base de ce qu'elle fait habituellement, mais ce qu'elle ne fait pas plutôt dans cette situation, sur ce qu'il ne faudrait […] pas faire si on la remplaçait, ce qu'elle pourrait faire, mais qu'on ne fera pas » (Clot, 2015, p. 155) permet de mieux comprendre les stratégies utilisées, souhaitées ou socialement acceptées afin d'influencer l'issue de rencontres à enjeux élevées. Dans l'instruction au sosie, la personne interrogée doit expliquer comment agir exactement comme lui. Ce faisant, elle révèle ses façons de faire. Ce sont précisément ces façons de faire, de *souhaiter-faire* ou de *je sais que c'est ce que je devrais faire, mais que je n'arrive pas à faire* que nous considérons comme stratégies d'influence.

Une séance d'instruction au sosie dure approximativement une heure et est enregistrée. Par la suite, le professionnel interrogé retranscrit puis commente son entretien, pour plus de précision. La retranscription verbatim de l'instruction au sosie a été utilisée comme matériau que nous avons analysé afin de répondre à nos questions de recherche. Avant de présenter les résultats de notre analyse, nous exposerons, dans la section suivante, le déroulement de la collecte de données et son analyse.

3. LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données ont été collectées en 2017, dans le cadre d'un cours du programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation offert par l'Université de Montréal. Le cours a été conçu pour initier les étudiants à la pratique de différentes méthodes de collecte de données. Pendant le cours, l'instruction au sosie a été présentée et expérimentée avec une étudiante, moi en l'occurrence. Reconnues comme pertinentes pour l'analyse et l'obtention de résultats préliminaires de recherche dans le cadre d'un doctorat professionnel, les données ainsi collectées ont servi à élaborer le projet d'essai doctoral que nous avons présenté devant jury. Ce sont donc ces données auxquelles nous nous référons dans cet article.

Sur le plan de l'analyse, après avoir retranscrit verbatim l'instruction au sosie, nous avons identifié seulement les passages les plus saillants du corpus, selon trois critères précis en lien avec nos questions de recherche (Saldaña, 2016) : le changement abordé, l'anticipation de résistance et les émotions négatives. Ces passages, qui représentent environ 10 % du contenu, ont aussi été classés en fonction des références au temps : le 'avant', le 'pendant' et le 'après' rencontre. Nous avons par la suite procédé à un codage ouvert, en unités de sens, puis ligne par ligne, ce qui a permis l'élaboration d'une grille de catégories émergentes. Des codes *in vivo*, expressions utilisées par la personne

interrogée, ont été rattachés à des mots ou à de courtes phrases, puis classés en phénomènes plus généraux. Ces phénomènes ont ensuite été rassemblés en catégories plus larges, dont le résultat final nous a permis de formuler des réponses préliminaires à nos questions de recherche.

4. RÉSULTATS

En rappel, cette recherche visait à explorer comment une direction adjointe influence l'issue de rencontres à enjeux élevés lorsqu'elle anticipe des réactions négatives de la part des participantes et participants. Sans chercher généraliser les résultats préliminaires à une population plus large, ils suggèrent néanmoins que pour réussir à influencer les équipes-écoles lors de rencontres à enjeux élevés, une direction ayant la conviction et l'attitude d'être un agent de changement, loyal à l'organisation, et qui valorise des relations interpersonnelles positives, utilise des stratégies sociosensibles afin de situer les zones de résistance et, ainsi, d'agir de façon à les contrer, en misant sur les émotions positives.

En nous appuyant sur le Tableau 1, nous allons d'abord présenter les phénomènes qui ont émergé lors du codage, ce qui nous conduira ensuite à présenter les catégories. Des extraits de verbatim seront aussi présentés afin d'illustrer et d'appuyer les résultats qui ont émergé de notre analyse.

Tableau 1 Conception du rôle de direction adjointe et stratégies socioémotionnelles

Phénomènes	Catégories	
Conscience de l'importance de maintenir des relations interpersonnelles positives. Loyauté. Conviction d'être un agent de changement.	Conception du rôle de direction adjointe	PRÉDICTEURS STRATÉGIQUES
Comportements socioémotionnels utilisés de manière stratégique, pour encourager l'adhésion des membres de l'équipe, mais aussi pour prendre le pouls des individus et du groupe quant aux changements proposés, tout en veillant au bien-être des personnes.	Stratégies socioémotionnelles	STRATÉGIES SOCIOSENSIBLES
Catégorisation des individus en fonction de leur pouvoir d'influence reconnu ou présumé et qui devient un facteur dans le choix des actions futures. Éléments pris en compte afin d'induire des conclusions et planifier des actions futures.	Stratégies sociocognitives	

4.1 CONCEPTION DU RÔLE DE DIRECTION ADJOINTE

La première catégorie qui a émergé lors des analyses touche aux convictions et attitudes à l'égard du rôle de direction adjointe. Trois phénomènes nous ont menés à ce résultat : la conscience de l'importance de maintenir des relations interpersonnelles positives, la loyauté et la conviction d'être un agent de changement. Cette catégorie agit comme prédicteur stratégique, ouvrant la voie aux types de stratégies utilisées pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés. Dans le cas présent, l'analyse a fait ressortir deux types de stratégies sociosensibles, soit les stratégies socioémotionnelles et sociocognitives. Ces phénomènes et catégories seront expliqués plus en détail.

4.1.1 Conscience de l'importance de maintenir des relations interpersonnelles positives

Les premiers prédicteurs stratégiques qui ont émergé du codage sont les croyances et attitudes qu'entretient la direction envers son équipe. La conception de son rôle influence ses comportements. « Être consciente de devoir avoir une proximité avec eux » est révélateur de l'importance accordée à l'authenticité du maintien de relations positives avec les enseignants. À titre d'exemple, l'authenticité de cet intérêt pour les personnes ressort également dans cet extrait où la direction explique comment elle accueille les nouveaux enseignants lors du déjeuner de la rentrée :

> *Si tu veux faire exactement comme moi, t'es très très sociable ce matin-là. Tu vas aller serrer la main, tu vas dire bonjour, tu vas t'assurer d'aller voir ces gens-là au déjeuner, puis de faire en sorte qu'il y a comme un lien qui est créé puis, idéalement, un lien qui est « friendly ». Ok, donc tu veux dans le fond, tu veux faire en sorte que, ce matin-là, ces enseignants-là sentent que tu es dans la même équipe qu'eux puis que tu n'es pas la hiérarchie, la « boss » qui va imposer les choses, là on est dans la même équipe, au même niveau, si je peux dire.* (Instruction 1)

Dans cet extrait, l'intention de la direction de maintenir des relations interpersonnelles positives est clairement exprimée. L'autre élément important que nous avons dégagé concerne l'importance pour la direction d'être loyale envers son organisation.

4.1.2 Loyauté envers son organisation

L'autre élément qui sous-tend les croyances et attitudes touche la façon dont la hiérarchie est perçue et décrite. Pour la direction adjointe interrogée, partager la vision de la commission scolaire fait partie intégrante de son rôle. Dans la déclaration suivante, la directrice adjointe explique comment, il lui est inconcevable de ne pas partager la vision de la commission scolaire. Voici donc un extrait qui illustre ce que nous considérons comme de la loyauté envers l'organisation. La direction adjointe explique son point de vue en lien envers ce principe :

> *Moi, à partir que ce que la CS me donne comme formation, comme vision, pis que je partage, ça va tout-à-fait dans ma philosophie et que je trouve cohérent et là, je me dis « ok », dans mon département, je dois mettre ça en place, je dois amener mon département à être « s'a coche » par rapport aux exigences, à la vision, de la CS.* (Instruction 1)

Non seulement ce commentaire décrit bien les croyances et attitudes vis-à-vis la hiérarchie, il montre également l'importance de rester fidèle aux orientations de son organisation, en exigeant des changements en cohérence avec celles-ci.

4.1.3 Avoir la conviction d'être un agent de changement

Finalement, dans la catégorie conception du rôle, nous avons aussi trouvé que la direction se considère comme un agent de changement. En effet, les rencontres avec des membres du personnel parmi lesquelles la direction cherche à générer l'engagement au niveau individuel et collectif peuvent mener à des changements. Ainsi, lors de la séance d'instruction au sosie, la direction adjointe mentionne qu'un changement est abordé durant la rencontre :

> *Je t'amène dans un changement important, je t'amène à changer ta pratique, des choses que je vais demander de toi cette année.* (Instruction 1)

Le fait d'aborder un changement indique que la direction adjointe croit fermement qu'il est de son rôle d'apporter ces changements. Tout en étant loyale à son organisation, ses convictions et attitudes sont tout autant orientées vers les relations que vers le changement.

Par ailleurs, les résultats préliminaires portent à croire que la conception de la direction adjointe quant à son rôle présuppose le type de stratégies utilisées pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés. Nous avons identifié deux types de stratégies que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

4.2 STRATÉGIES SOCIOSENSIBLES

Les résultats montrent également que la direction adjointe use de stratégies que nous avons appelées *sociosensibles*, comme elles sont influencées par les sentiments ou les perceptions (sensibles) des membres de l'équipe (socio). Nous avons aussi perçu que la direction adjointe utilise deux sous-types de stratégies sociosensibles : socioémotionnelles et sociocognitives.

4.2.1 Stratégies socioémotionnelles

Les stratégies socioémotionnelles relèvent des comportements qu'utilise la direction adjointe pour que les gens se sentent les bienvenus, prenant soin de créer un climat de confiance. En utilisant ces stratégies, la direction cherche à encourager les membres de l'équipe à être ouverts aux problématiques soulevées, tout en développant des relations positives et un sentiment d'appartenance. Les stratégies socioémotionnelles sont un autre moyen par lequel la direction adjointe prend le pouls des individus et des groupes concernés par ces problématiques tant avant, pendant, qu'après la rencontre à enjeux élevés. Par ailleurs, ces stratégies sont utilisées dans des contextes formels et informels. Dans l'extrait suivant, la direction adjointe explique sa manière d'accueillir son équipe, un par un, en se plaçant à l'entrée, au début de la réunion.

> *Pis toujours un peu stratégique, j'ai une façon de connecter avec chaque personne et j'essaie de nourrir ça … c'est moi qui se dit en faisant ça, je crée un lien, un lien qui est important.* (Instruction 1)

Il est à noter que, simultanément aux stratégies socioémotionnelles se déploient les stratégies sociocognitives.

4.2.2 Stratégies sociocognitives

Les stratégies sociocognitives fournissent des indices pour analyser et classer les personnes en fonction de leur influence sur le groupe. Elles nous permettent de mieux cerner les situations et d'adopter des comportements stratégiques dans le but de maximiser les gains et de minimiser les pertes. Nos résultats montrent qu'identifier les personnes influentes ou significatives serait un levier propre à faciliter l'amélioration des pratiques, comme le montrent ces extraits :

> *[…] des personnes clés que je pense être influençantes, […] que si eux embarquent dans ton bateau, le bateau va avancer [claquement de doigts] […] qu'il y a des personnes insignifiantes et des personnes signifiantes.* (Instruction 1)

Au-delà des réactions, la direction adjointe observe les indices non verbaux, les interactions et les alliances entre les personnes. Ces stratégies sont également liées à sa capacité à tirer des conclusions sur la base de ces observations avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés. Cet aspect de la cognition sociale est apparu dans notre analyse. Par exemple, des codes tels que *catégoriser les individus, les nouveaux et les anciens, les personnes influentes, les personnes significatives et les personnes insignifiantes* et *tenir compte de la réputation* sont des exemples de jugement social qui sont à leur tour utilisés pour soutenir des décisions futures, afin d'amener l'équipe vers les améliorations souhaitées.

Les résultats montrent que les prédicteurs stratégiques axés sur les relations, la loyauté et le rôle perçu d'agent de changement frayent la voie aux stratégies sociosensibles (socioémotionnelles et sociocognitives) qui sont utilisées à leur tour pour influencer le groupe à souscrire aux améliorations proposées. Ainsi, de façon générale, les résultats présentés démontrent qu'il subsiste une relation entre les croyances et les attitudes vis-à-vis du rôle de la direction adjointe, comme étant prédictives des stratégies utilisées pour influencer les individus et les groupes avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés.

5. DISCUSSION

Dans cette étude de cas, nous avons relevé certaines relations entre la conception du rôle de direction adjointe et le type de stratégies d'influence utilisé lors de rencontres à enjeux élevés. À cet égard, plusieurs liens peuvent être établis entre la recherche et les éléments mis en évidence. Notamment, nous avons fait état de la relation entre les croyances, les attitudes et le type de stratégies d'influence utilisé. En ce sens, pour Burke et Stets (2009), l'ensemble des croyances qui définissent qui on est lorsqu'on occupe un rôle particulier dans la société, dans un groupe ou comme personne, constitue l'identité professionnelle. Cette identité n'est pas une étiquette placée sur un leader, comme le leadership pédagogique ou transformationnel, mais comment elle façonne plutôt les pratiques des dirigeants et comment elle motive leurs actions (Whiteman, Scribner et Crow, 2015). Conformément à ce qui précède, les résultats préliminaires de notre étude de cas démontrent que les stratégies d'influence d'un leader scolaire sont façonnées par son identité professionnelle. Sans vouloir généraliser cette notion à un public plus large, les résultats préliminaires suggèrent qu'un leader scolaire qui a la conviction et l'attitude d'être agent de changements, loyal à l'organisation et favorisant des relations interpersonnelles positives, usera de stratégies d'influence axées sur les personnes (socio) et les émotions (sensible), en cohérence avec ses convictions et attitudes.

Encore plus significatif, comme nous l'avons décrit dans notre instruction au sosie, le leadership ne doit pas être vu comme l'exercice de l'autorité, mais découlant plutôt de la qualité des relations avec les autres (Kouzes et Posner, 2003). D'ailleurs, la valorisation de relations interpersonnelles positives a fait l'objet de discussions approfondies dans d'autres recherches, qu'il s'agisse de comportements axés sur les relations (Berkovich et Eyal, 2015; Yukl, Gordon et Taber, 2002) ou de comportements axés sur les personnes (Gaubatz et Ensminger, 2017). En effet, il semble exister un consensus sur le fait que les relations humaines sont le moteur même du leadership (Berkovich et Eyal, 2015; Kouzes et Posner, 2003; Poirel *et al.*, 2019; Yukl *et al.*, 2002). Selon Vroom et Jago (2007), s'il n'y a personne à influencer, il ne peut pas y avoir de leadership; et, comme l'expliquent Kouzes et Posner (2003), sans l'aspect humain, « les stratégies, les tactiques, les compétences et les pratiques seraient vaines » (p. 3). En cohérence avec ce qui précède, nos résultats préliminaires révèlent le processus stratégique utilisé par la direction adjointe pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés. Lors de ces rencontres, la direction souhaite stimuler l'engagement de certains membres, soit le degré dont ils se sentent passionnés par leur travail et y consentent les efforts compatibles avec les objectifs et les intentions de la direction. S'ils manifestent plutôt des réactions d'opposition

et de désaccord, voire d'incompréhension, la direction peut d'abord décoder ces comportements. Cette prise de conscience lui permet alors de déterminer stratégiquement la suite des actions ou des comportements à favoriser.

Donc, le décodage des réactions peut servir de rétroaction sur la manière dont objectifs ou intentions sont perçus par les membres de l'équipe, permettant ainsi une régulation stratégique des futurs comportements de leadership, propres à faciliter l'amélioration des pratiques. La résistance est ainsi perçue non pas comme un comportement rétrograde, mais plutôt comme une ressource ou une rétroaction quant aux changements : une préoccupation (Bareil, 2013). Simultanément, les stratégies sociocognitives sont également en jeu.

La sociocognition est un phénomène complexe qui se définit, brièvement, comme la manière dont les individus construisent subjectivement leur propre réalité sociale, selon leur perception (Greifeneder, Bless et Fiedler, 2018). La sociocognition constitue donc la manière dont nous stockons en mémoire les informations, pour les récupérer ultérieurement, ainsi que la manière dont nous posons des jugements et prenons des décisions. Indéniablement, la façon dont nous nous construisons et nous représentons mentalement la réalité a un impact sur nos décisions. Ainsi, ce que la direction adjointe connait à propos des membres de l'équipe affectera son interprétation et influencera ses décisions. Pour prendre une décision, elle évalue au préalable l'impact que tel ou tel comportement aurait sur l'équipe ou les individus et en tire des conclusions.

Ces stratégies sociocognitives, sur lesquelles s'appuie la façon de faire, font appel à la capacité d'analyse du leader, pour aboutir à une conclusion basée sur le feedback émotionnel décodé au moyen de stratégies socioémotionnelles, utilisées avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés. Ainsi, à partir de connaissances collectives antérieures, de connaissances individuelles antérieures et de connaissances réellement créées en fonction de la situation (Kecskes, 2008), le leader tire des conclusions plausibles et examine les conséquences probables de chaque scénario. *Observer les réactions* ou *regarder les alliances* sont des exemples de ce qui est pris en compte pour induire une conclusion. Le processus consiste à utiliser ces indicateurs pour construire ou imaginer l'impact de décisions potentielles sur les individus et/ou le groupe.

Comme Thorstad et Wolff (2018) l'ont démontré, la capacité d'anticiper les conséquences d'une décision, à long comme à court terme, est importante. Lorsqu'il s'agit de rencontres à enjeux élevés, ce n'est pas uniquement la rencontre en soi qui importe, mais la possibilité de relier le moment présent à des événements futurs, basés sur le passé. C'est alors, précisément, que la résistance émotionnelle se transforme en information stratégique.

Les stratégies sociocognitives misent non seulement sur la capacité des dirigeants à répondre aux émotions de l'équipe, mais surtout sur la façon de les anticiper. Cette compétence démontre la capacité émotionnelle et cognitive du leader, ce qui favorise également une meilleure évaluation de son environnement, une plus grande vigilance et une prise de décisions plus pertinente. (Poirel *et al.*, 2019).

6. CONCLUSION

Les résultats de cette recherche mettent en évidence les stratégies et les comportements de leadership qui favoriseraient la tenue efficace des rencontres à enjeux élevés, moments cruciaux qui se caractérisent par la planification stratégique qu'ils requièrent pour générer l'engagement du personnel. Nos résultats permettent, à cet égard, d'envisager l'hypothèse d'une adéquation entre la conception qu'a la direction adjointe de son rôle et les stratégies qui seront utilisées pour influencer l'issu des rencontres à enjeux élevés.

Si la perception qu'a la direction de son rôle est importante, dans le contexte scolaire actuel où le leadership de la direction qui place l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion est un facteur déterminant dans la réussite des élèves, elle ne peut expliquer à elle seule les stratégies d'influence utilisées. Ce constat est loin d'être banal. Il démontre que pour réussir à influencer les équipes-écoles lors de rencontres à enjeux élevés, les stratégies sociosensibles sont utilisées afin de situer les zones de résistance et d'agir pour les contrer et ce, grâce aux stratégies sociocognitives qui fournissent des indices pour analyser et classer les personnes en fonction de leur influence sur le groupe. Ceci permet de mieux cerner les situations et d'adopter des comportements stratégiques dans le but de maximiser les gains et de minimiser les pertes. En somme, les comportements de leadership se traduisent par le processus stratégique qui a cours avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés.

De tels résultats confirment que de futures recherches devraient rendre davantage compte des liens qui existent entre les prédicteurs stratégiques et les stratégies d'influence utilisées par les directions, dans les moments cruciaux que représentent les rencontres à enjeux élevées. Toutefois, le fait que cette recherche représente le regard professionnel d'une seule personne constitue une limite non négligeable. Ainsi, ces résultats devraient être nuancés et ne peuvent donc pas être généralisés. Les recherches futures devraient comparer ces résultats à ceux obtenus pour un échantillon plus large.

RÉFÉRENCES

Archambault, J., Poirel, E., Sballil, I., Garon, R. et Rodrigue, S. (2017). L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation, 1*(1), 192-208.

Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal, 31*(3), 59-71.

Berkovich, I. et Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research, 85*(1), 129-167.

Burke, P. J. et Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York, NY : Oxford University Press.

Clot, Y. (2001). Éditorial. *Éducation permanente, 146*, 7-15.

Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Douglass, E., Malouff, J. et Rangan, J. (2015). Effects of training leaders in needs-based methods of running meetings. *Journal of Leadership Education, 14*(2), 118-128. Récupéré de https://journalofleadershiped.org/jole_articles/effects-of-training-leaders-in-needs-based-methods-of-running-meetings/

Dufour, R. et Marzano, R. (2011). *Leaders of learning*. Bloomington, IN : Solution Tree.

Gaubatz, J. et Ensminger, D. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management, Administration & Leadership, 45*(1), 141-163.

Greifeneder, R., Bless, H. et Fiedler, K. (2018). *Social cognition: How individuals construct social reality*. New York, NY : Routledge.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352.

Huber, S. G. et Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. Dans S. G. Huber (dir.), *School leadership — International perspectives* (p. 57-77). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.

Kecskes, I. (2008). Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics, 40*(3), 385-406.

Kouzes, J. M. et Posner, B. Z. (2003). *The leadership challenge* (3e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Lewis, J. (2003). Design issues. Dans J. Ritchie et J. Lewis (dir.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (p. 49-71). Londres, Angleterre : Sage.

Maulding, W., Peters, G., Roberts, J., Leonard, E. et Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrator. *Journal of Leadership Studies, 5*(4), 20-29.

Michel, M. (2002). La démarche inductive en pédagogie. *Le Portique, 9*(1), 1-4.

Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* (thèse de doctorat, École doctorale Abbé Grégoire, Paris, France). Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00767405

Miossec, Y. (2017). Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail : éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes, 35*(3), 38-57.

Nicolini, D. (2009). Articulating practice through the interview to the double. *Management Learning, 40*(2), 195-212. https://doi.org/10.1177/1350507608101230

Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail?* Paris, France : Sociales.

Park, J. et Jeong, D. (2013). School reforms, principal leadership, and teacher resistance: Evidence from Korea. *Asia Pacific Journal of Education, 33*(1), 34-52. https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756392

Poirel, E., Béland, S. et Charlot, J. (2019). Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. *Revue canadienne d'éducation, 42*(1), 170-195.

Randall, L. et Coakley, L. (2007). Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. *Leadership & Organization Development Journal, 28*(4), 325-335.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres, Angleterre : SAGE.

Thorstad, R. et Wolff, P. (2018). A big data analysis of the relationship between future thinking and decision-making. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(8), 1740-1748. https://doi.org/10.1073/pnas.1706589115

Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier : des conseillères et des conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25575?locale=fr

Vroom, V. H. et Jago, A. G. (2007). The role of situation in leadership. *American Psychologist, 62*(1), 17-24.

Whiteman, R., Scribner, S. P. et Crow, G. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. Dans M. Khalifa, N. Witherspoon Arnold, A. F. Osanloo et C. M. Grant (dir.), *Handbook of urban educational leadership* (p. 578-590). New York, NY : Rowman and Littlefield.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2e éd.). Londres, Angleterre : Sage.

Yukl, G., Gordon, A. et Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 9*(1), 15-32. https://doi.org/10.1177/107179190200900102

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON

Conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)

Marie-Hélène GUAY

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cet article, une étudiante au doctorat professionnel de l'Université de Sherbrooke présente le modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action qu'elle a développé au fil de son parcours doctoral. Elle rend explicites ses présupposés au regard de la recherche et de l'éducation et elle décrit la démarche et les outils de collecte et d'analyse de données qu'elle privilégie en cohérence avec ces présupposés. En filigrane à la présentation du modèle par cette doctorante, une membre de son comité de direction de recherche rend compte de certaines interventions qu'elle a elle-même privilégiées pour l'accompagner dans la création de son modèle d'accompagnement en contexte de recherche-action.

MOTS-CLÉS

recherche-action, modèle d'accompagnement en contexte de recherche-action, leaders scolaires, accompagnateur, doctorant

1. MISE EN CONTEXTE

À l'automne 2015, j'étais de la première cohorte du doctorat professionnel en éducation offert à l'Université de Sherbrooke. Une aspiration persistante m'habitait. Je souhaitais voir naitre une école où adultes et enfants pourraient apprendre, réussir et s'épanouir en exploitant leurs forces au cœur de projets stimulants, signifiants et source de bien-être. Je souhaitais contribuer concrètement, au quotidien, à cet idéal qui m'a toujours inspiré. À cette époque, de nombreux changements pédagogiques et organisationnels étaient en cours au Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) pour mieux soutenir la réussite éducative (Blackburn, Lachapelle, Lafortune, 2015). En tant qu'accompagnatrice des leaders [1] dans les projets de développement pédagogique et organisationnel, je les soutenais dans la mise en place de ces changements auprès des différents personnels scolaires. J'observais, chez plusieurs d'entre eux, du stress, du découragement, des relations tendues, une perte de sens, de la surcharge; en somme de nombreux indices de mal-être courants dans les organisations lors de la mise en œuvre de changements (Bareil, 2004; De Zanet et Vandenberghe, 2003; Remoussenard et Ansiau, 2013). Tout en reconnaissant la valeur des changements priorisés par les dirigeants de mon organisation, je me demandais comment il était possible de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement lors d'accompagnements individuels ou de projets de développement pédagogique et organisationnel.

Dans le cadre de mon parcours doctoral, habitée de cette préoccupation, j'ai accompagné la mise en œuvre de deux recherches-actions réalisées avec et pour différents leaders de mon centre de services scolaire. La première recherche-action impliquait des professionnels de l'accompagnement et des gestionnaires scolaires et la seconde les cadres de la direction générale. Ces recherches-actions ont permis de formaliser plusieurs savoirs professionnels entendus ici comme des savoirs issus de la transformation finalisée d'une situation pédagogique ou professionnelle sur la base de présupposés explicites, lesquels peuvent influencer la transformation d'autres situations de ce type sur la base de présupposés semblables (Gagnon, 2020; Guay, 2004). La première recherche-action a généré des principes, des pistes d'action ainsi que des portraits d'accompagnateurs soucieux de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement (Gagnon, 2020). La deuxième a permis la création, en collaboration avec les membres de la direction générale du CSSDHR, d'un modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel pour témoigner un leadership de plus en plus authentique et postconventionnel [2] propre à soutenir le bien-être du personnel en contexte de changement (Gagnon, 2020). Ces savoirs professionnels ont été diffusés et publiés dans plusieurs contextes (Gagnon, 2017a, 2017b; 2018; 2020; Gagnon, Côté, Denis, 2017;

1 Au CSSDHR, un leader est une personne qui a développé et qui assume son pouvoir d'influence peu importe sa fonction.

2 Un leadership postconventionnel correspond à une capacité d'influencer un système complexe en y soutenant le respect de règles et de normes, l'atteinte d'objectifs ambitieux, la mobilisation et le développement professionnel autour de projets significatifs et l'incarnation de manière d'être, de faire et de penser cohérentes aux aspirations du système (Guay et Gagnon, 2019b).

Gagnon et Guay, 2019; Gagnon, Guay et Lachapelle, 2019). Ils sont désormais disponibles pour différents personnels scolaires soucieux d'agir dans cette même perspective.

Au fil de ces actions d'éducation et de recherche, j'ai pris conscience, qu'au-delà de ces savoirs professionnels créés avec et pour les leaders de mon organisation, j'ai développé un savoir professionnel relatif à ma façon d'accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action afin de les soutenir dans des projets de développement pédagogique et organisationnel. Précisément, j'ai développé, en tant que praticienne chercheure, un modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

L'accompagnement correspond à un savoir-agir d'un agent capable de soutenir des sujets volontaires dans l'atteinte d'objectifs significatifs pour eux et le développement de leurs propres savoir-agir (Guay et Gagnon, sous presse). Un modèle d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action correspond ainsi, spécifiquement, à une représentation schématique et simplifiée de la façon dont un praticien-chercheur conçoit ce qu'il veut être et ce qu'il veut faire, dans une situation pédagogique ou professionnelle donnée, sur la base de certains présupposés, pour soutenir le développement professionnel, organisationnel et la structuration de savoirs professionnels. De mon point de vue, la posture d'accompagnement d'un praticien-chercheur est inhérente à la dimension éducationnelle de toute recherche-action. Un modèle d'accompagnement de leaders en contexte de recherche-action implique notamment des réponses aux questions suivantes : « Quels sont mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche en éducation? Quelle est la démarche que je privilégie pour accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action et les outils pour collecter et analyser les données avec et pour eux? » (Guay et Prud'homme, 2018; McNiff, 2016).

Dans le présent article, j'apporte mes réponses à ces questions, c'est-à-dire que mon intention est de présenter mon modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action. En filigrane à cette présentation, Marie-Hélène, membre de mon comité de direction de recherche et coauteure de cet article, rend compte de certaines interventions qu'elle a privilégiées pour m'accompagner dans ma progressive modélisation. En ce sens, l'apport de ce texte au présent numéro est de rendre explicite le modèle créé par une doctorante pour accompagner des leaders scolaires en contexte de recherche-action, en mettant simultanément en évidence comment elle a été accompagnée pour le concevoir.

Perspective de la doctorante

2. QUELS SONT MES PRÉSUPPOSÉS AU REGARD DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE?

Dans le cadre de mon parcours doctoral, j'ai progressivement précisé mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche, c'est-à-dire mes hypothèses sur leur nature et leurs finalités et sur la façon souhaitable d'éduquer et de chercher. J'ai d'abord précisé mes présupposés au regard de l'éducation à partir de la typologie des valeurs éducationnelles proposée par Pratt (2005). Je sais aujourd'hui que mes valeurs éducationnelles sont résolument liées à la *perspective de sollicitude* de Pratt (2005), lesquelles soulignent l'importance que j'accorde au bien-être des leaders scolaires que j'accompagne. Inspirée de Seligman (2013), cela signifie que je suis soucieuse de leur expérience subjective de satisfaction au regard de leur vie personnelle et professionnelle attribuable au sens, à l'accomplissement, aux émotions positives, aux relations positives et à l'engagement qu'ils expérimentent et ressentent. Précisément, je crois que les leaders scolaires s'engagent, apprennent et peuvent s'accomplir s'ils sont dans un climat de confiance et de bienveillance et s'ils établissent des relations positives avec leur accompagnateur et leurs collaborateurs. En ce sens, les valeurs d'épanouissement, de liberté, d'empathie d'authenticité et d'autonomie sont prises en compte dans mes actions d'accompagnement. En tant que praticienne chercheure, à l'instar de McNiff et Whitehead (2010), mon but est de permettre aux leaders d'approfondir leur connaissance d'eux-mêmes (forces, vulnérabilités, valeurs, émotions, besoins) et de trouver des réponses à la question suivante : « Comment pouvons-nous nous développer, individuellement et collectivement, dans le cadre de cette recherche-action? »

Lors de mes accompagnements auprès des leaders, je souhaite être une personne consciente de moi-même, attentive aux caractéristiques de chaque personne (émotions, sentiments, besoins, valeurs) et qui encourage et suscite le partage par l'établissement d'une relation de confiance ancrée dans la transparence et une communication authentique. Ces valeurs éducationnelles sont en cohérence et partagées avec des leaders de mon milieu ayant participé à l'une ou l'autre des recherches-actions sous-jacentes à mon parcours doctoral. Nous avons cherché à les incarner pour espérer les voir se développer auprès de nos collaborateurs et au sein de notre organisation. Je porte également des valeurs éducationnelles liées à la *perspective de l'apprenti* (Pratt, 2005) qui soulignent l'importance que j'accorde à la mise en œuvre de projets collaboratifs propres à susciter l'engagement, la collaboration et le sentiment d'appartenance des leaders que j'accompagne. En misant sur les forces de chaque membre de l'équipe, il m'apparait possible de résoudre des situations insatisfaisantes,

Perspective de la doctorante

d'atteindre des objectifs et d'en tirer des apprentissages individuels et collectifs. Par exemple, dans le cadre de la deuxième recherche-action réalisée avec et pour les leaders de la direction générale du CSSDHR, une intention forte était de faire vivre ces valeurs dans la création du Plan d'engagement vers la réussite[3], contexte de création de leur modèle de développement pédagogique et organisationnel. J'avais donc la préoccupation de permettre aux leaders de développer une vision et des valeurs partagées pour la mise en œuvre d'un projet important pour eux et de les aider à trouver des réponses à la question suivante : « Comment peut-on davantage incarner et faire vivre des valeurs de sollicitude et d'apprenti dans le cadre d'une recherche-action signifiante vécue ensemble? »

En filigrane de mon parcours doctoral et des recherches-actions que j'ai accompagnées, j'ai également clarifié mes présupposés au regard de la recherche. Autrement dit, j'ai apporté ma réponse personnelle à la question : « Quel type de recherche devrait-on privilégier en éducation pour soutenir le développement pédagogique et organisationnel et la réussite scolaire? » Guay (2004) affirme que la communauté de chercheurs en éducation y contribue en réalisant trois types de recherches complémentaires; les recherches pour définir, les recherches pour comprendre et les recherches pour transformer. Tout en reconnaissant la valeur des trois types de recherche complémentaires en éducation, je prends conscience que ma contribution est d'accompagner les leaders scolaires dans des recherches visant la transformation de situations pédagogiques[4] ou professionnelles insatisfaisantes par le biais des démarches et des outils de la grande famille de la recherche-action envisagée ici comme :

> 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 (Guay et Prud'homme, 2018, p. 188).

---

3 « Le plan d'engagement vers la réussite est un outil de planification permettant, de façon transparente, de faire connaitre à toute la population les engagements de la commission scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes, et ce, pour une période donnée. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 8)

4 Une situation pédagogique est ici entendue comme toute situation où un apprenant (par exemple, élève, étudiant, enseignant, gestionnaire) se développe au regard d'un objet accompagné d'un agent dans un milieu donné (Legendre, 2005).

Perspective de la doctorante

Au fil de la dernière décennie, nous avons vécu plusieurs recherches-actions au CSSDHR qui ont donné lieu à des publications en collaboration avec des praticiens et des universitaires (Charron, Bouchard, Gagnon, Hinse, Audet, 2011; Charron et Gagnon, 2010; Charron, Montésinos-Gelet, Fortin-Clément, Gagnon et Plante, 2016; Gagnon, 2009; Gagnon, Charron, et Raby, 2015; Gagnon, Tremblay et Turgeon, 2020; Goyette, Gagnon, Bazinet, et Martineau, 2020). Mes présupposés au regard de la recherche sont largement teintés de cette culture de la recherche-action qui se développe progressivement au sein de notre organisation où nous concevons qu'une recherche-action est valide et souhaitable si elle rencontre certains critères de validité proposés par Guay, Prud'homme et Dolbec (2016) dont :

- Elle répond à un besoin des praticiens.
- Elle prend en compte les présupposés des participants au regard de la recherche et de l'éducation.
- Elle s'appuie sur des connaissances validées.
- Elle présente une description suffisamment précise pour vérifier ses qualités en tant que processus.
- Elle présente plusieurs preuves pertinentes permettant de démontrer que la recherche-action a réellement été vécue et qu'elle a eu les impacts décrits.

En somme, en tant que praticienne chercheure agissant à l'interne d'un centre de services scolaire, je conçois que ma mission est d'accompagner les leaders scolaires dans la transformation de situations insatisfaisantes à leurs yeux, laquelle transformation donne lieu à des savoirs professionnels utiles pour eux-mêmes et pour d'autres praticiens ayant une situation semblable à améliorer. Pour ce faire, il importe d'être consciente de mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche et de pouvoir les partager avec les leaders afin que nous puissions réaliser des recherches-actions finalisées dans une perspective consensuelle. Lorsque c'est le cas, il est alors possible de rester engagés et de collaborer, car tous les choix que nous faisons, en termes de démarches, cadres conceptuels, outils de collecte et d'analyse sont teintés de présupposés partagés des membres de l'équipe.

Perspective de la professeure

3. ACCOMPAGNER LA DOCTORANTE DANS LA PRÉCISION DE SES PRÉSUPPOSÉS AU REGARD DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE

Une étudiante au doctorat professionnel est fondamentalement une agente d'éducation porteuse d'un idéal de transformation pour elle-même et son milieu de pratique. Le comité de direction de recherche qui accompagne la doctorante gagne à soutenir chez elle une prise de recul sur les valeurs éducationnelles qui guide cet idéal de transformation sur la base de questions dont les suivantes :

- Qu'est-ce qu'apprendre et éduquer pour toi?
- Quelles sont les pratiques que tu privilégies pour enseigner, accompagner ou éduquer?
- Quels sont les objets fondamentaux que tu cherches à développer chez ceux que tu accompagnes?
- Quelles sont les caractéristiques incontournables des environnements d'apprentissage que tu mets en place?

Pour soutenir la réflexion de la doctorante, j'observe qu'il est judicieux de l'inciter à réfléchir à ses valeurs éducationnelles en relation à une typologie existante (Bertrand, 2010; Pratt, 2005; Raby et Viola, 2016; Vienneau, 2017). Au fil du temps, une telle réflexion appuyée devient une assise fondamentale des échanges avec la doctorante sur sa capacité à incarner réellement ce qu'elle croit et souhaite offrir aux sujets impliqués dans sa recherche. Elle constitue également une assise fondamentale pour objectiver les inévitables défis affectifs, relationnels et politiques qui surviennent, en contexte de recherche-action, quand l'étudiant doit négocier et synchroniser son idéal de transformation avec celui de ses sujets, de son organisation, voire même avec celui de son comité de direction de recherche et les responsables et ressources professorales de son programme de doctorat. En ce sens, le soutien à la doctorante dans la précision de ses présupposés au regard de la recherche se révèle tout aussi névralgique, inspiré de questions dont les suivantes :

- Qu'est-ce que la recherche en éducation pour toi?
- En quoi la recherche dans le cadre d'un doctorat professionnel est-elle spécifique et complémentaire à celle d'un autre type de doctorat?
- Quel type de savoirs spécifiques et complémentaires y produit-on?
- Te considères-tu ou non comme une chercheure en éducation et pourquoi?

Perspective de la professeure

Pour soutenir la réflexion de la doctorante, je perçois, qu'individuellement et collectivement, en tant que membres de son comité de direction de recherche, nous gagnons à discuter et mettre au clair notre propre conception de la recherche et à l'expliciter sur la base de référents épistémologiques accessibles (Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). Je perçois qu'ainsi nous pouvons espérer que la doctorante puisse objectiver la nature de sa contribution spécifique en tant que docteure en éducation. Ce soutien se révèle d'autant plus important dans le contexte actuel alors que la nature et la valeur même de la recherche dans le cadre d'un doctorat professionnel ne font pas l'objet d'un profond consensus au sein du champ d'activités et de recherche en éducation (Coghland, Coghland et Shani, 2019; Guay, 2004). Notre accompagnement d'une doctorante capable d'apporter ses réponses claires et appuyées aux questions susmentionnées nous permet d'espérer que les docteurs en éducation, issus de nos doctorats professionnels, puissent ensemble, de façon progressive, préciser haut et fort leur apport spécifique et essentiel à l'éducation.

Perspective de la doctorante

4. QUELLE EST LA DÉMARCHE QUE JE PRIVILÉGIE POUR ACCOMPAGNER LES LEADERS SCOLAIRES EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION ET LES OUTILS POUR COLLECTER ET ANALYSER LES DONNÉES AVEC ET POUR EUX?

Pour accompagner les leaders dans la réalisation d'une recherche-action, j'utilise une démarche en six étapes souples comportant des actions spécifiques, notamment inspirées de Guay et Prud'homme (2018), McNiff et Whitehead (2010) et Seligman (2013). J'ai le souci que les leaders scolaires trouvent du sens, vivent des relations et des émotions positives et puissent s'engager et vivre des succès à chacune des étapes de la recherche-action. Bien que ces étapes soient séquentielles, je souhaite m'adapter à ce qui émerge inévitablement en cours de recherche.

Au départ, lors de l'établissement de la situation actuelle (**étape 1**), je soutiens les leaders dans la description de leur situation insatisfaisante à l'aide d'un diagnostic situationnel, mais surtout à partir d'un élan individuel et collectif de vouloir améliorer leur pratique pour changer les choses. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les données disponibles dans l'organisation (perceptions, observations, traces de rencontres, bilans effectués avec des équipes, etc.). Il

Perspective de la doctorante

importe également, à cette étape, de tenir compte de la pertinence sociale, pratique et théorique de la problématique établie ensemble.

- Est-ce que la problématique que nous décrivons trouve écho dans les écrits scientifiques et professionnels?
- Que sait-on sur cet objet?
- Est-ce que choisir de s'engager dans la transformation de cette situation jugée insatisfaisante est pertinent en lien avec les enjeux de notre milieu?
- En quoi cette recherche-action sera-t-elle utile pour nous-mêmes et des collègues d'autres milieux?

C'est une étape très importante, souvent enchâssée avec l'étape suivante, visant à convenir ensemble d'une situation désirée (**étape 2**) prenant en compte les présupposés individuels et collectifs au regard de la recherche et de l'éducation. À partir de la vision éducative partagée et du but à atteindre, des objectifs sont établis en fonction des trois finalités d'une recherche-action, c'est-à-dire l'action, l'éducation et la recherche (Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). En effet, en contexte de recherche-action, les leaders scolaires souhaitent simultanément : a) agir pour transformer leur pratique et leur milieu; b) apprendre et c) formaliser certains savoirs qui seront utiles à d'autres praticiens pour œuvrer, sur la base d'intentions semblables, dans des contextes similaires.

Lors de la planification de l'action (**étape 3**), on détermine les espaces de collaboration, de dialogue et de prise de recul pour apprendre et agir et prendre des décisions éclairées concernant la recherche-action. Ces espaces sont reliés à un échéancier qui peut être ajusté en cours de route. C'est aussi le moment pour identifier et vulgariser les ressources théoriques et pratiques nécessaires à la réalisation de la recherche-action.

- Sur quel objet devra-t-on se documenter?
- Y a-t-il des auteurs inspirants, en cohérence avec nos présupposés, à prendre en compte pour appuyer nos actions de recherche et d'éducation?

Il importe également d'établir, de façon explicite, certaines normes éthiques; par exemple, concernant la confidentialité des échanges, les modalités et les contextes d'utilisation des données et la propriété intellectuelle des savoirs professionnels générés. Également, il est nécessaire de répartir les rôles et les responsabilités concernant les actions à mener en fonction de l'échéancier.

Perspective de la doctorante

Finalement, à cette étape, nous discutons aussi ensemble des outils de collecte de données afin que ces derniers soient accessibles, pertinents et simples à utiliser.

Une **quatrième étape** de ma démarche d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action correspond à la mise en œuvre des actions et à leur régulation. Lors des rencontres individuelles ou collectives, nous révisons constamment le plan d'action, nous l'ajustons et nous posons un regard continu sur nos apprentissages et les données collectées afin de les analyser et de les interpréter pour ajuster nos actions de façon continue. Pour ce faire, je fais des synthèses sous forme de textes ou de tableaux soumis aux leaders afin de discuter des résultats avec eux.

La **cinquième étape** est consacrée à l'évaluation de l'action. Nous portons alors un regard distancié sur les actions effectuées, les apprentissages individuels et collectifs ainsi que sur les retombées de la recherche-action, preuves à l'appui, en tenant compte des critères de validité exposés précédemment. C'est lors de cette étape qu'il est également possible de dégager les savoirs professionnels significatifs formalisés par l'équipe de recherche-action et la manière dont nous souhaitons les rendre accessibles à la communauté éducative.

La **sixième et dernière étape** consiste à diffuser le processus et le produit de la recherche-action. Dans certains cas, la production d'un rapport utile pour les praticiens peut être envisagée. Le réinvestissement des savoirs professionnels créés pour la poursuite du développement pédagogique et organisationnel à l'intérieur du centre de services scolaire est un moyen que je privilégie. Par exemple, certains accompagnateurs ayant participé à la première recherche-action utilisent certaines ressources développées dans le cadre de la formation ou de l'accompagnement du personnel scolaire. On peut également prévoir, en fonction des opportunités et des intérêts des membres de l'équipe, de participer à des colloques professionnels et scientifiques, à la rédaction d'articles ou à la création de capsules de sensibilisation ou de formation portant sur les objets étudiés. Dans le cadre des recherches-actions réalisées au CSSDHR en contexte doctoral, les leaders et moi avons diffusé nos résultats et nos apprentissages dans des colloques professionnels et scientifiques et lors de communautés de pratique avec des directions générales d'autres centres de services scolaires.

Concernant les outils de collecte, le journal de bord (Guay et Prud'homme, 2018), des grilles d'autoévaluation, des entretiens individuels et collectifs actifs (Boutin, 1997), l'observation participante (Fortin, 2010), des espaces virtuels collaboratifs tels *Mindomo* ou *Office 365* et différents artéfacts (photos, notes

Perspective de la doctorante

personnelles, extraits vidéos, affiches, etc.) sont utilisés pour documenter les actions de recherche et d'éducation. Pour analyser les données, la méthode d'analyse en mode écriture est privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2016; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Cette méthode consiste à analyser et synthétiser, sous la forme d'un texte évolutif, les données produites en cours de recherche puis de les soumettre aux leaders qui contribuent à peaufiner l'analyse en y apportant leur interprétation. C'est ainsi qu'est progressivement formalisé le savoir professionnel sous différentes formes : principes, pistes d'action, outils réflexifs, outils théoriques et pratiques, etc. Pour moi, la modélisation systémique (Gendron et Richard, 2015) est particulièrement complémentaire à l'analyse en mode écriture pour soutenir l'analyse des données. Celle-ci consiste à créer une représentation schématique et simplifiée du savoir professionnel généré ensemble. Au terme de mon parcours doctoral, je prends conscience qu'une de mes couleurs en tant que praticienne chercheure est l'utilisation presque systématique de la modélisation pour cocréer et partager les savoirs professionnels en contexte de recherche-action. Par exemple, dans le cadre de la première recherche-action au CSSDHR, un schéma, résumant des principes et des pistes d'action pour accompagner le personnel scolaire en prenant en compte leur bien-être en contexte de changement, a été généré. Dans le cadre de la deuxième recherche-action, ce fut le modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel de l'équipe de leaders de la direction générale qui a été formalisé sous forme schématique. La Figure 1 ci-dessous rend également compte d'un savoir professionnel généré dans le cadre de mon parcours doctoral, c'est-à-dire un modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

Présupposés au regard de l'éducation		
	Perspective d'apprenti	**Perspective de sollicitude**
Manières de penser dans cette perspective	L'apprentissage se réalise dans le cadre de projets signifiants (**sens**) pour les acteurs qui partagent une vision et des valeurs éducatives. En misant sur les **forces** de chaque membre de l'équipe, il est possible de résoudre les situations insatisfaisantes, d'atteindre des objectifs (**réussite**) et d'en tirer des apprentissages individuels et collectifs.	Les personnes **s'engagent**, apprennent et peuvent **s'accomplir** si elles sont dans un climat de confiance et de bienveillance et si elles établissent des **relations positives** avec la personne qui les accompagne et leurs collègues. Il importe d'agir en **leader authentique** afin de permettre aux collaborateurs de faire de même, car cela a des retombées sur le bien-être de soi et des autres.
Principales valeurs	▪ collaboration ▪ engagement ▪ sentiment d'appartenance	▪ épanouissement ▪ empathie ▪ autonomie ▪ liberté ▪ authenticité ▪ transparence
Rôles privilégiés	▪ modèle ▪ agente d'innovation pédagogique et organisationnelle ▪ collaboratrice ▪ agente de transfert de connaissances ▪ traductrice	▪ amie critique ▪ accompagnatrice bienveillante et authentique
Buts	Permettre aux leaders : ▪ de développer une **vision** et des **valeurs partagées** pour la mise en œuvre d'un projet qui est important pour eux; ▪ de trouver des réponses à la question suivante : « Comment peut-on améliorer ou transformer cette situation insatisfaisante? »	Permettre aux leaders : ▪ **d'approfondir la connaissance d'eux-mêmes** (forces, vulnérabilités, valeurs, émotions, besoins); ▪ de trouver des réponses à la question suivante : « Comment peut-on se développer individuellement et collectivement sur le plan des compétences et de la conscience dans ce projet? »
Manières d'être dans cette perspective	Personne qui **incarne dans l'action des manières d'être et de faire** qui influencent le développement de compétences et de conscience individuel et collectif.	Personne **consciente d'elle-même, attentive aux caractéristiques de chaque personne** (émotions, sentiments, besoins, valeurs), qui encourage et suscite le partage par l'établissement d'une **relation de confiance basée sur la transparence** et par une **communication authentique**.

Présupposés au regard de la recherche	
La **mission** d'une **praticienne chercheure** exerçant sa fonction à l'intérieur d'une organisation scolaire est **d'accompagner les leaders scolaires** dans **l'orchestration du développement pédagogique et organisationnel** afin de **transformer des situations professionnelles insatisfaisantes** et d'en dégager des **savoirs professionnels** utiles pour eux-mêmes et pour d'autres praticiens ayant une situation professionnelle semblable à améliorer. Elle soutient les leaders dans leur **pratique réflexive** et leurs **pratiques collaboratives** et propose des **mécanismes de régulation** qui assurent la **cohérence sur le plan systémique**.	
Critères de validité	**Outils de collecte de données**
La recherche en tant qu'action de recherche et d'éducation : ▪ répond à un besoin des praticiens; ▪ prend en compte les présupposés des participants au regard de la recherche et de l'éducation; ▪ s'appuie sur des connaissances validées. **La recherche en tant que produit d'une action de recherche et d'éducation :** ▪ présente une description suffisamment précise pour vérifier ses qualités en tant que processus; ▪ présente plusieurs preuves significatives permettant de démontrer que la recherche-action a réellement été vécue et qu'elle a eu les impacts décrits.	▪ journal de bord ▪ grille d'autoévaluation ▪ entretien individuel et collectif actif ▪ observation participante ▪ espace virtuel collaboratif : *Mindomo* ou *Office 365* ▪ traces écologiques : photos, notes personnelles, extraits vidéos, etc. **Méthode d'analyse en mode écriture**

Étapes de la démarche de recherche-action	
Situation actuelle	Description de la **situation professionnelle insatisfaisante et constitution de la problématique** de la recherche-action ▪ À l'aide d'un **diagnostic situationnel** ▪ À partir d'un **élan d'améliorer sa pratique** pour changer les choses ▪ En tenant compte de la **pertinence sociale, théorique et pratique**
Situation désirée	▪ Clarification d'une **vision éducative partagée** au sein de l'équipe de recherche-action où chacun rend explicite **ses présupposés** au regard de la recherche et de l'éducation ▪ Établissement d'**objectifs** liés aux **trois pôles** d'une recherche-action (Action, Formation et Recherche)
Planification de l'action	▪ Détermination d'**espaces de collaboration**, de **dialogue authentique** et de **prise de recul** pour **apprendre et agir** et prendre des **décisions éclairées** concernant le projet ▪ Identification et vulgarisation des **ressources théoriques et pratiques** nécessaires à la réalisation du projet ▪ Formalisation de **normes éthiques explicites** (confidentialité, utilisation des données etc.) ▪ Établissement d'un **échéancier** ▪ Planification des **actions à réaliser** selon l'échéancier ▪ Planification d'**outils de collecte et d'analyse de données** pour apprendre et agir et rechercher ensemble ▪ Partage des **responsabilités** et des **rôles** de chacun
Actions et régulation	▪ Rencontres **individuelles ou collectives** ▪ Mise en œuvre du **plan d'action** et **ajustements** ▪ **Analyse et interprétation** des données en cours d'action
Évaluation de l'action	▪ Évaluation des **actions**, des **apprentissages** et des **retombées** du projet (**preuves à l'appui**) en tenant compte des **critères de validité** ▪ Formalisation des **savoirs professionnels créés** (modèle, principes, pistes d'action, outils, etc.)
Diffusion	▪ Production d'un **rapport** utile pour les praticiens ▪ **Réinvestissement des savoirs professionnels créés** pour la poursuite du développement pédagogique et organisationnel au sein de l'organisation ▪ Diffusion dans l'organisation, dans les colloques professionnels et scientifiques ▪ Formation et accompagnement dans d'autres organisations scolaires ▪ Rédaction d'articles professionnels et scientifiques ▪ Formes variées (affiches, lettres, schémas synthèse, diaporama, matériel de formation etc.)

Inspiré de Boutin (1997), Fortin (2010), Guay (2004), Guay et Prud'homme (2011, 2018), Laloux (2015), McNiff et Whitehead (2010), Nelson (2013), Paillé et Mucchielli (2016), Pratt (2002) et Seligman (2013).

Figure 1 Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

Perspective de la professeure

5. ACCOMPAGNER LA DOCTORANTE DANS LA PRÉCISION DE SA DÉMARCHE POUR ACCOMPAGNER EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION ET DE SES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

La doctorante qui accompagne des leaders scolaires en contexte de recherche-action a l'exigeante responsabilité de mener, de façon concourante, des actions collaboratives d'éducation et de recherche. Pour ce faire, elle doit mettre en œuvre une démarche, souple et cohérente avec ses présupposés pour assurer la validité de ses actions. Sa conscience de sa démarche est névralgique et suppose qu'elle en explore plusieurs pour progressivement créer la sienne. Ici aussi, en tant que membre du comité de direction de recherche, j'estime que je gagne à questionner la doctorante pour ouvrir ses horizons et encourager des choix personnels pour créer sa propre démarche.

- Quelles démarches de recherche-action as-tu explorées à ce jour?
- Lesquelles t'inspirent davantage? Pourquoi?
- En quoi sont-elles congruentes avec tes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche?
- Comment représenterais-tu ta propre démarche de recherche-action?
- En quoi juges-tu utile ou non de la rendre explicite aux leaders scolaires avec lesquels tu collabores?

L'expérience nous apprend que ce processus réflexif de création est exigeant pour la doctorante et gagne à être soutenu par le processus évolutif de modélisation systémique susmentionné. Il permet à la doctorante de prendre conscience de la nature d'un savoir professionnel névralgique qu'elle développe inévitablement en contexte de recherche-action, propre à inspirer d'autres doctorants à contribuer à la réflexion sur leurs modèles spécifiques de productions de savoirs professionnels en éducation.

En contexte de recherche-action, la collecte de données est ancrée dans des instruments déterminés avant ou pendant les actions d'éducation et de recherche qui permettent, de la façon la plus signifiante possible, de recueillir des informations liées aux objectifs de la recherche. À l'instar de Coghlan et Shani (2018) et Herr et Anderson (2015), nous encourageons ainsi la doctorante à puiser dans le vaste réservoir des outils de collecte et d'analyse de la recherche en éducation pour créer progressivement un dispositif de collecte et d'analyse

Perspective de la professeure

significatif et efficace pour tous les collaborateurs de la recherche-action. Nous l'encourageons également à repérer dans les différents outils utilisés traditionnellement dans son milieu ceux qui fournissent déjà des données qui peuvent être exploitées dans le cadre de sa recherche-action. Il nous apparait essentiel que la doctorante comprenne qu'elle doit certes être rigoureuse en tant que praticienne chercheure, mais jamais au détriment de la fluidité du processus de transformation en cours par et pour les praticiens collaborateurs. L'analyse de données est teintée d'un même pragmatisme et vise le classement, la mise en relation et l'explication d'une pluralité de données dans le but de créer du sens pour agir, éduquer et générer de nouveaux savoirs professionnels avec et pour les praticiens. Nous encourageons la doctorante à l'envisager comme un processus s'effectuant tout le long de la recherche, lequel implique qu'elle rende compte, de façon claire et synthétique, de convergences, de divergences et d'absences parmi les données recueillies et qu'elle génère une synthèse inédite appuyée, vulgarisée et illustrée.

Perspective de la doctorante

6. EN GUISE DE CONCLUSION, UN REGARD SUR L'ÉVOLUTION DE MON MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DES LEADERS SCOLAIRES EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION

Lors de l'amorce d'une première recherche-action dans mon milieu en tant que doctorante, j'étais très préoccupée par le fait de respecter toutes les étapes d'un modèle d'accompagnement utilisé antérieurement dans mes études à la maitrise. J'accompagnais les leaders en ayant planifié l'ensemble des ressources (démarches, outils, cadres de référence, échéancier, etc.). Je voulais faire en sorte que mes actions concordent avec les grilles d'évaluation et les délais de remise de travaux des cours de mon parcours doctoral, ce qui se révélait souvent incompatible avec la réalité du terrain. Je croyais ainsi assurer la réussite de la recherche-action à tous les égards.

Même si j'étais à l'écoute des collaborateurs, je me rends compte que je prenais une très grande place dans l'orientation et le déroulement de la recherche-action. J'exerçais davantage, en solitaire, le rôle de leader. Je voulais également acquérir de la crédibilité au regard de mon expertise sur l'objet de ma recherche. J'apportais ainsi beaucoup de ressources issues de la littérature, les valorisant parfois démesurément par rapport aux savoirs des praticiens du milieu.

Perspective de la doctorante

J'ai progressivement pris du recul sur le modèle d'accompagnement initial que je privilégiais en contexte de recherche-action et je l'ai ajusté en privilégiant des manières d'être et de faire plus souples. Au fil des recherches-actions, j'ai appris à partager davantage les rôles et responsabilités, de façon égalitaire, entre les collaborateurs à la recherche-action, à faire confiance à l'émergence des idées, à créer des outils avec et pour eux, inspirés de la recherche et de nos savoirs respectifs. J'ai compris que je n'avais pas à avoir les réponses à toutes les questions et que d'être vulnérable était inévitable en contexte de recherche-action.

Au fil du temps, j'ai pris conscience de l'importance de connaitre mes présupposés et de les partager avec mes collaborateurs, de créer mon modèle d'accompagnement, en cohérence avec mes présupposés, et de sans cesse chercher à l'incarner et à l'adapter en tenant compte des contextes. Les conclusions de mon essai doctoral rendent compte de l'impact névralgique de leaders qui sont capables d'incarner, individuellement et collectivement, un leadership postconventionnel pour soutenir le bien-être en eux et dans l'organisation. Je perçois que la création de mon modèle d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action aura été un puissant levier pour apprendre à incarner un tel type de leadership.

7. EN GUISE DE CONCLUSION, UN REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA DOCTORANTE EN TANT QU'ACCOMPAGNATRICE DES LEADERS SCOLAIRES EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION

Perspective de la professeure

Ces dernières années, nous avons étudié et conceptualisé un modèle du développement du leadership en éducation qui explicite les stades de développement des leaders et des organisations scolaires dits plus ou moins conventionnels ou postconventionnels (Guay et Gagnon, 2019a; 2019b). Ces recherches mettent en lumière qu'un leader se développe globalement à travers quatre stades lui permettant d'approfondir et de transformer son regard sur lui-même et les autres. D'abord essentiellement préoccupé du respect des règles et normes de son environnement (*leadership conformiste*), le leader développe progressivement une volonté et une capacité à transformer efficacement cet environnement selon une vision qui lui est propre (*leadership performant*). Au fil du temps, le leader élargit sa conscience de lui-même et des autres. Il devient soucieux d'œuvrer avec et pour les autres (*leadership pluraliste*) puis de le faire en incarnant lui-même le changement auquel aspire sa communauté (*leadership évolutif*).

Perspective de la professeure

Nos recherches sur le développement du leadership en éducation guident largement notre accompagnement d'une doctorante en tant que leader en contexte de recherche-action. Au départ, il nous incite à soutenir chez elle :

1) l'exploration et l'appropriation de modèles divers (*valeurs éducationnelles, épistémologies de la recherche, démarches de recherche-action, outils de collecte et d'analyse de données, stades de développement de la conscience des leaders et des organisations*);

2) une prise de recul progressive et critique sur ces modèles et la gaillardise de faire des choix pour créer son propre modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action;

3) la mise en œuvre souple et l'ajustement continu de ce modèle, avec et pour ces leaders, sur le terrain;

4) une réflexion consciente et continue sur la cohérence entre ce que la doctorante croit et ce qu'elle arrive effectivement à incarner, d'instant en instant, dans l'action.

En accompagnant le développement de praticiens-chercheurs capables d'œuvrer en ce sens, notamment sur le plan de la modélisation de leur modèle d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action, un comité de direction de recherche contribue au développement d'un leadership de plus en plus postconventionnel en éducation, lequel apparait névralgique pour accompagner le développement pédagogique et organisationnel des organisations scolaires d'aujourd'hui et de demain.

RÉFÉRENCES

Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Canada : Transcontinental.

Bertrand, Y. (2010). *Contemporary theories and practices in education*. Madison, WS : Atwood.

Blackburn, E., Lachapelle, D. et Lafortune, F. (2015, mai). *Une réingénierie organisationnelle en trois actes*. Communication présentée au Congrès de l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS), Québec, Canada.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Charron, A., Bouchard, C., Gagnon, B., Hinse, C. et Audet, R. (2011). Quand la recherche et la pratique s'allient dès la maternelle pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques en lecture et en écriture. Dans N. Bigras et C. Bouchard (dir.), *L'échange de connaissances en petite enfance* (p. 127-136). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Charron, A. et Gagnon, B. (2010). Quand le trio Recherche-Formation-Action est au cœur du développement professionnel. *Vivre le primaire, 23*(4), 9-13.

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Fortin-Clément, G., Gagnon, B. et Plante I. (2016, août). *Les orthographes approchées pour enseigner l'orthographe : une recherche-action en contexte primaire*. Communication présentée au symposium La recherche-action et la recherche collaborative au service de la didactique du français, Montréal, Canada.

Coghland, D. et Shani, A. B. (2018). *Conducting action research for business and management students*. Los Angeles, CA : Sage.

Coghland, D., Coghland, P. et Shani, A. B. (2019). Exploring doctorateness in insider action research. *International Journal of Action Research, 1*, 47-61.

De Zanet, F. et Vandenberghe, C. (2003). Conséquences des changements dans l'environnement de travail et leur évaluation sur le bien-être. Dans N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe (dir.), *Bien-être au travail et transformation des organisations. Actes du 12e congrès de psychologie du travail et des organisations de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF)* (p. 79-89). Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Gagnon, B. (2009). *Recherche-action visant le développement de compétences professionnelles de nouveaux conseillers pédagogiques engagés dans une commission scolaire québécoise* (essai de maitrise, Université de Sherbrooke, Canada).

Gagnon, B. (2017a, juillet). *La prise en compte du bienêtre du personnel scolaire en contexte de changement : recherche-action auprès d'accompagnateurs d'une commission scolaire.* Communication présentée à la Journée francophone de psychologie positive, Montréal, Canada.

Gagnon, B. (2017b, décembre). *Proposition de principes et pistes d'accompagnement pour des gestionnaires et professionnels qui souhaitent prendre en compte le bienêtre du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée à la Journée d'étude annuelle de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Québec, Canada. Récupéré de https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Collection_de_la_Chaire/Actes-2017.pdf

Gagnon, B. (2018). La prise en compte du bienêtre du personnel scolaire en contexte de changement : principes et pistes d'action pour accompagnateurs. *Vivre le primaire, 31*(2), 40-42.

Gagnon, B. (2020). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bienêtre en contexte de changement* (essai doctoral, Université de Sherbrooke, Canada).

Gagnon, B., Charron, A. et Raby, C. (2015, juin). *Collaborer et coopérer pour la mise en œuvre de projets de recherche-action. Un partenariat gagnant pour le développement professionnel des enseignants*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01203408

Gagnon, B., Côté, H. et Denis, S. (2017, octobre). *La prise en compte du bienêtre dans l'accompagnement individuel du personnel scolaire en contexte de changement : recherche-action auprès d'une variété d'accompagnateurs d'une commission scolaire*. Communication présentée au colloque de l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ), Drummondville, Canada.

Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2019). Le leadership authentique et postconventionnel et le bien-être du personnel scolaire. Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être. *Éducation Canada, 59*(4). Récupéré de https://www.edcan.ca/articles/equipe-de-leaders-authentiques/?lang=fr

Gagnon, B., Guay, M.-H. et Lachapelle, D. (2019, mai). *Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle : une voie à explorer pour prendre en compte le bienêtre du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée au 87e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Gatineau, Canada.

Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation, 4*(2), 27-52. Récupéré de http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/983/924

Gendron, S. et Richard, L. (2015). La modélisation systémique en analyse qualitative : un potentiel de pensée innovante. *Recherches qualitatives, Hors-série, 17*, 78-97. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-17/rq-hs-17-gendron-richard.pdf

Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J. et Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (p. 115-141). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.

Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (sous presse). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel : une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseillance pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Montréal, Canada : JFD.

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2019a, avril). *Le leadership conscient : un incontournable au développement du potentiel individuel et collectif en éducation*. Communication présentée au Congrès de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE 2019), Québec, Canada.

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2019b, juillet). Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation. Dans A. Barry et L. Lagardère (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2019)* (p. 62-72), Bordeaux, France. Récupéré de https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2021.03.11_Actes_AREF_2020.pdf

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.) (p. 235-267). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6e éd.) (p. 539-576). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Herr, K. G. et Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.

McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4e éd.). Londres, Angleterre : Routledge.

McNiff J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3e éd.). New York, NY : Routledge.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Plan d'engagement vers la réussite*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Pratt, D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger.

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie, 39*(2), 165-188.

Remoussenard, C. et Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 15*(1), 1-18. Récupéré de http://pistes.revues.org/3337

Raby, C. et Viola, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2e éd.). Anjou, Canada : CEC.

Seligman, M. (2013). *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Paris, France : Belfond.

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE

Directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)

Doctorant, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Le gestionnaire-praticien en relations du travail est régulièrement confronté à des conflits internes entre différents acteurs de sa propre organisation. Dans ces cas, il se trouve en situation de négociation intraorganisationnelle. Ce type de négociation est omniprésent et difficile à modéliser. On le qualifie souvent de « boîte noire » de la négociation collective. Cet article présente le résultat d'une recension des écrits portant sur la négociation intraorganisationnelle. À la suite d'un travail de catégorisation des principaux concepts en fonction de leur signification, nous avons fait émerger quatre catégories (stratégiques, procédurales, communicationnelles, relationnelles), que nous avons nommées *aspects* propres à la négociation intraorganisationnelle. Ensuite, à partir d'une expérience vécue lors d'une négociation collective menée auprès d'un syndicat local d'un centre de services scolaire francophone du Québec, nous présentons les phases de la négociation collective selon la perspective du praticien.

MOTS-CLÉS

éducation, intraorganisationnel, négociation collective, rapport collectif de travail, relations du travail

1. INTRODUCTION

Alors que j'étais négociateur pour la partie patronale, dans le cadre de la négociation collective nationale en 2009-2010, je me suis questionné au sujet de la négociation intraorganisationnelle. Plus particulièrement, je m'interrogeais sur des décisions prises par la partie syndicale. À l'époque, je me suis dit : « Comment se fait-il que, pour l'avancement de notre dossier spécifique à la table de négociation du personnel professionnel, nous soyons tributaires des décisions d'autres acteurs qui ne sont même pas directement impliquées au sein de cette dernière (par exemple, table de négociation du personnel enseignant et de soutien)? » C'est à ce moment que j'ai ressenti le besoin d'une fine compréhension des fondements de la négociation, de la négociation collective, de la négociation interorganisationnelle (entre organisations) et de la négociation intraorganisationnelle (à l'intérieur même d'une organisation). Depuis ce jour, au quotidien, je questionne ma pratique professionnelle et je m'active à documenter ce que représente la négociation intraorganisationnelle, à l'aide d'écrits spécialisés sur le sujet.

C'est à titre de gestionnaire-praticien en ressources humaines que j'ai voulu me pencher de plus près sur ce phénomène. À partir d'une négociation collective à l'échelle locale dans un centre de services scolaire, nous présentons le rôle du gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle, dans les rapports collectifs de travail.

Après avoir défini la problématique, nous identifions les principaux aspects de ce type de négociation, afin de mieux la comprendre. Pour ce faire, nous débutons par un bref survol de la littérature. L'objectif de cet article n'est pas de présenter des données probantes, mais plutôt d'en arriver à une compréhension globale du concept. Ainsi, nous enchaînons donc en décrivant les actions du gestionnaire-praticien, avec l'intention d'établir les liens avec les textes des auteurs choisis.

2. IDENTIFICATION DU PROBLÈME

Le problème soulevé touche les actions posées par le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle, plus spécifiquement dans le cadre d'une négociation collective à l'échelle locale, dans un centre de services scolaire. Comment ce gestionnaire parvient-il à conclure une entente? Quelles sont ses actions au regard de ses mandants? Quelles sont ses façons de faire qui permettent d'actualiser ses mandats? Voilà autant de difficultés rencontrées que notre expérience à titre de gestionnaire-praticien nous dévoilent.

Avant d'amorcer la description des actions, il importe d'avoir en tête les principaux aspects de la négociation intraorganisationnelle que nous avons identifiés à partir d'un survol de la littérature sur le sujet.

3. SURVOL DE LA LITTÉRATURE

Pour bien saisir le concept de négociation intraorganisationnelle sur le plan théorique, nous avons procédé à une recension des écrits, qui s'appuie sur la consultation de plusieurs bases de données. Nous avons ensuite procédé à un exercice de catégorisation des principaux sujets trouvés dans la littérature.

Pour circonscrire le concept, les mots-clés utilisés lors de la recherche documentaire sont : conflit intraorganisationnel, communication intraorganisationnelle, négociation, négociation collective, négociation intraorganisationnelle, négociation interorganisationnelle, négociation secteur public, processus décisionnel, pouvoir, pouvoir de négociation, réseaux et réseaux de communication.

La consultation des bases de données Atrium, Cairn, ERIC, Érudit, Laborsta, Maestro, Ovid, PsychInfo, Papyrus, ProQuest, Repère, Web of Science et WorldCat a permis de recenser des études publiées dans les domaines des communications, du droit, de la gestion des ressources humaines, des relations industrielles (négociation et négociation collective), des relations internationales, des sciences de l'administration, des sciences de la santé, des sciences politiques et de la sociologie. De plus, nous avons consulté les documents produits par le Program on negotiation (PON) du Harvard Law School, aux États-Unis, de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales de Paris (ÉSSEC Business School) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation et le travail (CRIMT), au Québec. Aucune étude relative à l'éducation n'a été recensée.

À la lecture des documents abordant le concept de négociation intraorganisationnelle, nous avons identifié trois champs de recherche spécifique : le droit (Morissette, 2008), les relations industrielles (Bourque et Hennebert, 2010; Morel, 2009; Boivin, 1993; Grant, 1993; Lemelin, 1984; Déom, 1982; Kochan, Huber et Cummings, 1975) et la sociologie de la négociation (Bourque et Thuderoz, 2011).

Lors de l'analyse de cette documentation, nous avons identifié les éléments les plus importants abordés par les auteurs, qui traitent du concept de *négociation intraorganisationnelle*. Nous avons ensuite regroupé ces éléments, en fonction de leur signification, pour faire émerger des catégories que nous avons nommées *aspects*, propres à la négociation intraorganisationnelle. À titre d'exemple, les mots *relation de pouvoir* et *jeu d'interaction* relèvent davantage de la stratégie et, de ce fait, ils ont été inscrits dans la catégorie *aspects stratégiques*. Le *processus de prise de décision* et le *réseau de coordination* relèvent davantage de la procédure. Ils ont été inscrits dans la catégorie *aspects procéduraux*, ainsi de suite pour chacun des éléments.

De cet exercice, nous avons formé quatre catégories qui, à notre avis, peuvent contribuer à la compréhension des actions posées par un gestionnaire-praticien, en situation de négociation intraorganisationnelle. Il s'agit des aspects stratégiques, procéduraux, relationnels et communicationnels. Le Tableau 1 qui suit présente les éléments pour chacune des catégories.

Tableau 1 Éléments de la négociation intraorganisationnelle par catégorie

Catégories/auteurs	Éléments	
Aspects stratégiques Boivin (1993) Bourque et Hennebert (2010) Bourque et Thuderoz (2011) Déom (1982) Grant (1993) Kochan *et al.* (1975) Lemelin (1984) Morel (2009) Morissette (2008)	▪ Relation de pouvoir ▪ jeux d'interactions ▪ théorie de l'agence ▪ pouvoir de négociation ▪ pouvoir ▪ coalition ▪ stratégies ▪ affrontement des forces sociales ▪ multitude d'acteurs ▪ analyse cognitive ▪ rationalité des systèmes ▪ porosité des frontières ▪ délocalisation des enjeux ▪ rapport de force ▪ centralisation des informations	▪ environnements (interne externe) et conditions ▪ stratégies des acteurs ▪ jeu à plusieurs niveaux ▪ pressions (interne externe) ▪ pression de l'opinion publique ▪ pouvoir de négociation dynamique ▪ temps ▪ déterminants du conflit ▪ dispersion du pouvoir ▪ ambiguïté de juridiction ▪ pressions internes ▪ incompatibilité des objectifs
Aspects procéduraux Boivin (1993) Bourque et Hennebert (2010) Bourque et Thuderoz (2011) Déom (1982) Grant (1993) Kochan *et al.* (1975) Lemelin (1984) Morel (2009) Morissette (2008)	▪ Processus de prise de décision ▪ réseau de communication ▪ processus de négociation ▪ contextes structurels ▪ encadrement juridique ▪ structure de représentation et décisionnelle ▪ dimension structurelle ▪ environnement ▪ culture organisationnelle ▪ institutionnalisation des pratiques ▪ processus d'action politique ▪ hiérarchie des pouvoirs	▪ privé ▪ public ▪ système de négociation ▪ modes de consultation ▪ contexte juridique ▪ structure de négociation ▪ structure de communication ▪ contexte juridique ▪ processus de négociation ▪ encadrement législatif et intervention d'un tiers ▪ identification des buts ▪ structure de contrôle
Aspects relationnels Bourque et Hennebert (2010) Bourque et Thuderoz (2011) Déom (1982) Grant (1993) Lemelin (1984) Morel (2009)	▪ Relation mandants/mandatés ▪ conflit partisan et de rôle ▪ interdépendance des acteurs ▪ nature des rapports mutuels ▪ peu visibles ▪ informels ▪ croisés ▪ doctrinaux ▪ syndrome de Stockholm	▪ interdépendance des acteurs ▪ évolution des rapports de négociation collective ▪ acteurs ▪ secteur public ▪ conflit (industriel social) ▪ militantisme ▪ cohésion patronale ▪ support d'autres travailleurs
Aspects communicationnels Boivin (1993) Bourque et Hennebert (2010) Lemelin (1984) Morel (2009) Morissette (2008)	▪ Accord tacite ▪ discussions internes ▪ complexité de communication ▪ communication (informelle tacite)	▪ communication directe ▪ complexité des modes de communication ▪ information

Comme, indiqué au Tableau 1, un total de 83 éléments sont dénombrés par les auteurs. Nous avons classé ces éléments en quatre catégories émergentes, soit 36,1 % (30/83) correspondants aux aspects stratégiques; 31,3 % (26/83) aux aspects procéduraux; 22,9 % (19/83) aux aspects relationnels et 9,6 % (8/83) aux aspects communicationnels.

Par ailleurs, notre recension permet également d'identifier que l'étude du concept de *négociation intraorganisationnelle* varie en fonction de l'approche théorique utilisée par les auteurs. Les cadres conceptuels alors mobilisés sont : le rapport négocié et conflictuel (Iklé et Thdz, 2007); l'existence de conflits internes (Walton, Cutcher-Gershenfeld et McKersie, 1994; Walton, McKersie et Perry, 1965; Kochan *et al.*, 1975); l'interdépendance des acteurs (Crozier et Friedberg, 1977; Putnam, 2000); le jeu à deux niveaux (Putnam, 1988); le pouvoir de négociation (Chamberlain, 1965; Morissette, 2008) et la théorie de l'agence (Coriat et Weinstein, 1995; Gomez, 1996; Jensen et Meckling, 1976).

On note également, en contexte de négociation collective, que le concept de *négociation intraorganisationnelle* est rarement abordé, entre les acteurs, sous l'angle spécifique de la communication organisationnelle. Lorsqu'il est question d'interrelations entre acteurs, les auteurs parlent plutôt de processus décisionnel et de conflits internes. Par le fait même, les concepts de pouvoir, de stratégies et de tactiques sont omniprésents. De plus, on constate que les auteurs n'abordent pas le concept en fonction des valeurs qui seraient propres aux négociateurs c'est-à-dire, sous l'angle du gestionnaire-praticien. Certains textes font état des contraintes de procédures, de l'environnement et du contexte dans lequel se déroule la négociation intraorganisationnelle.

Mise à part l'étude de Morel (2009) qui, lors d'une observation participante, identifie neuf caractéristiques[1] de la négociation intraorganisationnelle. Aucune ne s'attarde à définir le concept sous l'angle d'un négociateur. De plus, certains auteurs notent que la négociation intraorganisationnelle nécessite un réseau de coordination interne important (Cutcher-Gershenfeld, 2015), tenant compte des aspects relationnels (Enia, 2009). Le contrôle de l'information (formel, informel) occupe une place centrale (Putnam, 1988) et la crédibilité du négociateur colore son fonctionnement (Friedman et Kampf, 2014). Le rôle des acteurs est crucial (Melin, 2014), tout comme l'environnement dans lequel la négociation intraorganisationnelle se concrétise.

Selon la recension et son analyse, nous notons que ce type de négociation nécessite des habiletés relationnelles et communicationnelles. De plus, les stratégies utilisées pour parvenir à la conclusion d'un accord sont cruciales. Les contraintes de temps et de procédures, inhérentes à toute négociation collective, sont omniprésentes.

La Figure 1 suivante représente l'encadrement théorique de la négociation intraorganisationnelle.

1 Il s'agit des caractéristiques suivantes: 1- Plusieurs acteurs, 2- La communication informelle, 3- La communication tacite, 4- La culture organisationnelle, 5- La longueur du processus de négociation, 6- L'effet doctrinal, 7- L'intranégociation croisée, 8- Le syndrome de Stockholm, 9- L'institutionnalisation des pratiques internes.

Figure 1 Encadrement théorique de la négociation intraorganisationnelle

Gardant en tête cet encadrement théorique, il y a lieu d'observer les liens possibles avec les actions du gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle, lors des différentes phases de la négociation collective d'une entente locale, dans un centre de services scolaire. Pour ce faire, regardons de près le déroulement de la négociation collective.

4. DÉROULEMENT DE LA NÉGOCIATION COLLECTIVE

D'entrée de jeu, la négociation collective à l'échelle locale se déroule dans le cadre d'un processus bien déterminé et encadré par le Code du travail québécois (Gouvernement du Québec, 2018a) et par la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et para-public (Gouvernement du Québec, 2018b).

De façon générale, il existe deux paliers de négociation : le premier, à l'échelle nationale, le second à l'échelle locale. Afin de bien comprendre le fonctionnement, une description des actions est nécessaire. C'est à partir des notes prises et des documents utilisés durant notre expérience pratique lors d'une négociation collective, que nous relatons les événements.

À titre de négociateur patronal comme gestionnaire-praticien, dans le cadre de la négociation collective à l'échelle locale, il importe d'avoir une vision globale de la négociation collective. Il faut avoir en tête l'échéancier spécifique, propre au contexte de la négociation collective, afin de parvenir à l'atteinte des objectifs. Pour la partie syndicale, il est difficile de décrire précisément les actions posées, n'étant pas associé au processus. Cependant, notre expérience sur le terrain nous laisse croire à un processus similaire.

Il faut aussi voir le déroulement de la négociation collective, tant à l'échelle nationale que locale, comme un cycle répétitif, qui reprend vie en fonction de la durée de l'accord convenu. Quatre phases sont identifiées et présentées à la Figure 2. Elles font aussi l'objet d'une description détaillée.

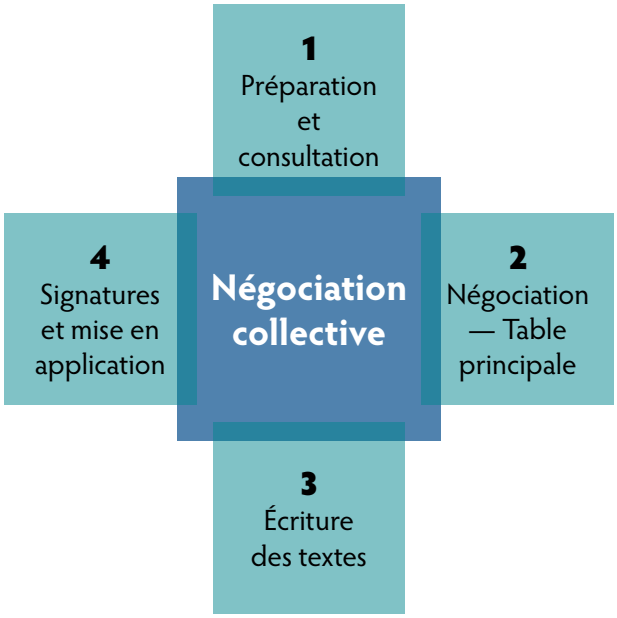

Figure 2 Les phases de la négociation collective

Nous débutons par la phase de préparation et consultation, un incontournable en situation de négociation collective. Nous enchaînons avec celle de la négociation à la table principale ainsi que l'écriture des textes. Enfin, nous abordons la phase de signatures et de mise en application, au terme du cycle présenté.

4.1 PRÉPARATION ET CONSULTATION

Au début de la période de négociation collective, selon mon expérience, il y a une vaste consultation ainsi qu'une importante période de préparation; même processus tant du côté patronal que syndical, notamment à partir des textes antérieurs négociés. Il est alors possible d'allier les enjeux actuels et les préoccupations à venir.

Dans cette phase de collecte d'informations et d'idées, on retrouve de nombreux moments de négociation intraorganisationnelle. En effet, les principaux acteurs de l'organisation s'activent, tenant compte des aspects économiques, environnementaux, humains, légaux, politiques et technologiques (Bergeron et Paquet, 2006), pour définir les orientations et les mandats qui pourront être formulés. C'est le moment de constituer le cahier des propositions de la partie patronale et celui de la partie syndicale.

À titre de négociateur, accompagné des membres de l'équipe dont je fais partie, je recueille les sujets pertinents (mouvements de personnel, affectation, mutation du personnel, fonctionnement de l'horaire d'été, congés spéciaux, notamment). Des thèmes qui nécessitent des modifications au

niveau des principaux acteurs de l'organisation (direction générale, directions de services administratifs et directions du secteur jeunes, adultes et professionnelles). J'interroge alors les directions et je leur expose déjà des pistes de solutions pour chacun des sujets identifiés. Je fais aussi ressortir les contradictions et les points de convergence.

J'anticipe les difficultés et, avec les membres de l'équipe, j'élague les propositions non applicables, sans pour autant les retirer complètement. Elles pourraient s'avérer utiles, éventuellement, pour faire avancer la négociation, selon le contexte, dans le processus de négociation collective.

Je suis sensible aux préoccupations des directions, très à l'écoute du milieu. Je décode les non-dits. Je cerne les principaux enjeux ayant un impact concret sur les milieux comme l'organisation du travail, les services aux élèves, les impacts financiers.

Je regroupe les informations en catégories. Je valide auprès de mes mandants les orientations de négociation. Je présente l'évolution de la collecte d'informations lors des rencontres avec la direction générale, comme aux diverses tables de gestion au sein de l'organisation.

De concert avec les membres de l'équipe, j'effectue une synthèse des informations recueillies pour constituer le cahier des propositions patronales. Dès lors, j'anticipe les stratégies applicables et les zones de vulnérabilité pouvant interférer avec les mandats principaux qui surgiront.

Dans mes actions et mes présentations, mes habiletés relationnelles et communicationnelles sont largement mobilisées. Ma préoccupation pour l'échéancier et les procédures est omniprésente, car la variable temps demeure en toile de fond. De plus, bien qu'il s'agisse, d'abord et avant tout, d'une phase d'écoute et de collecte d'informations, l'utilisation de stratégies s'avère nécessaire, afin de m'assurer d'obtenir les mandats qui répondent le mieux aux besoins du milieu. À partir des quatre catégories que nous avons définies préalablement qui, à notre avis, peuvent contribuer à la compréhension des actions posées par un gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle, nous avons regroupé nos actions, en les quantifiant sur la base de fréquence de prévalence (faible, moyen, élevé), et ce, par catégorie. Nous avons procédé de même pour chacune des phases de la négociation collective. Au terme de cet exercice, pour la première phase, la situation se résume comme suit :

Tableau 2 Indicateurs des aspects propres à la négociation intraorganisationnelle durant la phase 1 Préparation et consultation

Aspects			
stratégiques	**procéduraux**	**relationnels**	**communicationnels**
Moyen	Moyen	Élevé	Élevé

4.2 NÉGOCIATION – TABLE PRINCIPALE

La phase de négociation à la table principale est l'endroit où sont présentées des explications détaillées des propositions de chaque partie : patronale et syndicale. Le tout est souvent coloré par les aléas du contexte politique, économique et légal, d'un côté comme de l'autre. Cette phase s'échelonne sur une longue période, afin de permettre aux parties de bien saisir les points de vue respectifs.

Je me trouve alors davantage en négociation interorganisationnelle. Cependant, en prenant note des arguments de la partie syndicale et en étant sensible à leurs réactions (verbales ou non), cela a des impacts sur la négociation intraorganisationnelle. En effet, à partir de faits concrets, il est alors possible d'appuyer l'argumentation sur un sujet donné, tant auprès des membres de mon équipe qu'auprès de mes mandants.

Lors des retours effectués auprès des mandants, mes expériences pratiques et mes connaissances dans le domaine des relations du travail font en sorte que je suis en mesure d'identifier les gestionnaires qui seront utiles en cours de négociation intraorganisationnelle pour valider une information, une stratégie ou une intervention dans le respect des mandats qui me sont confiés. Au cœur de mes actions, le pouvoir d'influence occupe une place prépondérante. La communication est tout aussi importante. J'accorde une attention particulière aux aspects relationnels, tout comme aux rôles des acteurs et à leur interdépendance.

Comme à la phase précédente, je suis au cœur de l'action et je demeure sensible à l'environnement et à la lecture d'autrui. Je suis à l'affût des compromis, en fonction de mes interlocuteurs, mes mandants et les membres de mon équipe.

Bien que, durant cette phase, l'exercice du rapport de force se fait sentir auprès de la partie syndicale, je m'attarde aux moments favorables, tant à la table principale de négociation qu'auprès de mes mandants. Je demeure centré sur l'objectif. J'ai toujours en tête le calendrier de fonctionnement administratif de mon organisation, afin d'obtenir les autorisations lorsque requises et ainsi m'assurer du bon déroulement de la négociation collective.

Entre deux séances de négociation interorganisationnelle, je consulte les membres de mon équipe et les gestionnaires de l'organisation. Je rends compte régulièrement de l'évolution des travaux auprès de mes mandants. Je réajuste mes positions au besoin. J'explique et je défends ce qui a été présenté à la table de négociation principale. J'échange et j'argumente, afin d'élaborer des propositions qui s'adaptent aux besoins du milieu. Je documente à nouveau certains sujets et je donne les mandats en conséquence aux membres de l'équipe, afin de définir au besoin, de nouvelles stratégies.

Selon le sujet, il arrive parfois que je sois dans l'obligation de convaincre mes mandants de la valeur ajoutée d'une proposition plutôt qu'une autre. À ce moment-là, je demeure centré sur les besoins du

milieu et je mets en lumière les gains secondaires[2] possibles. J'utilise la communication formelle et informelle auprès de certains acteurs patronaux pour m'assurer de faire progresser la négociation intraorganisationnelle.

Au terme de cette phase, j'ai conscience de la nécessité d'un réseau de coordination interne bien organisé qui tient compte essentiellement des aspects relationnels. Le contrôle de l'information (formel, informel) est aussi crucial et la crédibilité du négociateur tout autant. Le rôle des acteurs et les stratégies mises en place sont déterminants. En fait, pour la seconde phase, la situation se résume de la façon suivante :

Tableau 3 Indicateurs des aspects propres à la négociation intraorganisationnelle durant la phase 2 Négociation — Table principale

Aspects			
stratégiques	**procéduraux**	**relationnels**	**communicationnels**
Élevé	Faible	Élevé	Moyen

4.3 ÉCRITURE DES TEXTES

La troisième phase est celle de la rédaction des textes, suite à la conclusion de l'entente de principe. Cette rédaction des textes finaux s'avère souvent le début de la vraie négociation, tant du côté patronal que syndical. En effet, comme il s'agit de l'aboutissement concret de ce qui a été convenu entre les parties, le texte doit refléter cette réalité, et ce, sans ambiguïté.

Durant cette phase, il existe de nombreuses situations de négociation, tant interorganisationnelle qu'intraorganisationnelle et, de ce fait, aucune ne doit être prise à la légère, comme elles sont souvent déterminantes. En effet, en négociation intraorganisationnelle, c'est à ce moment que s'actualise un jeu incessant de tractations entre le négociateur patronal et ses mandants. Il en est de même, en situation de négociation interorganisationnelle, entre le négociateur patronal et le négociateur syndical.

Du côté patronal, on retrouve une multitude de micronégociations[3] pour s'assurer que l'écriture du texte reflète bel et bien ce qui a été discuté pendant la négociation collective. Le texte final doit être conforme avec l'esprit dans lequel la négociation s'est déroulée.

2 Voir à ce sujet Putnam (1988).

3 Au sens de Stimec (2014), il s'agit de brève négociation sur un sujet spécifique et est qualifiée de négociation *ordinaire* comparativement à une négociation *organisée* qui est plus longue et structurée.

Lors de la rédaction des textes, des demandes de précision et d'interprétation surviennent toujours, basée sur l'*esprit de la négociation*. À ce moment précis, je vérifie la compréhension auprès de mon équipe de négociation. Je valide à nouveau la véracité des notes. En négociation interorganisationnelle, je tente de convaincre la partie syndicale de la pertinence et de l'exactitude du texte à convenir pour ensuite, en négociation intraorganisationnelle, rendre compte des ajustements auprès de mes mandants.

Cette phase est critique en vue de la signature de l'accord final. Bien souvent, il me faut revoir mes mandants pour leur préciser à nouveau le point de vue syndical sur tel ou tel aspect, pour en arriver à la rédaction du texte final. Il arrive aussi qu'il y ait impasse, découlant d'une incompréhension ou d'une vague interprétation de l'esprit de la négociation. Cette impasse requiert alors une reformulation qui peut avoir pour effet la modification d'un mandat de départ. À ce moment, je dois être à l'écoute et extrêmement vigilant. Je dois demeurer centré sur l'objectif de conclure une entente, car il est facile de mettre en péril l'ensemble de la négociation collective.

Lorsqu'une telle impasse se produit, j'adapte mes stratégies. J'utilise mes habiletés relationnelles et diverses formes de communication (formelles, informelles), pour atteindre l'objectif, soit l'obtention d'un texte conjoint signé par les parties. Dans ces allers et retours, j'ai toujours en tête le respect de l'échéancier. Je revois mes mandants et je dois parfois faire preuve de créativité pour maintenir l'accord à flot. Cette créativité peut aller de la simple reformulation d'une clause ou d'un article à l'obtention d'un gain secondaire. Pour ce faire, je dois évaluer l'impact possible de toute nouvelle demande et proposer une solution réaliste, susceptible de répondre aux besoins de l'organisation. Je dois alors faire valoir les différents points de vue auprès de mon équipe et auprès de mes mandants.

Il arrive aussi parfois qu'il soit impossible de dénouer une impasse. Il peut s'avérer nécessaire de recourir alors à des moyens alternatifs de résolutions de problèmes tels que la médiation. Dans le cas contraire, il y a rupture de la négociation collective ayant pour effet le maintien des textes encore en vigueur.

Durant cette phase, l'interdépendance des acteurset le jeu à deux niveaux (équipe immédiate, mandants) sont plus que jamais au cœur de l'action. Le pouvoir de négociation est en toile de fond et la théorie de l'agence qui, dans ce contexte, s'appuie sur la relation mandants-négociateur, conserve sa pertinence. Je constate que le réseau de coordination interne est important, tout comme les aspects relationnels et le contrôle de l'information (formel, informel). J'observe aussi que les aspects stratégiques et communicationnels sont élevés. De plus, je remarque que, dans mes faits et gestes, les aspects relationnels sont moyennement utilisés et que ceux portant sur les procédures le sont peu. Dans ce contexte, je peux caractériser mes actions de la troisième phase de la façon suivante :

Tableau 4 Indicateurs des aspects propres à la négociation intraorganisationnelle durant la phase 3 Écriture des textes

Aspects			
stratégiques	**procéduraux**	**relationnels**	**communicationnels**
Élevé	Faible	Moyen	Élevé

Enfin, lorsque les textes ont été vérifiés et validés par les deux parties et qu'ils sont conformes aux discussions, une fois signés, il constitue le texte final. C'est alors que débute la dernière phase, celle de la diffusion de l'accord et de l'actualisation des nouvelles dispositions.

4.4 SIGNATURES ET MISE EN APPLICATION

Tout comme les autres phases, celle-ci est également propice aux situations de négociation intraorganisationnelle. La signature de l'entente n'est pas un enjeu en soi puisque les deux parties en sont venues à un accord qui confirme les textes. Cependant, cette signature marque le début d'une phase de diffusion importante d'information. En effet, il s'agit maintenant d'assurer une compréhension commune des textes et d'une application adéquate au sein de l'organisation.

Pour ce faire, il me faut présenter et expliquer de diverses manières les contenus en fonction d'un auditoire varié (direction générale, directions des services, directions d'établissement). J'influence le déroulement de la négociation intraorganisationnelle, auprès des différents acteurs, par mes connaissances et par ma façon de présenter les enjeux. Mon style de communication est plus informatif et directif. Mes habiletés interpersonnelles sont alors sollicitées pour entrer en contact avec les gens, tout comme mon attitude devient plus conviviale lors des animations de groupe.

C'est durant cette phase que l'aspect communicationnel prend une tout autre allure et que les aspects relationnels sont importants. Il s'agit de *défendre et vendre* l'entente intervenue entre les parties. Selon l'auditoire, je dois remettre en perspective le contenu des textes négociés. Je m'assure de bien situer les objectifs de départ de la négociation ainsi que de préciser les embûches et défis rencontrés au fil du processus. Je tiens compte du fait que l'auditoire de la partie patronale est souvent moins aux faits de la réalité présentée et ne possède pas généralement toutes les subtilités reliées aux objets de la négociation collective qui s'est terminée.

Il arrive parfois que le résultat obtenu soit différent de ce qui avait été annoncé ou encore, que l'objectif ne soit pas atteint. J'explique alors la façon dont les résultats ont été obtenus, en précisant le contexte et, si c'est le cas, les gains secondaires qui en découlent. Je me réfère régulièrement aux membres de l'équipe avec laquelle j'ai travaillé. Il s'agit d'une période importante de formation et de transmission des informations.

Durant cette phase, je remarque qu'en plus de nécessiter un réseau de coordination interne important, sensible au côté relationnel, la maîtrise de l'information est primordiale et la crédibilité du négociateur significative. Dans mes actions, les aspects communicationnels et relationnels sont très fortement sollicités. En ce qui a trait aux aspects procéduraux et stratégiques, je constate que le premier l'est faiblement, tandis que le second l'est de façon modérée. En résumé, mes actions lors de cette dernière phase se présentent comme suit :

Tableau 5 Indicateurs des aspects propres à la négociation intraorganisationnelle durant la phase 4 Signatures et mise en application

Aspects			
stratégiques	**procéduraux**	**relationnels**	**communicationnels**
Moyen	Faible	Élevé	Élevé

5. CONCLUSION

En contexte de négociation collective, la négociation intraorganisationnelle se présente comme étant une négociation en soi, au sein même d'une autre négociation qui se veut plus globale. À l'exemple des poupées russes, la négociation intraorganisationnelle se retrouve à l'intérieur de chacune des entités (patronales, syndicales) qui sont parties prenantes d'une négociation, s'imbriquant dans l'ensemble du déroulement de la négociation collective.

Les actions posées par le négociateur, sur le terrain, en situation de négociation intraorganisationnelle, nous portent à croire que les aspects tant communicationnels que relationnels sont les plus fortement mobilisés, et ce, tout au long du déroulement des quatre phases de la négociation collective. De plus, on remarque que les aspects stratégiques demeurent importants, dans une moindre mesure toutefois que ceux relationnels et communicationnels. Enfin, les aspects procéduraux ferment la marche, avec une importance plus marquée lors de la première phase.

Au terme du survol de la littérature et de la description d'une expérience concrète de pratique professionnelle, on peut dire que la négociation intraorganisationnelle demeure une configuration structurelle nébuleuse de la négociation (Bourque et Thuderoz, 2011), qui mérite une certaine attention pour un gestionnaire-praticien. En situation de travail à titre de négociateur, comme dans mon quotidien, la négociation intraorganisationnelle s'enracine dans les aspects stratégiques, procéduraux, communicationnels et relationnels. Elle permet entre autres de faire avancer la négociation collective, de dénouer les impasses ou de conclure un accord. Elle est omniprésente à toutes les phases de la négociation collective et en constitue un élément essentiel. Il est donc important de mieux la comprendre et d'en saisir toutes les subtilités afin de contribuer à l'amélioration des pratiques pour les gestionnaires-praticiens du secteur de l'éducation.

RÉFÉRENCES

Bergeron, J.-G. et Paquet, R. (2006). *La négociation collective*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Boivin, J. (1993). Bilan de la négociation collective dans les secteurs public et parapublic québécois. Dans C. Bernier (dir.), *Actes du 48e congrès des relations industrielles de l'Université Laval* (p. 171-194). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

Bourque, R. et Hennebert, M. A. (2010). Mondialisation et négociation sociale dans les entreprises multinationales : la négociation de l'accord mondial Quebecor World. *Négociations, 2*(14), 5-20.

Bourque, R. et Thuderoz, C. (2011). *Sociologie de la négociation*. Paris, France : La Découverte.

Chamberlain, N. W. et Kuhn, J. W. (1965). *Collective bargaining*. New York, NY : McGraw-Hill.

Coriat, B. et Weinstein, O. (1995). *Les nouvelles théories de l'entreprise*. Paris, France : Librairie Générale Française.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Le Seuil.

Cutcher-Gershenfeld, J. (2015). New frontiers in intraorganizational bargaining. *Negotiation Journal, 31*(4), 265-369.

Déom, E. (1982). La négociation collective chez les fonctionnaires et les enseignants québécois : 1975-1976. *Relations industrielles, 37*(1), 141-163.

Enia, J. A. (2009). Sequencing negotiating partner: Implications for the two-level game? *Negotiation Journal, 25*(3), 357-383.

Friedman, E. et Kampf, Z. (2014). Politically speaking at home and abroad: A typology of message gap strategies. *Discourse & Society, 25*(6), 706-724. https://doi.org/10.1177/0957926514536836

Gomez, P.-Y. (1996). Normalisation et gestion des entreprises : une approche conventionnaliste. *Revue d'économie industrielle, 75*, 113-131.

Gouvernement du Québec. (2018a). *Code du travail : RLRQ, chapitre C-27*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec. (2018b). *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic : RLRQ, chapitre R-8.2*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec.

Grant, M. (1993). Les structures de négociation : une adaptation nécessaire? Dans C. Bernier (dir.), *Actes du 48e congrès des relations industrielles de l'Université Laval* (p. 57-80). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

Iklé, F. C. (1964). *How nations negotiate*. New York, NY : Harper Collins.

Iklé, F. C. et Thdz, C. (2007). « Négociation ». Notice pour l'International Encyclopedia of Social Sciences, 1968. *Négociations, 8*(2), 139-147. https://doi.org/10.3917/neg.008.0139

Jensen, M. et Meckling, W. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs, and ownership structure. *Journal of Financial Economics, 3*(4), 305-360.

Kochan, T.-A., Huber, G. P. et Cummings, L. L. (1975). Determinants of intraorganizational conflict in collective bargaining in the public sector. *Administrative Science Quaterly, 20*(1), 10-23.

Lemelin, M. (1984). *Les négociations collectives dans les secteurs public et parapublic*. Montréal, Canada : Agence d'ARC.

Melin, C. (2014). La coordination des relations intra- et inter-organisationnelles au sein de l'usine mondiale : le cas Renault Trucks (groupe Volvo). *Management international, 18*, 142-164. https://doi.org/10.7202/1027870ar

Morel, C. (2009). La négociation intra-organisationnelle. *Négociations, 12*(2), 183-193. https://doi.org/10.3917/neg.012.0183

Morissette, L. (2008). La négociation d'une loi : frontière poreuse entre la négociation intraorganisationnelle et interorganisationnelle. *Négociations, 1*(9), 89-104.

Putnam, R. D. (1988). Diplomacy and domestic politics: The logic of the two-level games. *International Organization, 42*(3), 427-460. Récupéré de http://www.jstor.org/stable/2706785

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. Dans L. Crothers et C. Lockhart (dir.), *Culture and politics* (p. 223-234). New York, NY : Palgrave Macmillan. https ://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6_12

Stimec, A. (2014). Vers une ingénierie des négociations dans les organisations. *Recherches en sciences de gestion, 3*(102), 195-212. https://doi.org/10.3917/resg.102.0195

Walton, R. E., Cutcher-Gershenfeld, J. et McKersie, R. B. (1994). *Strategic negociations: A theory of change in labor-management relations*. Ithaca, NY : Cornell University Press.

Walton, R. E., McKersie, R. B. et Perry, C. R. (1965). Intraorganizational bargaining in labor negotiations. *The Journal of Conflict Resolution, 9*(4), 463-481.

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel *

Léane ARSENAULT

Formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel (Canada)

RÉSUMÉ

S'inscrire dans un programme de doctorat professionnel en éducation dont le parcours prévoit deux projets d'intervention, c'est reconnaitre qu'une intervention peut occuper un champ de développement de savoirs professionnels. Cet engagement demande de demeurer au plus près de l'expérience qui génère ses propres réponses. Dans le cadre des projets prévus au doctorat professionnel, les interventions se sont ancrées dans des animations de groupes de codéveloppement professionnel, inscrites au calendrier des formations offertes aux membres de l'Association des cadres des collèges du Québec. L'objectif associatif était de soutenir le développement professionnel. Ces projets ont permis de développer des savoirs professionnels d'animation et d'accompagnement en groupes de codéveloppement professionnel, propres à faciliter un engagement des participantes et des participants dans un processus de coconstruction de savoirs. Cela se traduit dans le développement d'une posture d'accompagnement et d'outils qui contribuent à l'émergence de savoirs jugés efficaces pour et par les cadres de collèges participants.

MOTS-CLÉS

approche de groupe de codéveloppement professionnel, savoirs professionnels, savoirs d'action, savoirs actionnables, cadres de collèges

---

* Cet article est une des productions attendues dans le cadre de l'activité synthèse prévue au D. Éd., sous la direction de Christiane Blaser, professeure titulaire, département de pédagogie, Faculté éducation, Université de Sherbrooke et de Mélanie Cormier, CRIA, directrice des affaires professionnelles et des communications, Association des cadres des collèges du Québec.

1. INTRODUCTION

Cet article propose une réflexion sur l'une des questions soulevées par les initiateurs de ce numéro thématique, dans une invitation aux premiers doctorants des deux programmes de doctorat professionnel en éducation au Québec : comment faire émerger des savoirs professionnels, jugés efficaces pour et par les professionnelles et professionnels, mais qui demeurent inaccessibles pour la ou le chercheur, qui se déploient, parfois, à l'insu même de la praticienne ou du praticien? Cette question fait écho à celle formulée au début de mon parcours doctoral : « Au-delà de la satisfaction exprimée par les participants à un groupe de codéveloppement professionnel (GCP), quels sont les apprentissages et savoirs développés par les participantes et les participants? » Les deux projets d'intervention réalisés ont permis de formaliser des stratégies d'animation, à l'étape des bilans d'un GCP. Ils ont suscité l'émergence d'apprentissages évoqués sous la forme de transformations qui ont favorisé l'énonciation de savoirs par les participantes et les participants.

Le GCP de Payette et Champagne (2010) est une approche québécoise de formation avec et par les pairs. Cette approche est de plus en plus utilisée dans les domaines du développement organisationnel (Lafranchise et Paquet, 2014, 2016), de la formation universitaire (Vandercleyen, L'Hostie et Dumoulin, 2019) ou encore comme dispositif en recherche collaborative (L'Hostie, Cody et Laurin, 2011). Des animations de GCP inscrites au calendrier des activités de perfectionnement, offertes aux membres de l'Association des cadres des collèges du Québec, ont été au cœur des projets d'intervention réalisés. Ces GCP constituaient une proposition de participation à apprendre autrement, en complémentarité aux autres activités de perfectionnement déjà offertes pour soutenir le développement professionnel. Les deux projets ont été réalisés respectivement en 2015-2016 et en 2017-2018. Chaque projet comprenait trois groupes composés de cadres exerçant une fonction similaire : des cadres de gérance, des cadres de coordination et des directions adjointes des études. Au total, 33 participantes et participants ont soumis une situation à la consultation des pairs.

Ces projets ont été élaborés comme des projets d'action qui requièrent la participation de tous les acteurs dans un espace collaboratif et ce, dans une « démarche soucieuse de son propre perfectionnement avec la préoccupation pour l'auteur de maitriser cette démarche malgré son caractère interminable » (Boutinet, 2010, p. 94-95). Les deux projets ont permis de développer des savoirs professionnels de l'ordre de l'animation et de l'accompagnement, en contexte de GCP. Le rôle d'animatrice visait à faciliter un engagement des participantes et des participants à améliorer leurs pratiques de gestion dans un processus de coconstruction de savoirs. Cette pratique s'est traduite par une posture d'animation modulée par une démarche réflexive, prévue dans le parcours doctoral et par l'élaboration d'outils d'animation contribuant à l'émergence de savoirs jugés efficaces pour et par les cadres participants.

2. QUELQUES PRÉCISIONS CONCEPTUELLES

Dans cette partie, il est fait état des principaux concepts qui ont guidé ma démarche d'intervention : l'approche de GCP; la conduite des projets; les concepts d'accompagnement, de savoirs professionnels, de savoirs d'expérience, de savoirs d'action et de savoirs actionnables.

2.1 L'APPROCHE DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (GCP)

Dans un GCP, tout comme dans d'autres démarches centrées sur la pratique professionnelle, les participantes et les participants apprennent à partir d'une consultation auprès de leurs pairs. Cette démarche met en lumière une situation professionnelle avec laquelle ils créent du sens (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Schön, 1994) afin de dépasser le malaise, l'insatisfaction ou le questionnement qui les préoccupent ou en fonction d'un projet. Selon Payette et Champagne (2010), six étapes sont prévues au cours d'une consultation : présentation de la situation, questions de clarification, compréhension partagée de la demande, pistes et suggestions, et deux moments de bilan. Une étape préalable, appelée étape 0, prévoit l'accompagnement individuel dans la préparation de la consultation. En GCP, l'animation s'inscrit dans un :

> exercice structuré de consultation en quelques étapes, qui conjugue la solution de problème à une démarche réflexive. Chaque membre du groupe joue en alternance le rôle de "client" ou le rôle de "consultant". À titre de client, il expose une préoccupation ou des questions relatives à un projet ou encore un aspect de sa pratique concerné par celui-ci, pendant que les autres agissent comme consultants pour l'aider à enrichir sa compréhension (réfléchir) et sa capacité d'action (agir). (Champagne, 2014, p. 15)

Autrement dit, un GCP donne accès à des aspects de la pratique d'une personne. Ce faisant, la consultation génère des apprentissages variés tant dans les domaines du social, du cognitif, de l'émotionnel que du domaine de l'agir. Selon Guillaumin (2012), la situation professionnelle est « une unité singulière complexe, construite dans l'espace-temps d'une pratique professionnelle, un processus autour duquel plusieurs états se succèdent » (p. 21). Parmi ces états, il y a un moment critique qui mobilise la réflexion et suscite des « délibérations intérieures et décisions d'action » (Guillaumin, 2012, p. 21). En GCP, pour l'ensemble participantes et participants, c'est le déclencheur d'une prise de conscience de leur identité professionnelle et de changements conceptuels suscité par un choix d'agir dans la situation en cause.

2.2 CONDUITE ET ÉVALUATION DE DEUX PROJETS D'ACTION

La démarche des projets s'est inspirée de Boutinet (2010). Ce dernier propose sept grandes familles de projets. Les deux projets réalisés s'apparentent aux projets d'action, caractérisés par leurs aspects partiellement accessibles dans les interactions entre les différents acteurs. L'action est conçue comme toujours à renouveler et dépendante des circonstances qui peuvent l'influencer.

Une évaluation de ces projets demande des indicateurs qui permettent de saisir leurs évolutions, les motifs sous-jacents et la qualité de ce qui s'y passe. Trois critères de qualité ont été retenus pour le suivi attentif des projets. Le critère de pertinence touchait au choix de l'objet d'étude et à la démarche intégrée de collecte de données. Le critère de validité était soutenu par une cohérence conceptuelle et une adéquation méthodologique entre les finalités collaboratives de l'approche de GCP et les exigences doctorales. Le critère de fiabilité visait le mode opératoire des analyses à produire et les degrés d'accord entre les participantes et les participants, mis en évidence par les vérifications effectuées (De Ketele et Maroy, 2006; Fortin et Gagnon, 2010).

2.3 ACCOMPAGNEMENT

En GCP, la posture d'accompagnement permet à l'autre de s'entendre dire, de se dire, tout en supposant « un rapport d'égalité dans les échanges et dialogues » par une écoute engagée dans les propos de l'autre, « sans se substituer à autrui » (Paul, 2016, p. 41). Au fil des rencontres, participantes et participants prennent conscience de ce qu'implique une contribution, pour que l'autre se rencontre lui-même (Paul, 2016, p. 97). C'est aussi vrai dans le rôle d'animation de la doctorante, que dans celui de consultant pour les participantes et les participants et ce, dans une visée d'autonomisation de la personne et d'indépendance intellectuelle. « Quelle est la plus petite chose que tu pourrais faire [dans cette situation] qui t'appartient vraiment? », suggère Paul et Robo (2018). Voilà un exemple de question qui ramène la personne à elle-même, après avoir collectivement *déplié* la situation par l'explicitation de son contexte, de ses acteurs et des actions entreprises ou non. Cette posture d'effacement, affirmée tout au long du déroulement, influence la façon de conclure une consultation. Mais s'effacer ce n'est pas disparaitre! C'est permettre aux participantes et aux participants de nommer ce qui est signifiant pour eux, plutôt que de le dire en leurs noms.

2.4 SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans le cadre des productions doctorales, j'ai choisi de réserver les termes de savoirs professionnels aux savoirs développés en animation par la doctorante et définis comme :

> un savoir contextualisé (pertinence sociale) et formalisé (pertinence théorique) à partir d'activités dans le temps et dans l'espace dans le but de répondre à une situation professionnelle problématisée. Le savoir illustre les relations existantes entre la classe de situation, les classes d'actions (savoir pratique) et les résultats prédictifs au regard d'une nouvelle famille de situations. (Université de Sherbrooke, 2021, p. 8)

La situation professionnelle problématisée était celle de rendre compte des apprentissages et des savoirs coconstruits par des participantes et des participants à un GCP. Les savoirs professionnels développés sont reliés à une animation de GCP dont les résultats sous forme de stratégies d'animation sont réutilisables dans d'autres situations d'animation tout comme dans d'autres situations de

formation ou d'accompagnement. Ces stratégies et outils ont permis de rendre compte des retombées identifiées comme des apprentissages et des savoirs coconstruits. Mais de quels savoirs s'agit-il?

2.5 SAVOIRS D'EXPÉRIENCE, SAVOIRS D'ACTION ET SAVOIRS ACTIONNABLES [1]

L'animation d'un GCP demande une attention particulière pour contribuer à *déplier* la complexité d'une situation professionnelle qui donne lieu à une préoccupation. Les participantes et les participants s'engagent dans un processus d'échanges qui leur demande d'expliciter leurs représentations au regard d'une situation donnée. La personne dans le rôle de client bénéficie d'un regard multidimensionnel et multiréférentiel (Ardoino, 1986; Robo, 2013), grâce à la contribution des consultantes et des consultants. La diversité des représentations permet de déplier la complexité inhérente à toute situation professionnelle d'où surgira un questionnement enrichi voire un début de solutions et d'actions.

L'approche préconisée par le GCP utilise l'expérience de vie professionnelle comme élément organisateur central (Masciotra et Medzo, 2009). Les échanges portent sur l'action, qu'elle soit menée ou non, possible ou non. Ils portent aussi sur la façon de réfléchir à cette action. Quand une situation professionnelle est soumise à la consultation de professionnels de même fonction, un certain nombre de savoirs issus de l'expérience émergent en cours de consultation. Ces savoirs puisent leurs origines dans une action antérieurement réussie, dans une situation professionnelle apparentée. Le GCP est un espace partagé d'« énoncés considérés par l'acteur-énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation » (Barbier, 2007, p. 65). De même, durant les échanges, des savoirs de gestion et de collaboration énoncés par les participantes et les participants peuvent être vus comme des savoirs d'action définis comme « des énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par les acteurs énonciateurs eux-mêmes » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 2). Il s'agit de propositions, de suggestions constituées de savoir-faire explicités (Rix-Lièvre et Lièvre, 2012). En GCP, la circulation des savoirs d'action des consultants soutient la réflexion et le choix d'action de la personne dans le rôle de client.

Il s'est avéré pertinent de faire la distinction entre les savoirs d'action énoncés dans le cadre de la consultation et les savoirs coconstruits énoncés à la fin de la consultation. Ces derniers s'apparentent davantage à la définition des savoirs actionnables proposée par Avenier et Schmitt (2007), qui demeurent près de l'intention de générer des pistes de solutions pour atteindre un objectif, une amélioration souhaitée. Les énoncés coconstruits à la fin d'un GCP peuvent être considérés comme des savoirs susceptibles « d'entrer en résonance avec les préoccupations effectives de praticiens

1 J'utilise le terme *savoirs actionnables* puisé dans les écrits d'Avenier et Schmitt (2007), bien qu'il soit un calque de l'anglais.

de la gestion et avec leur expérience du monde » (Avenier et Schmitt, 2007, p. 147). Une distinction s'impose toutefois. Dans un contexte d'animation, ces énoncés demeurent le construit des participants. Le rôle d'animatrice ne saurait se comparer à celui attribué au chercheur qu'Avenier (2007) propose pour l'établissement de savoirs actionnables à partir de l'expérience de praticiens. Le travail épistémique dépasse celui de l'animation qui demeure sur le terrain empirique. Tout au plus, faut-il admettre que les projets ont permis aux participantes et aux participants de s'engager dans une coproduction de savoirs actionnables qui pourraient être utiles pour une situation similaire (Arsenault, 2020). C'est le concept de *savoirs actionnables locaux* qui permet le mieux de caractériser les énoncés construits et stabilisés au sein même du collectif en GCP et pouvant être transmis sous forme de principes d'action pour une situation similaire. Ces derniers « sont qualifiés de locaux pour souligner le caractère local et situé de leur légitimation » (Avenier, 2007, p. 158).

3. UNE QUESTION DE MÉTHODE OU DE STRATÉGIES D'ANIMATION

L'approche de GCP porte sa propre démarche basée sur une consultation en six étapes[2], visant une résolution de situations problématiques ou une réflexion enrichie. Mes besoins de collecte et d'analyse, dans le cadre des projets, sont venus s'agréger aux stratégies d'animation lors des étapes de bilan prévues dans la démarche de consultation en GCP. L'élaboration collective d'une cartographie des apprentissages dans un premier projet et l'énonciation partagée de savoirs[3] dans un deuxième projet constituent les résultats transférables dans ma pratique d'animation.

3.1 MOMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE AGRÉGÉS

L'approche de GCP pouvait-elle permettre de dépasser les modalités habituelles d'évaluation des retombées d'une formation, comme celle d'utiliser un questionnaire ou des fiches réflexives, par ailleurs très utiles au chercheur? Pouvais-je mieux intégrer les moments de collecte et d'analyses de données durant l'animation pour que se développe une intelligibilité collective de ce qui s'est construit au profit du groupe et de l'enrichissement de mes savoirs professionnels? Si oui, le double rôle d'animatrice et d'observatrice gagnerait en fluidité et la collecte des énoncés d'apprentissage s'inscrirait dans une dynamique communicationnelle collective formalisée.

Les stratégies d'animation développées au cours des projets ont renforcé une posture d'accompagnement caractérisée par l'*être là* et l'*être avec* que propose Paul (2004, 2016) et surtout caractérisée par un *faire avec*. La recherche de cohérence interne entre les fondements collaboratifs du GCP

2 À noter que depuis quelques années, la consultation est précédée d'une étape 0 d'accompagnement de la personne-cliente et d'une étape 7 de retour dans une rencontre subséquente (Sabourin et Lefevre, 2017).

3 La proposition d'énonciation des savoirs est inspirée de la définition de savoirs professionnels proposée dans les documents du programme doctoral de l'Université de Sherbrooke (2021).

et celle des projets doctoraux d'intervention a renforcé la pertinence de conserver la dynamique collective dans le processus. En m'éloignant d'un rôle de chercheur, me concentrant exclusivement à la conduite du projet, j'ai pu ainsi laisser aux participants le rôle d'énonciateurs, en installant un temps de *présence cognitive* (Garrison et Akyol, 2013) qui fait en sorte que les nouveaux apprentissages soient réinvestis sous la forme de savoirs coconstruits pour un agir *à venir*.

Le premier projet a confirmé un intérêt à partager les apprentissages individuels sous forme de transformations au niveau de l'action, de la réflexion, du ressenti et des interactions dans des situations professionnelles réelles. Les stratégies d'animation développées au cours du deuxième projet ont permis l'élaboration d'énoncés de savoirs, de règles d'action ou de principes qui guident l'action. Mais comment caractériser ces savoirs? Ils sont des énoncés susceptibles d'être utiles à l'action des praticiens, obtenus en cours de consultation entre pairs et construits par eux. Lorsque les participants nomment des savoirs résultant d'une consultation, ils en voient la pertinence et repartent plus outillés.

Les projets ont été révélateurs du potentiel de cette approche, dans le contexte d'un groupe qui souhaite se doter d'un répertoire coconstruit d'énoncés de savoirs formulés à partir de leurs expériences professionnelles coréfléchies.

3.2 CARTOGRAPHIE DES APPRENTISSAGES

À l'étape de bilan d'une consultation, l'élaboration d'une carte heuristique (Beaucher, 2012) permet de regrouper les apprentissages énoncés par les participantes et les participants sous l'une des quatre catégories établies dans le cadre du premier projet : agir autrement; penser différemment; ressentir en conscience et interagir de façon éthique. Dans une telle cartographie, les caractères multidimensionnel et multiréférentiel d'une situation professionnelle (Ardoino, 1993) ressortent nettement. Le concept de groupe, dans l'approche de GCP, prend tout son sens dans une exploration de ce mode collectif pour créer des catégories (Van der Maren, 2006), catégories déjà utilisées par les participantes et les participants du premier projet pour classer leurs énoncés d'apprentissage. La pertinence de cette modalité de collecte de données a d'ailleurs été démontrée par plusieurs chercheurs en recherche qualitative (Buzan, 2006; Wheeldon et Faubert, 2009; Baribeau, 2009). Cette stratégie collaborative met en place un espace d'intersubjectivité qui s'apparente à celui des entretiens de groupe ou des groupes de discussion (Baribeau, 2009; Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011). À cette étape, les apprentissages de chacun des participants sont explicités (L'Écuyer, 1987). Lors des bilans collectifs, la dynamique communicationnelle en place depuis le début d'une consultation facilite l'explicitation de ce qui a été appris, en plus d'ancrer les apprentissages en les nommant sous la forme d'une transformation, par exemple : « maintenant je comprends que... »; «je pensais que... »; « je n'avais pas vu que... ». On a donc une double finalité, à la fois andragogique et méthodologique. L'une permet de consolider et de conscientiser de nouveaux acquis, tandis que l'autre permet de recueillir des données et même de les analyser. Cette finalité se poursuit dans le respect du rythme

de verbalisation avec lequel les participantes et les participants sont plus familiers, découlant de leur participation. Cette pratique d'animation s'est avérée concluante. Une participante le confirme dans un extrait des réponses au questionnaire d'évaluation administré par l'Association de cadres des collèges du Québec : « Ce type d'atelier est vraiment efficace. Il permet de nombreux apprentissages. De plus, la cartographie des apprentissages permet de prendre conscience des apprentissages réalisés afin de mieux les réinvestir ». La pertinence pratique[4] de cette stratégie d'animation se confirme d'une consultation à l'autre (Nizet, 2019). Les apprentissages peuvent être mis en relation avec les catégories génériques basées sur les fondements de l'approche de GCP (Champagne et Desjardins, 2010) et sur des recherches et écrits professionnels qui renforcent certaines retombées de l'approche de GCP (Payette et Champagne, 2010; Sabourin et Lefebvre, 2017; Lafranchise et Paquet 2014, 2016).

3.3 COLLIGÉS D'ÉNONCÉS DE SAVOIRS

Le questionnement relatif à la construction de nos savoirs professionnels comme doctorante et doctorant, durant le parcours curriculaire, a suscité un intérêt à expérimenter, avec les participantes et les participants, un passage des apprentissages conscientisés à une verbalisation sous la forme de savoirs.

À la fin du deuxième projet, un exercice de classification avec une grille des thèmes[5] liés aux axes de compétences du référentiel de compétences de cadres des collèges, élaboré par l'Association des cadres des collèges du Québec et des six dimensions de savoirs[6] de Bourassa, Fournier, Goyer et Skakni, (2013) a permis aux participantes et aux participants de jeter un deuxième regard sur ce qu'ils ont appris dans la démarche de consultation. Avec des apparences de mises à l'épreuve des capacités d'analyse individuelle, l'exercice s'est avéré lourd, mais surtout en rupture de rythme et de qualités relationnelle et communicationnelle du GCP. J'ai donc décidé d'utiliser une grille plus simple, constituée de trois catégories : savoir d'action, savoir de compréhension et savoir être dans un des groupes. Cette typologie des savoirs a demandé moins de temps d'appropriation, utilisant des taxonomies connues dans le domaine de l'éducation, soit : les savoirs de compréhension, les savoirs d'action et les savoir-être (Harrow et Bloom, 1969). Cette typologie correspond d'ailleurs à la notion de savoirs cocréés de Charlier et Biémar (2012). Selon le rythme du groupe et le temps imparti pour le bilan, cette typologie pourrait être réutilisée pour catégoriser les savoirs évoqués par les participantes et les participants.

4 La pertinence pratique constitue une « réponse à la situation problématisée » (Nizet, 2019, p. 5).

5 Les thèmes sont : communication/collaboration; leadership/sens politique/regard critique et éthique.

6 Typologie utilisée par les auteurs : savoirs opérationnels, représentationnels, relationnels, organisationnels, réflexifs et identitaires.

Continuant de réfléchir au maintien de la logique communicationnelle vécue en GCP, dans une perspective « d'énonciation par le sujet lui-même de ce qu'il se représente être sa compétence construite dans l'exercice de son activité » (Barbier, 2007, p. 65), j'ai introduit un espace de verbalisation pour une énonciation de savoirs par les participantes et les participants.

Dans une expérience de GCP, le processus d'énonciation est plutôt spontané et dans un temps limité, d'où l'importance de demeurer dans la même logique communicationnelle que celle de la consultation, tout en proposant un exercice de verbalisation sous forme de règle, de suggestion ou de conseil. Cela ressemble à une reformulation des constats d'apprentissages, dans des énonciations que participantes et participants souhaiteraient partager avec des collègues. Concrètement, en utilisant une formulation inspirée de la définition de savoirs professionnels retenue dans le cadre du doctorat professionnel, les participantes et les participants sont invités à compléter un des énoncés suivants :

- Dans une situation où [problématisation], il est préférable, il convient ou il est possible de [action/compréhension] pour [résultats souhaités ou anticipés].
- Si je veux que [résultats souhaités ou anticipés], alors [action/compréhension] lorsque [situation ou famille de situation].

Ces simples mais évocatrices reformulations représentent une façon de canaliser la verbalisation pour reprendre un terme de Vermersch (2017). Cette nouvelle stratégie d'animation s'inscrit aussi dans la préoccupation de Barbier (2007), quand il définit les savoirs d'action comme « des énoncés considérés par l'acteur-énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation » (p. 65). En GCP, ce sont des savoirs d'action *en devenir ou à mettre à l'épreuve*.

4. VALIDITÉ OU VIABILITÉ

L'énonciation de savoirs issus des consultations soulève la question de la valeur épistémique de ce qui s'est construit et qui, selon Nizet (2019), « se démontre dans son rapport au réel tout en explicitant les conditions dans lesquelles il a été produit » (p. 5) quant aux savoirs professionnels.

Selon ma compréhension d'une perspective socioconstructiviste pragmatique[7], les savoirs issus de l'expérience et les connaissances acquises en formation sur lesquelles reposent les hypothèses ou suggestions des participantes et des participants sont des indices de validation ou d'attestation d'utilité.

7 « Parmi les conceptions épistémologiques, en socioconstructivisme on adopte une position selon laquelle [...], la négociation de points de vue différents permet d'organiser un processus d'objectivation, et où les savoirs utilisés sont considérés plus ou moins viables selon les contextes. » (Gagnon, 2015, p. 6)

Mais qu'en est-il des savoirs coconstruits à la fin d'une consultation? De quelle objectivation est-il question dans des projets comme ceux réalisés? Dans un de ses écrits, Avenier (2011) présente des distinctions entre le constructivisme post-moderniste de Guba et Lincoln (1998) et le constructivisme pragmatique de Van Glasersfeld (1994) et de Le Moigne (2003), au regard de la façon d'établir l'objectivation des savoirs coconstruits. Dans une perspective post-moderniste d'intersubjectivité, le savoir valable est défini comme la construction d'une « représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus » (Avenier, 2011, p. 3). Mais on peut aussi se demander si la valeur des énoncés coconstruits ne s'obtiendrait pas plutôt par la confrontation à l'expérience, puisque l'approche de GCP est une approche de résolution de problèmes, une approche pragmatique. Dans ce cas, il faudrait conclure que les retours sous la forme de suivis depuis la dernière rencontre en GCP sont suffisants. Dans ces retours sur les consultations, il se dégage une appréciation de la viabilité de ce qui a été construit quelque temps auparavant. Peut-on pour autant confirmer, comme Avenier (2011), que cela « correspond à une adaptation fonctionnelle et viable pour penser et agir en direction de ses buts » (p. 376)? C'est à tout le moins le processus dans lequel s'engagent participantes et participants à un GCP. Et, c'est bel et bien une des visées d'un GCP que d'améliorer sa pratique en direction de ses buts.

Il serait donc plus juste de reconnaitre qu'un GCP, tel que vécu dans les projets menés, vise une adaptation fonctionnelle et viable *à venir*, sans qu'on puisse attester de cette adaptation, à moins de s'inscrire dans un projet de plus grande envergure et sur une plus longue durée. On peut cependant attester que les participantes et les participants s'engagent dans la coconstruction de savoirs qu'ils nomment et qui guideront leur action, expression de la prise en charge de leur développement professionnel. Ainsi, dans le cadre des projets réalisés, il est plus adéquat de situer l'objectivation dans une « représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus » (Avenier, 2011, p. 3). L'énonciation d'un savoir coconstruit, son utilité et sa valeur se réalisent dans une intersubjectivité. L'énonciation d'un savoir reprend une compréhension plausible de l'ensemble des composantes d'une situation soumise à la consultation en GCP. Autrement dit, *ce qu'on retient* devient un savoir nouveau, consolidé ou plus informé. Finalement, quand on part d'une situation problématique et pour laquelle on veut dégager une capacité d'agir, c'est une perspective pragmatique qui caractérise la nature des savoirs construits. Le savoir valable est celui qui a une valeur pour la pratique managériale, il s'apparente davantage à un savoir actionnable local au sens d'Avenier et Schmitt (2007).

5. CONCLUSION

Les deux projets ancrés dans des animations de groupes de codéveloppement professionnel étaient inscrites au calendrier des activités de perfectionnement offertes aux membres de l'Association des cadres des collèges du Québec. Ils illustrent comment cette approche permet d'atteindre un objectif associatif de soutien au développement professionnel. Ces projets ont permis de développer des savoirs professionnels d'animation et d'accompagnement en GCP, propres à faciliter un engagement des participantes et des participants dans une coconstruction de savoirs d'action qui

s'apparentent à des savoirs actionnables locaux. Cette approche s'est concrétisée par une posture d'accompagnement et par des outils qui ont contribué à l'émergence de savoirs jugés efficaces pour et par les cadres des collèges participants.

La conduite de projets requiert flexibilité et souplesse à chaque étape. Elle permet ainsi des ajustements et des repositionnements. Au début du parcours, les moments de collecte de données et ceux de l'analyse des énoncés recueillis demeuraient l'apanage de l'animatrice *pour* les participantes et les participants. À la fin des projets, ces phases étaient alors intégrées dans l'animation *avec* les participantes et les participants, leur permettant d'être des producteurs de sens du début à la fin de la démarche. Autrement dit, tout au long du parcours doctoral, j'aurai observé les espaces de fragilité de ma posture, passant d'un *projet de* et *sur* à un *projet avec*, tout en ayant le sentiment de demeurer auteur de mon projet, pour reprendre les propos de Boutinet (2010). J'ai su et pu écouter les intuitions d'action qui ont surgi durant le parcours doctoral.

RÉFÉRENCES

Ardoino, J. (1986). *L'analyse multiréférentielle*. Récupéré de http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf

Ardoino, J. (1993). *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*. Récupéré de http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf

Arsenault, L. (2020). *Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche qui permet la coconstruction de savoirs de gestion* (essai doctoral, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de http://hdl.handle.net/11143/17010

Avenier, M.-J. (2005, septembre). *Élaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer l'expérience en science avec conscience*. Communication présentée au 6e Congrès européen de science des systèmes, Paris, France. Récupéré de http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/avenier2.pdf

Avenier, M.-J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.-J. Avenier, et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 139-169). Paris, France : L'Harmattan.

Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme? *Management & Avenir, 43*(3), 372-391.

Avenier, M.-J. et Schmitt, C. (dir.). (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris, France : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* Paris, France : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans M.-J. Avenier et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 49-68). Paris, France : L'Harmattan.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives, 28*(1), 133-148.

Beaucher, C. (2012). Simplicité, convivialité, efficacité : la carte heuristique s'invite en orientation. *Bulletin Orientaction, 9*(1), 3-5.

Bourassa, B., Fournier, G., Goyer, L. et Skakni, I. (dir.). (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Buzan, T. (2006). *The ultimate book of mind maps: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. Londres, Angleterre : Harper Thorsons.

Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche puissante et de plus en plus connue. *Effectif, 17*(1), 14-21. Récupéré de https://ordrecrha.org/ressources/revue-rh/archives/le-groupe-de-codeveloppement-professionnel-une-approche-puissante-et-de-plus-en-plus-reconnue

Champagne, C. et Desjardins, M. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, une communauté (de) pratique pour le transfert des savoirs. *Le point en administration de la santé et des services sociaux, 6*(3), 30-32.

Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans L. Paquay, J.-M. De Ketele, et M. Crahay, (dir.), *Analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 219-249). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Gagnon, M. (2015). *Perspectives épistémologiques et interventions* (notes de cours, document inédit).

Garrison, D. et Akyol, Z. (2013). The community of inquiry theoretical framework. Dans M. G. Moore (dir.), *Handbook of distance education* (p. 104-119). New-York, NY : Routledge Handbooks.

Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis, 1*(1), 21-39. https://doi.org/10.7202/1006482ar

Harrow, A. J. et Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Canada : Éducation Nouvelle.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : CRP.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 48-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

L'Hostie, M., Cody, N. et Laurin, N. (2011). Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation. *Recherches qualitatives, 29*(3), 198-213. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/numero_complet_29(3).pdf

Lafranchise, N. et Paquet, M. (2014, mai). *Cheminement de groupes de codéveloppement professionnel dans le milieu de la santé : répercussions et conditions*. Communication présentée au 82e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Canada.

Lafranchise, N. et Paquet, M. (2016, mai). *Développer et exercer son leadership d'accompagnement pour stimuler les apprentissages dans un groupe de codéveloppement (GCP)*. Communication présentée au 84e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Canada.

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives, 29*(3), 145-167.

Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Nizet, I. (2019). *Document de référence pour les critères d'évaluation de l'essai* (document inédit). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Paul, M. et Robo, P. (2018, mars). *Analyse des pratiques professionnelles et démarches d'accompagnement* (document inédit). Formation niveau I, Narbonne, France.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel* (2e éd.). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international, 16*, 21-28. https://doi.org/10.7202/1012390ar

Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 1*, 39-48. Récupéré de http://www.analysedepratique.org/?p=435

Sabourin, N. et Lefebvre, F. (2017). *Collaborer et agir : mieux et autrement*. Montréal, Canada : Sabourin-Lefebvre.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Logiques.

Université de Sherbrooke. (2021, mise à jour 26 février). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.)*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/Guide_etudes_DEd_v2020.pdf

Van der Maren, J. M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *Analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Vandercleyen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M.-J. (dir.). (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : conditions, enjeux et perspectives*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Wheeldon, J. et Faubert, J. (2009). Framing experience: Concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 8*(3), 68-83.

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON

Directeur général adjoint, Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)

Doctorant, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

L'article est basé sur une recension d'écrits nord-américains qui confirme que les rapports d'interface politico-administrative affectent la gouvernance et la performance organisationnelle. Trois pratiques sont à retenir pour établir et maintenir une bonne gouvernance scolaire : 1) éviter les conflits de rôles en clarifiant les rôles et les attentes, 2) établir et maintenir une bonne relation et 3) miser sur une communication formelle et informelle fréquente avec les membres du conseil. Après une présentation de ces pratiques, que nous considérons valables pour le praticien québécois, nous les plaçons dans le contexte émergent marqué par l'abolition par le gouvernement du Québec des élections scolaires et des commissions scolaires. En découle une importante question à laquelle nous tentons de répondre : « Comment les directions générales mettront-elles en place une bonne gouvernance scolaire? »

MOTS-CLÉS

gouvernance scolaire, relations politico-administratives, commission scolaire, membre élu, direction générale

1. INTRODUCTION

Les rapports d'interface politico-administrative constituent un élément central de la gouvernance des organisations publiques. En fait, « la gouvernance est l'ensemble des règles et des processus collectifs, formalisés ou non, par lequel les acteurs concernés participent à la décision et à la mise en œuvre des actions publiques » (Lacroix et St-Arnaud, 2012, p. 26). Dans un secteur comme l'éducation, où les consensus sont fragiles à cause de l'importance des valeurs en cause, la gouvernance pose des défis à tous les niveaux. Nous nous intéressons dans cet article au niveau intermédiaire, soit celui des commissions scolaires qui, au Québec, depuis le 15 juin 2020, se nomment désormais *centres de services scolaires*.

Au moment d'écrire ces lignes, le système d'éducation québécois est en période de transition, marquant la fin des commissions scolaires et l'émergence des centres de services scolaires. En fonction des thèmes abordés dans cet article, les changements principaux apportés à la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) touchent l'abolition des élections scolaires au suffrage universel et la modification de la composition du conseil (Gouvernement du Québec, 2020). Même si les élections scolaires sont abolies, les membres du conseil d'administration (parents, membres du personnel, citoyens) doivent quand même être élus. Les enjeux liés aux rapports d'interface politico-administrative et de gouvernance scolaire demeureront donc d'actualité. Le tableau qui suit présente les correspondances dans la terminologie utilisée. L'ancienne terminologie sera utilisée dans cet article.

Tableau 1 Correspondances entre les anciens et nouveaux termes en gouvernance scolaire au Québec

Ancienne terminologie	Nouvelle terminologie
Commission scolaire	Centre de services scolaire
Conseil des commissaires	Conseil d'administration
Commissaire	Membre du conseil d'administration

Au Québec, les acteurs de la gouvernance des commissions scolaires sont soit des membres élus, soit des hors cadres recrutés par contrat d'emploi (directeur général et directeur général adjoint). L'organe décisionnel de la commission scolaire est le conseil des commissaires, entité dans laquelle le membre élu pose des actions politiques alors que le hors cadre pose des actions administratives. Dans ce modèle, le membre élu qui transgresse l'interface en posant un acte administratif s'expose à des soupçons d'ingérence illégitime dans la sphère administrative, tandis que le hors cadre qui prend part à un débat politique déroge à son devoir de réserve (Prémont, 2018). La tension qui existe entre les rôles des acteurs administratifs et politiques a déjà été étudiée sous l'angle de la dichotomie et de la complémentarité politico-administrative des gouvernements provinciaux et fédéraux. Selon Audette-Chapdelaine (2014), les études empiriques sur les administrations publiques locales sont beaucoup moins nombreuses. Ce texte propose une recension des écrits sur la gouvernance

scolaire en Amérique du Nord; un travail que nous avons entrepris dans le cadre plus large d'une étude visant à répondre à la question suivante : « Comment établir et maintenir des relations de confiance entre l'administratif et le politique au sein des commissions scolaires au Québec? »

2. PROBLÉMATIQUE

Dans le système d'éducation public québécois, les membres de la direction générale tout comme les membres élus des commissions scolaires se trouvent à la frontière, bien souvent mouvante, entre l'administratif et le politique. Ils doivent nécessairement accepter ce fait et tenter de concilier les divergences entre la logique politique, qui anime les élus, et la logique administrative. Les différents acteurs contribuent à la réflexion les uns des autres et s'influencent mutuellement dans la prise de décision. L'équilibre des rapports entre le pouvoir décisionnel des dirigeants élus et la capacité d'exécution de l'organisation est souhaité.

Nalbandian (2006), dans son analyse de gouvernements locaux (conseils municipaux), indique qu'on ne peut plus prétendre que les membres élus déterminent les politiques et que les membres de l'appareil administratif les implantent. Ce sont eux qui doivent veiller à conserver un équilibre entre le politiquement acceptable et la faisabilité administrative. Nous en déduisons que les problématiques de gouvernance scolaire sont en partie des problèmes de relations entre les membres élus et la direction générale et touchent autant les aspects *techniques* que les aspects *humains* de la dynamique organisationnelle. Les aspects techniques qui renvoient au *quoi*, comme les rôles et responsabilités, sont édictés dans la LIP. Les aspects humains, comme la posture attendue des parties prenantes, constituent le *comment* et sont moins évidents. Il ne s'agit pas uniquement de savoir et de savoir-faire, mais aussi de savoir-être. La notion de savoir-être, associée à la dimension affective, réfère aux qualités professionnelles qui déterminent la manière dont nous actualisons le savoir-faire, par exemple; politesse, respect, tolérance, notamment. Chanlat (2003) le souligne aussi :

> [...] dans une organisation, la fixation des buts, la sélection et l'utilisation de l'information, les décisions sont étroitement liées à des jugements et des sentiments personnels où la colère, la joie, la peur, la honte tiennent souvent un rôle prépondérant. Autrement dit, ce que nous décrivons comme rationnel est bien souvent émotif (Chanlat, 2003, p. 122).

L'analyse organisationnelle se révèle ainsi complexe, car la dimension affective (attitudes, croyances, sentiments, émotions, valeurs et autres) des rapports d'interface politico-administrative peut être tributaire des règles sociales internes, de la culture, etc., donc propre à chaque milieu. D'ailleurs, comme le mentionne Tallerico (1989), la gouvernance scolaire est un processus social dynamique dans lequel les sujets discutés sont politiquement négociés. Ce processus n'est ni aléatoire, ni anti-démocratique, même si non-observables par le public. Ce constat est dû au fait qu'il est convenu que certains sujets seront discutés préalablement à huis clos avant d'être discutés en public. Les échanges sont alors souvent chargés émotivement et, de ce fait, des conflits peuvent survenir ou plus facilement se manifester.

Un conseil des commissaires uni et exempt de conflits facilite la prise de décision. *A contrario*, un conseil divisé rend cette tâche beaucoup plus difficile. Une telle situation peut faire en sorte qu'on s'éloigne de la priorité qu'est la réussite des élèves (Crump, 2010). D'ailleurs, dans une recherche exploratoire auprès de cadres scolaires, l'Institut d'éthique appliquée de l'Université Laval (Caron, Boisvert, Langlois, Bakoye, 2015) indiquait que le pouvoir de décision des commissaires était un facteur de risque éthique, car « les enjeux politiques sont teintés d'angoisse et d'émotivité » et que « cela pourrait nuire au fonctionnement de l'administration et aux services offerts » (p. 20-21). Les membres de la direction générale doivent donc développer et adopter des stratégies pour mieux faire face à cette problématique.

C'est sur cette quête de stratégies que s'appuie la recension des meilleures pratiques identifiées dans la littérature, pour établir et maintenir une bonne gouvernance au sein des commissions scolaires. Une bonne gouvernance scolaire est, entre autres, une pratique qui met l'accent sur la réussite des élèves dans sa prise de décision. Cette valeur commune incite tous les acteurs à collaborer pour trouver les compromis pour remplir cette mission fondamentale. Cette recension vise à offrir des pistes d'action aux membres de la direction générale qui, dorénavant, composeront avec les membres du nouveau conseil d'administration des centres de services scolaires.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de produire cette revue de la littérature, nous avons utilisé les moteurs de recherche disponibles à la bibliothèque de l'Université de Montréal, notamment Atrium. Nous avons également eu recours à Google Scholar ainsi que des bases de données spécialisées, telles : Cairn.info, ERIC, Erudit.org et Dissertations & Theses Global de la plateforme ProQuest et ce, même si la plupart des textes de ces bases de données se retrouvent dans les moteurs de recherche. Les mots clés utilisés ont été les suivants : gouvernance, commissaires, politique, administratif, relation, influence, direction générale, commission scolaire, stratégies, pouvoir et leadership. Pour élargir la recherche aux ouvrages anglophones, les mots clés utilisés ont été : *trustees, school board, school district, governance, superintendent, relationship, power, influence, leadership.*

Des milliers de publications ont été générées. À titre d'exemple, sur le moteur de recherche Google Scholar, les termes anglophones ont généré plus de 22 000 sources. De ces sources, nous avons privilégié les sources provenant de revues scientifiques, de monographies et de thèses se rapportant directement aux termes de la recherche, donc les rapports politico-administratifs entre commissaires et membres de la direction générale. De plus, la recension des écrits a privilégié les textes récents, publiés au 21e siècle, en français et en anglais et qui traitaient de systèmes scolaires nord-américains. Dans un premier tri, une cinquantaine de textes ont d'abord été retenus. Dans cet article, seuls les douze textes présentant des stratégies répondant à la problématique scrutée sont présentés.

4. STRATÉGIES PROPOSÉES POUR UNE BONNE GOUVERNANCE SCOLAIRE

Dans cette partie, nous présentons, dans un premier temps, un tableau synthèse des stratégies proposées par différents auteurs en lien avec une bonne gouvernance scolaire. La séquence des auteurs suit celle utilisée dans l'article : les études canadiennes, québécoises et américaines. Par la suite, nous présentons en détail chacun des écrits théoriques et empiriques retenus.

Tableau 2 Actions-clés pour établir et maintenir une bonne gouvernance scolaire selon différents auteurs *(tableau poursuivi à la page suivante)*

Awender (1985)	
1	Importance de la qualité des relations entre les membres élus et l'appareil administratif
Langlois (2001)	
Sollicitude	
1	Être présent et à l'écoute
2	Établir la confiance dans les relations sociales et l'alimenter
3	Se sentir blessé ou troublé par la souffrance de l'autre
4	S'assurer que la personne va mieux à la suite d'un conflit
5	Partager la responsabilité de la sécurité et du bien-être de chacun
6	Préserver les liens et l'harmonie dans l'organisation
7	Éviter de blesser l'autre, préserver sa dignité
8	Prêter attention à l'autre
9	Répondre aux besoins
10	Offrir une seconde chance
11	Maintenir une communication ouverte
Valeurs : l'empathie, la bienfaisance, la compassion, l'amour, la bienveillance, le service	
Lusignan et Pelletier (2009)	
1	Mieux définir, entre autres, les territoires et les frontières propres au politique et à l'administratif
Hanover Research (2014)	
1	Clarification des rôles et des attentes
2	Établissement et implantation d'un processus clair de communication. Il est important d'avoir des communications fréquentes formelles et informelles
3	Mettre en place des stratégies pour établir la confiance et le respect mutuel
4	Évaluation des membres du personnel administratif
5	Travailler sur l'amélioration de la prise de décision

Tableau 2 Actions-clés pour établir et maintenir une bonne gouvernance scolaire selon différents auteurs *(suite)*

Townsend *et al.* (2007)	
Tâches pour établir et maintenir une bonne relation :	
1	Analyser toutes les caractéristiques de la commission scolaire pour s'assurer d'être la personne pouvant répondre aux besoins de l'organisation
2	Prévoir du temps avec chaque membre du conseil scolaire pour les connaître
3	Mettre en place les moyens de communication avec les membres
4	Accueillir les nouveaux membres et assurer la formation de tous les membres durant leur mandat
5	Informer rapidement les membres des défis ou problèmes afin d'éviter des surprises
6	Développer des guides, protocoles et normes selon les attentes des membres
7	Reconnaître les forces et la contribution de chaque membre
8	Reconnaître les contributions individuelles des membres précédents
9	Souligner les réussites et organiser des événements sociaux avec les membres
Alsbury (2015)	
1	La négociation des rôles de chacun est intimement liée à une relation positive
2	Communication efficace entre les acteurs
Mountford (2004)	
1	Éviter les conflits de rôle entre les membres
Rice (2014)	
1	Formation sur les rôles et responsabilités
2	Auto-évaluation du conseil
Thompson et Holt (2016)	
1	Relation de confiance
Smoley (1999)	
Établir une bonne relation, selon trois gestes clés :	
1	de bonnes techniques de gestion
2	un flux constant d'information
3	des buts partagés
Donlan et Whitaker (2017)	
Quatre composantes nécessaires à une bonne relation :	
1	la confiance
2	le respect
3	l'assurance
4	l'humilité
9	Souligner les réussites et organiser des événements sociaux avec les membres
Land (2002)	
1	Respect des rôles et responsabilités
2	Communication efficace
3	Relation de confiance et collaborative
4	Évaluation de la direction générale
5	Établir les buts en équipe de gouvernance et leur mode d'évaluation

Nous constatons que les actions-clés ou stratégies proposées par les chercheurs sont similaires, mais pas identiques. Il n'y a donc pas de recette miracle! Il faut plutôt opter pour une combinaison d'actions-clés, selon le contexte, pour mettre en place et maintenir une bonne gouvernance scolaire. Dans la prochaine section, nous présenterons les résultats de la recension des écrits nord-américains, par auteur, débutant par les recherches canadiennes. L'objectif est de comprendre le contexte dans lequel les chercheurs ont fait ces recommandations.

La seule étude pancanadienne recensée traitant de la gouvernance des commissions scolaires est celle d'Awender (1985). Cet auteur a transmis des questionnaires à 619 commissaires à travers le Canada afin de trouver des informations sur le type de relations entre les superintendants et les commissaires. Le taux de réponse des commissaires a atteint 55 %, dont 19 % proviennent du Québec. L'étude souligne qu'une bonne gouvernance dépendrait de l'importance de la qualité des relations entre les membres élus et l'appareil administratif. Ces deux groupes d'acteurs se doivent de coopérer, mais il y a une lutte de pouvoir entre eux. Il y a des sources de pouvoir appartenant inévitablement à un groupe plutôt qu'à l'autre et il y a des zones d'ambiguïté. L'auteur soutient que la direction générale a l'opportunité d'être le joueur dominant dans sa relation avec les commissaires, bien qu'elle n'occupe pas nécessairement cette position lorsqu'on analyse les sources de pouvoir. En effet, même si ce sont les membres élus qui décident, ils le font en fonction des informations transmises par la direction générale. Comme la direction générale contrôle les données financières, la gestion du personnel et le processus de communication, cela lui confère un certain avantage.

Au Québec, la nature des relations entre les membres élus et les directeurs généraux a été analysée par Langlois (2001), Lusignan et Pelletier (2009) et Pelletier (2014). Leurs recherches se basent principalement sur des entretiens avec les acteurs politiques et administratifs. Alors que Langlois (2001) s'est interrogée sur la dimension éthique des rapports entre membres élus et gestionnaires, les autres chercheurs se sont concentrés sur les rôles et responsabilités sur le plan de leur type de relation.

Selon Langlois (2001), sur le plan éthique, il y a une forte dominante de la sollicitude tant chez les élus (présidents de commission scolaire) que chez la direction générale. Ce constat peut « aider à maintenir une certaine cohésion de groupe, favorisant ainsi des liens organisationnels beaucoup plus forts », en plus de prévenir les conflits (Langlois, 2001, p. 277). Les principales caractéristiques de la sollicitude sont d'être présent et à l'écoute, d'établir la confiance dans les relations sociales et l'alimenter, de maintenir une communication ouverte en ayant comme valeurs l'empathie et la bienveillance.

Selon Pelletier (2014), cette relation est nécessairement teintée par la vision qu'ont les membres élus du rôle de la direction générale : partenaire ou subordonné, et donc du rapport de pouvoirs. Ce constat découle des résultats d'une recherche conduite auprès de 14 directeurs généraux de commissions scolaires. Il indique par ailleurs que les relations entre les membres élus et ceux de la direction générale se sont profondément transformées depuis les années 1990. Selon lui, l'expertise

professionnelle et technique actuelle des membres de la direction générale est souvent contrainte par l'intervention des dirigeants élus dans la gestion quotidienne de la commission scolaire. Cependant, en raison de la pertinence de son expertise, la direction générale peut bénéficier d'un certain ascendant (leadership) sur les collègues élus. Cette réalité est beaucoup moins fréquente que par le passé. En fait, pour l'essentiel, Pelletier (2014) reprend ce qu'il avait conclu avec Lusignan en 2009 (Lusignan et Pelletier, 2009).

Dans leur texte *Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs*, Lusignan et Pelletier (2009) traitent du changement dans la nature des relations entre les membres élus et les gestionnaires administratifs. Selon eux, pour les uns comme pour les autres, il peut notamment s'avérer nécessaire de mieux définir, les territoires et les frontières propres au *politique* et à l'*administratif* (Lusignan et Pelletier , 2009). Par contre, ils affirment que, bien qu'il soit objectivement possible de préciser les rôles, les droits, les pouvoirs et les responsabilités, l'opérationnalisation en fonction d'une vision partagée et d'une concertation au quotidien laisse place à de larges interprétations et à des comportements pluriels. Citant les travaux de Rouleau (2007), Lusignan et Pelletier (2009) émettent une conclusion intéressante :

> La production de règles et d'orientations de conduites échappe à des normes permanentes et fait rarement l'objet de consensus normatifs quand il s'agit des relations entre les individus et les contraintes de l'action collective, entre les différents meneurs d'enjeux ou entre le pouvoir organisateur central et les instances décentralisées ou locales. (Lusignan et Pelletier, 2009, p. 30)

Les auteurs canadiens se sont concentrés sur le principe de séparation des pouvoirs et du respect par les parties prenantes des rôles et responsabilités de chacun, tout en mentionnant que la collaboration entre les différentes instances qui composent la gouvernance est essentielle (Awender, 1985; Langlois, 2001; Lusignan et Pelletier, 2009; Pelletier, 2014). Pourtant, comme le mentionnent Lusignan et Pelletier (2009), il ne suffit pas d'avoir une délimitation plus claire du partage des pouvoirs. Le défi résiderait donc dans le *comment*. Les auteurs offrent peu de réponses par rapport à cet enjeu, laissant la question en suspens (Awender, 1985; Langlois, 2001; Lusignan et Pelletier, 2009; Pelletier, 2014).

Aux États-Unis, les textes traitant des rapports d'interface politico-administrative au sein de commissions scolaires sont beaucoup plus nombreux (Alsbury, 2015; Donlan et Whitaker, 2017; Townsend *et al.*, 2007; Hanover Research, 2014; Land, 2002; Mountford, 2004; Rice, 2014; Smoley, 1999; Thompson et Holt, 2016). Les résultats sont parfois issus de récits de pratique, parfois de recherches empiriques. Le modèle de gouvernance étant similaire à celui du Québec où il y a une interface politico-administrative réunissant des *trustees* (membres élus) et des superintendants[1] (administratifs), les résultats obtenus pourraient être réinvestis par les praticiens québécois.

1 Le « superintendant » est l'équivalent du directeur général ou du directeur général adjoint.

Dans une revue de littérature sur les stratégies efficaces pour établir des relations fructueuses entre les membres élus et les superintendants, ainsi que sur les meilleures pratiques de gouvernance scolaire, Hanover Research (2014) présente cinq principes clés. Le premier touche à la clarification des rôles et des attentes, le second traite de l'établissement et de l'implantation d'un processus clair de communication, le troisième est relié à la mise en place des stratégies pour établir la confiance et le respect mutuel, le quatrième est l'évaluation des membres du personnel administratif et le dernier insiste sur le fait de travailler sur l'amélioration de la prise de décision. Selon le groupe de chercheurs, les deux premiers sont essentiels. Ils précisent d'ailleurs qu'il est important d'avoir des communications fréquentes formelles et informelles.

L'établissement et le maintien de relations et de communications positives sont aussi les thèmes principaux de l'ouvrage *Effective Superintendent-School Board Practices: Strategies for Developing and Maintaining Good Relationship With Your Board* (Townsend *et al.*, 2007). Cet ouvrage collectif met en évidence le fait que l'établissement de la relation avec les commissaires est un processus continu. La tâche essentielle de la direction générale est donc de connaître les intérêts, les buts, les motivations et les passions des membres élus. À partir de récits de pratique, les auteures adoptent une approche normative et proposent différentes stratégies aux directeurs généraux; par exemple, de faire des entrevues individuelles avec les membres du conseil et de produire des fiches précisant leurs intérêts, motivations, style de communication à privilégier, etc. Elles indiquent également ce que la direction générale doit et ne doit pas faire au quotidien. Elles mentionnent aussi que c'est la direction générale qui doit soutenir les membres du conseil pour qu'ils améliorent leur compétence. Les auteures présentent également une liste de tâches permettant, selon elles, d'établir et de maintenir une bonne relation avec eux (voir Tableau 2).

Alsbury (2015) affirme, quant à lui, que la négociation des rôles de chacun est intimement liée à une relation positive et une communication efficace entre les acteurs de ces deux groupes. Cet auteur cite Bjork et Keedy (2001) ainsi que Petersen et Fusarelli (2008), précisant que le développement et le maintien d'une relation de qualité entre la direction générale et les membres élus ont le plus grand impact sur l'efficacité organisationnelle. Enfin, Alsbury (2015) rappelle que bon nombre de chercheurs soutiennent l'idée que la qualité des interactions entre les commissaires et les membres de la direction générale est le facteur prépondérant de réussite de la gouvernance scolaire (Björk, 2008; Kowalski, 2008; Mountford, 2008; Petersen et Fusarelli, 2008; Smoley, 1999; Stringfield, 2008; Walser, 2009, cités par Alsbury, 2015).

Dans un autre ordre d'idées, Mountford et Brunner (1999) indiquent que les motivations personnelles des commissaires sont une source potentielle de conflit de rôle et un facteur déterminant d'ingérence de leur part dans la gestion courante. Selon ces deux chercheurs, plusieurs citoyens deviennent commissaires pour des raisons personnelles. Ce facteur les inciterait peut-être à vouloir procéder à des changements rapides, sans toujours considérer tous les facteurs de risque. Ce constat est établi à partir d'une revue des écrits et des recherches qualitatives dans le domaine.

En 2004, Mountford pousse un peu plus loin sa réflexion. Dans une autre recherche qualitative, elle suppose l'existence d'une relation entre les motivations des commissaires et leur conception du pouvoir détenu par les membres du conseil. Mountford (2004) affirme également que plusieurs chercheurs se sont penchés sur les causes de relations difficiles entre les membres élus et la direction générale. La cause la plus notée est le conflit de rôles, soit l'appropriation par l'un comme par l'autre de certaines responsabilités. Elle mentionne aussi que certaines recherches indiquent que ce facteur serait davantage un symptôme qu'une cause. La chercheuse précise que les recherches des années 1990-2000, tendent à démontrer que le profil sociodémographique des membres élus s'est modifié. Désormais, ils sont davantage égocentriques, très exigeants et en quête de résultats rapides. Les résultats de cette recherche démontrent d'ailleurs que 45 % des commissaires interrogés étaient motivés par des raisons personnelles plutôt que par altruisme. Ce clivage entre les motivations personnelles versus l'altruisme serait la source des relations difficiles. La conception du pouvoir des commissaires contribuerait aussi à envenimer les relations. La moitié des commissaires interrogés conçoit le pouvoir comme la possibilité de dominer (*power over*), l'autre moitié le percevant comme une source de collaboration (*power with*). Enfin, Mountford (2004) conclut que le problème se complexifie, car ceux qui sont motivés par des raisons personnelles tendent à concevoir davantage le pouvoir comme un outil de domination plutôt qu'une source de collaboration.

Rice (2014) aborde également la responsabilité de la direction générale dans l'établissement et le maintien d'une bonne relation, axée sur collaboration avec les membres élus. Bien qu'une formation sur les rôles et responsabilités soit la clé d'une bonne gouvernance, il recommande aux conseils scolaires de s'autoévaluer. Il précise d'ailleurs trois situations propices pour consolider ou examiner les relations avec leurs collègues élus et ce : 1) en groupe lors des rencontres, 2) individuellement avec chacun des membres et 3) lors de l'autoévaluation du conseil scolaire et l'évaluation de la direction générale. Il suggère également l'utilisation par le président et la direction générale, sous forme de modelage, des onze catégories de comportements interactifs reliés au travail collaboratif, telles que développées par Rackham et sa compagnie Huthwaite (voir Tableau 3 ci-dessous). Selon Rice (2014), les directeurs généraux et les membres élus pourraient mieux travailler ensemble s'ils étaient conscients de leurs comportements respectifs. Enfin, selon l'auteur, le 5e comportement, défendre/attaquer soit attaquer un autre personnellement, ne devrait pas prévaloir. Le 11e comportement (soit, faire taire ou restreindre la participation des autres, détruire d'autres idées) devrait être rarement utilisé.

Tableau 3 Onze comportements du travail collaboratif de Rice (2014, p. 204)

	Comportements
1	Recherche de propositions : demander des idées, des suggestions
2	Construire : ajouter aux propositions des autres
3	Supporter : accepter et appuyer l'idée d'un autre
4	Désaccord : être en désaccord avec une proposition
5	Défendre/Attaquer : attaquer un autre personnellement
6	Recherche d'informations : clarifier en demandant des faits, des éclaircissements...
7	Donner des informations : donner des faits, des exemples, etc.
8	Valider la compréhension : paraphraser, questionner pour clarifier
9	Résumer : prendre toute l'information et résumer
10	Solliciter : solliciter d'autres personnes à participer à la discussion
11	Faire taire : restreindre la participation des autres, détruire d'autres idées

Au sein de ces deux groupes (politique et administratif), l'idée d'analyser la perception des uns par rapport aux autres est importante. Comme une relation est bidirectionnelle, elle pourrait donc être perçue comme positive par un groupe et négative par l'autre. C'est d'ailleurs ce que concluent Tompson et Holt (2016) dans leur analyse des perceptions par rapport à la relation de confiance entre les présidents de commissions scolaires et les directions générales (superintendants) du Texas. Ces chercheurs observent un écart entre les réponses apportées par les acteurs de ces deux groupes. Cet écart serait le résultat des influences internes et externes qui transforment positivement ou non la relation de confiance. Pour arriver à cette conclusion, ils ont utilisé un questionnaire d'auto-évaluation pour qualifier la qualité de la gouvernance des membres du National Association of School Boards.

Ce questionnaire est de Smoley (1999) et se trouve dans son livre *Effective School Boards*. Par ailleurs, dans l'introduction du chapitre 7, Smoley (1999) mentionne que le plus difficile dans l'emploi de directeur général, c'est sa relation avec les membres du conseil scolaire. Pour les commissaires, ce sont leurs relations avec le directeur général. En fait, à partir de récits de pratique et de témoignages, Smoley (1999) conclut que, généralement, les directeurs généraux ne perçoivent pas les membres élus comme des partenaires. Ils soumettent même des propositions sans présenter les différentes alternatives. Pourtant, les membres de ces deux groupes ont besoin les uns des autres. L'auteur présente ensuite, selon une approche normative, une liste de comportements favorables que ces acteurs devraient manifester (*Model for School Board Effectiveness Revisited*), associés à

trois gestes clés : de bonnes techniques de gestion, un flux constant d'information (communication efficace) et des buts partagés.

Dans leur livre *The Hero Maker. How Superintendents Can Get Their School Boards to Do the Right Thing*, Ryan Donlan et Todd Whitaker (2017) ne suivent pas la logique prépondérante des autres chercheurs, voulant que le principal responsable de la qualité des relations au conseil soit le directeur général. Ils affirment plutôt que c'est le rôle du président du conseil. Le rôle des commissaires est le *quoi*, c'est-à-dire l'établissement de politiques, le budget, etc. Le rôle de la direction générale est le *comment* ou la mise en application, c'est-à-dire diriger. Le président a, selon ces deux auteurs, un rôle particulier : s'assurer que les deux groupes développent les quatre composantes nécessaires à une bonne relation : la confiance, le respect, l'assurance et l'humilité.

Enfin, Land (2002) s'est intéressé, entre autres, au lien de causalité entre la qualité de la relation entre les membres élus et la direction générale et la réussite des élèves. Son article présente une revue des écrits publiés au cours des deux dernières décennies sur le rôle et l'efficacité des commissions scolaires. Bien que l'auteure mette en doute l'existence d'un lien de causalité entre les variables à l'étude et la validité des résultats de ces recherches. Les travaux empiriques et les analyses de cas démontrent néanmoins les caractéristiques qui permettent de catégoriser les conseils scolaires selon leurs réussites et leurs échecs.

Land (2002) soutient que les caractéristiques d'une gouvernance de qualité incluent : la préoccupation du conseil pour la réussite des élèves et les politiques (*policy*), une gestion efficace du conseil exempte de microgestion, une relation de confiance et collaborative entre le conseil et la direction générale. Elle inclut aussi la mise en place par le conseil de conditions et de structures permettant à la direction générale d'agir comme premier dirigeant et de leader éducatif de la commission scolaire. S'ajoutent l'évaluation de la direction générale selon une procédure mutuellement déterminée, une communication efficace entre le président et la direction générale et entre les autres membres du conseil, une communication efficace entre le conseil et la communauté, l'adoption d'un budget qui répond aux besoins. Enfin, une gouvernance de qualité, comprend des rencontres du type « lac-à-l'épaule » (réunion de planification stratégique tenue dans un endroit isolé) de l'équipe de gouvernance pour établir des buts et en évaluer l'atteinte, des rencontres mensuelles de commission scolaire où l'ordre du jour est proposé par la direction générale, et, enfin, un faible roulement des membres élus et des membres de la direction générale.

Land (2002) mentionne également qu'une gouvernance inefficace est caractérisée par l'ingérence des membres élus dans la gestion courante de la commission scolaire (microgestion), par une confusion de rôles entre les membres élus et la direction générale, par des problèmes de communication entre la direction générale et le conseil. Elle présuppose l'existence de conflits interpersonnels et une absence de confiance et de respect entre la direction générale et les commissaires, des actions des commissaires en fonction de leur intérêt personnel, un mépris de la chaîne de commandement et de l'ordre du jour, une utilisation inappropriée des médias et, finalement, un engagement limité à l'amélioration de la gouvernance.

Enfin, Land (2002) indique que c'est à partir de ces constats que Goodman, Fulbright et Zimmerman (1997) et Goodman et Zimmerman (2000) recommandent de mettre l'accent sur l'importance du travail d'équipe entre les membres élus et la direction générale. De plus, ils recommandent de travailler sur le renforcement d'équipe (*team building*), de façon continue, avec comme objectif fondamental le resserrement des liens entre les membres d'une équipe, afin de donner prépondérance à une gouvernance collaborative de haute qualité qui favorise la réussite des élèves.

La contribution des auteurs américains permet de constater, à l'instar des auteurs canadiens, que la qualité des relations dans le domaine de la gouvernance est primordiale. Il en est de même pour la clarification des rôles et des responsabilités ainsi que le maintien d'une communication efficace entre les acteurs. Une réserve est tout de même de mise pour l'ensemble des textes recensés. Les auteurs présentent les membres élus ou les membres de la direction générale comme des blocs homogènes et solidaires alors qu'en réalité, selon notre expérience, il existe des divergences au sein de ces groupes.

5. CONCLUSION

La recension des écrits révèle que la qualité des rapports d'interface politico-administrative a une incidence sur la gouvernance, ce qui préoccupe les chercheurs et les praticiens. Plusieurs tentent d'y trouver une explication, en identifiant, par exemple, des caractéristiques qui permettent de clarifier la nature des relations. Les principales difficultés rencontrées ont ainsi pu être explorées et, dans certains cas, la source de ces conflits.

Évidemment, la complexité des rapports, plus particulièrement leur dimension affective, rend difficile d'identifier une stratégie universelle ou une recette unique à appliquer. Ce qui fonctionnait hier ne fonctionnera peut-être pas demain, tout comme ce qui porte fruit dans un contexte ne fonctionnera pas d'emblée dans un autre. Néanmoins, trois stratégies sont à retenir pour faire face adéquatement à la complexité des rapports d'interface politico-administrative et ainsi assurer une bonne gouvernance scolaire : 1) éviter les conflits de rôles, en clarifiant les rôles et les attentes des membres du conseil et des membres de la direction générale, 2) établir et maintenir une bonne relation et 3) miser sur une communication formelle et informelle fréquente de la direction générale envers les membres du conseil. Selon les auteurs recensés, une bonne relation réfère à une relation de confiance, de respect mutuel, un partage d'information et une bienveillance mutuelle.

Pour le praticien québécois, les constats de ces recherches et travaux revêtent un intérêt indéniable compte tenu du contexte actuel. En effet, le projet de loi n° 40 modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique* relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires a été déposé le 1er octobre 2019 et adopté le 8 février 2020 (Gouvernement du Québec, 2020). La commission scolaire, le conseil des commissaires et le commissaire deviennent désormais le centre de services scolaire, le conseil d'administration et le membre du conseil d'administration. Cette nouvelle réalité

modifie forcément l'équilibre des rapports politico-administratifs compte tenu, notamment, de son impact direct sur la dimension affective des acteurs. Par exemple, la majorité des commissaires ne pourront pas siéger au nouveau conseil d'administration des centres de services scolaires. En revanche, certains réintégreront les rangs, comme les commissaires-parents, réélus vraisemblablement par le comité de parents en tant qu'administrateurs. De plus, certains commissaires pourraient siéger comme citoyen au sein du conseil.

En fait, cette nouvelle situation devrait être perçue par les différents acteurs comme une opportunité de revoir la gouvernance scolaire, en s'appuyant sur les expériences passées pour reconduire ce qui fonctionnait bien et modifier ce qui était inefficace. Comme l'a démontré notre recension des écrits, la bonne gouvernance scolaire passe notamment par la qualité des relations entre les membres élus et les membres de la direction générale. Ce facteur revêt une importance particulière dans un contexte de renouvellement et où tout est à bâtir. Les directions générales des centres de services scolaires auront vraisemblablement un rôle important à jouer. Les stratégies recensées dans cet article pourraient certes leur être utiles. À cet égard, la façon de faire pour mettre en place des rapports d'interface politico-administrative efficaces devrait faire l'objet de travaux de recherche dans les années à venir. C'est ce à quoi nous nous attèlerons dans notre essai doctoral.

RÉFÉRENCES

Alsbury, T. (2015). How politics determines the changing roles of superintendents and school board. Dans B. S. Cooper, J. G. Cibulka et L. D. Fusarelli (dir.), *Handbook of education politics and policy* (2e éd., p. 37-61). New York, NY : Routledge.

Audette-Chapdelaine, M. (2014). Interface politico-administrative locale et expertise : le point de vue des gestionnaires. Le cas du service de l'eau de la Ville de Montréal. *Politiques et management public, 31*(3), 283-300.

Awender, M. A. (1985). The superintendent-school board relationship. *Canadian Journal of Education, 10*(2), 176-198.

Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler, 1*(9), 113-132.

Crump, E. B. (2010). *Forging strong working relationships between superinendents and school board trustees from a male and a female perspective* (thèse de doctorat, Texas A&M University, États-Unis). Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses Global (n° UMI 3445882). https://search.proquest.com/docview/856237368

Donlan, R. et Whitaker, T. (2017). *The hero maker: How superintendent can get their school boards to do the right thing.* New York, NY : Routledge.

Goodman, R. H., Fulbright, L. et Zimmerman, W. G. (1997). *Getting there from here. School board-superintendent collaboration : Creating a school governance team capable of raising student achievement*. Arlington, VA : Educational Research Service.

Goodman, R. H. et Zimmerman, W. G. (2000). *Thinking differently: Recommendations for 21st century school board/superintendent leadership, governance, and teamwork for high student achievement*. Arlington, VA : Educational Research Service.

Gouvernement du Québec. (2020). *Projet de loi n° 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-40-42-1.html

Hanover Research. (2014). *Effective board and superintendent collaboration*. Récupéré de https://www.hanoverresearch.com/insights-blog/effective-board-and-superintendent-collaboration/

Caron, A., Boisvert, Y., Langlois, L. et Bakoye, N. (2015). *Diagnostic des risques éthiques dans une commission scolaire : recherche exploratoire auprès des cadres*. Québec, Canada : Université Laval, Institut d'éthique appliquée (IDÉA). Récupéré de http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/300/univ_laval/idea/diagnostic_risques/Diagnostic_des_risques_ethiques.pdf

Lacroix, I. et St-Arnaud, P.-O. (2012). La gouvernance : tenter une définition. *Cahiers de recherche en politique appliquée, 4*(3),19-37.

Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research, 72*(2), 229-278.

Langlois, L. (2001). Les directions générales et les commissaires scolaires : liaisons dangereuses? *Éducation et Francophonie, 29*(2), 266-282.

Lusignan, J. et Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation* (p. 11-31). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Mountford, M. (2004). Motives and power of school board members: Implications for school board-superintendent relationships. *Educational Administration Quarterly, 40*(5), 704-741.

Mountford, M. et Brunner, C. C. (1999, octobre). *Motivations for school board membership : Implications for superintendents and district accountability*. Communication présentée à la 13th Annual Conference of the University Council for Educational Administration (UCEA Convention '99), Minneapolis, MN. Récupéré de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439480.pdf

Nalbandian, J. (2006). Politics and administration in local government. *International Journal of Public Administration, 29*(12), 1049-1063.

Pelletier, G. (2014). La commission scolaire québécoise du passé recomposé au temps présent : analyse et témoignages de pratiques de pilotage. *Télescope, 20*(2), 89-102. Récupéré de https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Telv20_no2_Pelletier.pdf

Prémont, M.-C. (2018). Le droit public et l'interface politico-administrative : le contrôle de l'abus de pouvoir. *Éthique publique, 20*(1), 1-11.

Rice, P. (2014). *Vanishing school boards*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

Smoley, E. R. (1999). *Effective school board, strategies for improving board performance*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Tallerico, M. (1989). The dynamics of superintendent-school board relationship: A continuing challenge. *Urban Education, 24*(2), 215-232.

Thompson, R. et Holt, C. (2016). The school superintendent and the school board: A relationship of trust. *International Journal of Humanities and Social Review, 2*(3), 1-5.

Townsend, R. S., Johnston, G. L., Gross, G. E., Lynch, P., Garcy, L., Roberts, B. et Novotney, P. B. (2007). *Effective superintendent-school board practices: Strategies for developing and maintaining good relationship with your board*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Liane DESHARNAIS

Conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke s'observe par sa façon de problématiser une réalité professionnelle, d'intervenir pour y répondre, et ce, dans un but d'en dégager des savoirs professionnels. Ces savoirs professionnels se dégagent le plus souvent d'une famille de situations. Le D. Éd. exige aussi pour le praticien-chercheur qu'est la doctorante ou le doctorant, à poser un regard sur son développement professionnel pour en dégager des savoirs relatifs à sa profession. Le présent texte met en exergue la façon de soutenir et d'accompagner les doctorants dans le cadre d'un parcours professionnalisant les menant à obtenir un grade de docteur en éducation. Nous abordons d'abord les fondements ainsi que les composantes d'un tel programme, ses particularités méthodologiques, ses cibles de formations, ses composantes, ses défis, ses limites ainsi que ses retombées. Nous concluons par la pertinence d'un tel programme pour soutenir les innovations au sein des organisations publiques et privées en éducation, et pour la docteure ou le docteur, d'être reconnu dans sa communauté professionnelle.

MOTS-CLÉS

développement professionnel, doctorat professionnel en éducation, famille de situations, formation continue, savoirs professionnels

1. INTRODUCTION

Dans le présent texte, nous abordons les visées ainsi que les fondements du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke. Nous présentons également ses composantes dont ses cibles de formation, sa particularité méthodologique ainsi que ses niveaux d'exigence. Nous terminons la réflexion en prenant un recul sur l'évolution et les ajustements apportés à la mise en œuvre de ce nouveau programme et en présentant quelques retombées au sein du milieu de la pratique. En conclusion, nous faisons état de certains défis à relever.

2. UN CONTEXTE

Dans les milieux anglo-saxons que sont l'Australie, le Canada anglais, la Grande-Bretagne et les États-Unis (Costley et Lester, 2012), les doctorats professionnels existent depuis plusieurs années et au sein de plusieurs domaines de formation : éducation, santé, services sociaux, ingénierie, etc. Considérant la volonté des gestionnaires et des accompagnateurs à poursuivre leur formation dans une visée de professionnalisation, et quoique récents au Québec, les doctorats professionnels contribuent à promouvoir la place que doit prendre l'Éducation au sein de notre société. C'est dans une telle perspective que le programme de doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke (UdeS) a vu le jour. Ayant passé par les hautes instances d'évaluation, la première cohorte a débuté son parcours de formation en janvier 2015.

3. LES FONDEMENTS DU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION DE L'UdeS

Les fondements du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) reposent sur la notion de professionnalisation. Aux dires de Wittorski (2007, p. 155), la professionnalisation est une « transaction identitaire entre le sujet et l'environnement qui relève d'une dynamique de construction sociale de compétences ». L'auteur précise que :

> La professionnalisation est, […], non seulement une intention sociale (c.t. organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail, mais aussi un jeu identitaire ou une transaction en une mise en reconnaissance de soi (c.t. individu au travers des actes produits) et une reconnaissance effective par l'environnement […] attribuant ainsi les qualités de compétent et de professionnel. (Wittorski, 2007, p. 158)

C'est dans une telle perspective que le D. Éd. de l'UdeS reconnait les doctorantes et les doctorants comme des leaders de haut niveau dans leur champ d'expertise : gestion, accompagnement, conseillance pédagogie ou didactique. Ces derniers choisissent de poursuivre leur réflexion, cette fois en s'observant agir au travers la mise en œuvre de projets d'intervention dans leurs milieux professionnels respectifs. La signature particulière du programme s'observe par la mise en œuvre

de ces projets en réponse à une problématique professionnelle afin d'en dégager des savoirs professionnels propres au contexte ainsi qu'aux champs d'expertise convoités. À cela s'ajoute, pour la doctorante ou le doctorant, la prise en compte de sa propre transformation professionnelle qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche réflexive.

3.1 LES SAVOIRS PROFESSIONNELS : UN CONCEPT CENTRAL

La définition retenue de « savoirs professionnels » se fonde sur les travaux respectifs de Leplay (2009), Vanhulle (2013) et Wittorski (2007) tout en y greffant les quatre caractéristiques fondamentales proposées par Costley et Lester (2012) quant à la façon dont ces savoirs se développent. Les savoirs professionnels se définissent comme étant des savoirs contextualisés y démontrant leur pertinence sociale, leurs raisons d'être en réponse à une situation professionnelle réelle et formalisés à partir d'assises théoriques. Les savoirs professionnels se construisent dès lors par la croisée des savoirs d'expériences et des savoirs théoriques, et ce, à partir des interventions menées dans le milieu et situées dans le temps et dans l'espace. Ils rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes, au sens d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées. Les savoirs professionnels viennent éclairer, illustrer ou soutenir le développement professionnel des membres d'une communauté professionnelle en éducation (Université de Sherbrooke, 2019a). Les savoirs professionnels s'inscrivent justement dans cette transaction identitaire entre le sujet et son environnement par cette dynamique de construction sociale de compétences et menant à une professionnalisation pour reprendre les propos de Wittorski (2007).

Conséquemment, ces savoirs professionnels s'appliquent à des situations réelles et spécifiques dans le milieu de l'éducation; les actions qui les sous-tendent ainsi que leurs retombées sont susceptibles d'être observées dans des situations connexes ou semblables. Nous parlons alors d'une *famille de situations*.

3.2 FAMILLE DE SITUATIONS : DEUXIÈME CONCEPT CENTRAL

Au sens de Jonnaert (2006), la famille de situations regroupe des situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques ou leurs contextes sans être identiques. Quelques savoirs professionnels peuvent répondre à une même famille de situations et deviennent alors transférables dans une communauté professionnelle élargie permettant de soutenir le développement de ses membres. Ainsi, les savoirs professionnels s'observent au travers les cinq caractéristiques suivantes :

1. Ils répondent à un problème ou à un besoin d'amélioration dans le milieu de la pratique.
2. Ils sont formalisés par des énoncés mettant en relation une famille de situations professionnelles, des actions et des résultats.

3. Ils sont validés, d'abord par la validité sociale qui se définit par le degré d'acceptabilité par les actrices et les acteurs des actions et de leurs effets (efficacité, légitimité, objectivation) et ensuite, par la validité épistémique qui s'observe par le degré de crédibilité dont l'adéquation de la formalisation des actions avec la réalité de la situation et de référents théoriques.

4. Ils sont pertinents et argumentés en s'appuyant explicitement sur l'expérience menée en lien avec les cadres conceptuels et méthodologiques convoqués. La pertinence pratique s'appuie sur les résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématisée alors que la pertinence éthique exige la démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention.

5. Ils contribuent à la professionnalisation des membres de la communauté professionnelle ainsi qu'au développement professionnel de la doctorante ou du doctorant.

Le doctorat professionnel en éducation cherche donc à dégager des savoirs professionnels au regard d'une ou de plusieurs familles de situation en réponse à une problématique professionnelle.

4. UN PROGRAMME DE GRADE MENANT AU TITRE DE DOCTEURE OU DOCTEUR EN ÉDUCATION

Le doctorat professionnel en éducation est une formation exigeante en termes d'efforts et de conditions à rencontrer. Il requiert une rigueur de travail, lequel est soutenu et encadré par un comité de direction. Au terme de la formation et ayant rencontré les cibles de formation, les doctorantes et les doctorants obtiennent le grade de Docteure ou Docteur en éducation (Université de Sherbrooke, 2019b).

4.1 UN COMITÉ DE DIRECTION

Chaque doctorante et chaque doctorant est supervisé par un comité de direction dont l'accompagnement se veut en cohérence avec le concept de professionnalisation. En ce sens, chaque comité est formé d'une directrice ou d'un directeur provenant du corps professoral régulier de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et d'une codirection assurée par une personne provenant de la communauté professionnelle. La direction et la codirection accompagnent et encadrent la doctorante ou le doctorant dans l'interrelation entre la pratique et la théorie qu'exige la démarche doctorale professionnelle. Toutes deux sont reconnues pour leurs connaissances et leurs compétences au regard du champ d'expertise dans lequel s'inscrit la problématique professionnelle et, par conséquent, les projets d'intervention de la doctorante ou du doctorant.

4.2 UNE MÉTHODOLOGIE PROPRE AU D. ÉD.

En réponse à une problématique professionnelle et afin de rendre compte des résultats et de discuter de l'émergence de savoirs professionnels au regard de cette situation de départ, la doctorante ou le doctorant est appelé à identifier une méthode de collecte et d'analyse de données. Les modalités méthodologiques reposent sur le type de projet mené dans le milieu, en réponse à la problématique professionnelle observée, à ses enjeux ainsi qu'à son contexte singulier. Il s'agit dès lors de démarches empruntées à des méthodologies souples et rigoureuses, le plus souvent interpellant les méthodes de l'ordre de la recherche collaborative, de la recherche-développement ou encore de la recherche-action. Par ailleurs, certains doctorantes ou doctorants s'inspirent de modèles de gestion, de modèles d'évaluation de programme, ou encore de modèles d'innovation pédagogique pour mener à terme leurs projets, par exemple le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Kreber, 2002).

4.3 DES CIBLES DE FORMATION

Sept cibles de formation viennent soutenir le parcours doctoral afin de pouvoir mener les projets distincts pour chaque doctorante ou doctorant, à savoir :

1. Réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation.
2. Planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel, en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation.
3. Contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique.
4. Développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique.
5. Accéder à une indépendance intellectuelle et le démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique.
6. Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.
7. Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté.

5. LES COMPOSANTES SPÉCIFIQUES AU PROGRAMME

L'une des particularités du D. Éd. demeure son fonctionnement par cohorte, bien que chaque doctorante ou doctorant chemine selon un contexte professionnel qui lui est propre et qui peut avoir des répercussions sur le rythme de son évolution. Pour être admis au programme, certains préalables sont tenus d'être rencontrés. Ensuite, le programme propose notamment deux temps de projets et deux activités certificatives dont une activité synthèse comportant deux dimensions.

5.1 LES PRÉALABLES À L'ADMISSION

L'une des conditions particulières d'admission est d'avoir complété 15 crédits dans un programme professionnel de 3e cycle en éducation. Ces crédits sont reconnus à titre d'activités optionnelles une fois l'admission confirmée au D. Éd.

5.2 LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EN APPUI AUX PROJETS

Les activités *Projet I*, *Projet II* (9 crédits chacun) et *Activité de synthèse* (12 crédits) sont les pièces maitresses du programme. D'autres activités pédagogiques viennent soutenir le développement des projets, dont trois séminaires (4 crédits chacun), qui offrent des contenus utiles aux différentes étapes des projets menés dans le milieu, et quatre activités pédagogiques obligatoires (3 crédits chacune) qui proposent des ancrages théoriques pour soutenir les projets. Le programme répond aussi aux besoins spécifiques de formation de chaque doctorante ou doctorant en offrant deux activités de résidences (3 crédits chacune) et un total de 24 crédits d'activités optionnelles de 3e cycle en éducation dont les 15 crédits reconnus à l'entrée au programme.

5.3 LES ÉPREUVES CERTIFICATIVES

Le parcours prévoit deux épreuves certificatives : une *Épreuve doctorale* (6 crédits), réalisée au tiers du parcours et l'*Activité de synthèse* (12 crédits), à la fin du parcours. Cette dernière est composée de la rédaction d'un essai doctoral et de la préparation d'une communication professionnelle.

L'essai doctoral constitue un document autonome qui s'adresse à la communauté universitaire. Il rend compte de la problématique professionnelle dans laquelle se sont inscrits les projets, les méthodes préconisées pour y répondre ainsi que les savoirs professionnels qui s'en sont dégagés. C'est par une posture d'expert-critique de l'intervention que la doctorante ou le doctorant présente sa posture épistémologique comme expert de haut niveau. L'essai doctoral répond aux principes directeurs évoqués en 2004 par Dawson et Kumar, à savoir :

> […] 1) is embedded in the student's professional practice or context, 2) addresses a problem in the student's professional practice and is related to educational technology, 3) relevant literature is used to rationalize the problem, frame the study and, when applicable, support design of interventions, 4) problem is framed with relevant research questions that are addressed using appropriate methods, 5) demonstrates adequate rigor [and] 6) discusses implications for professional practice at three levels – the student, the immediate context, and the field (Dawson et Kumar, 2004, p. 71) [1].

La communication professionnelle, quant à elle, vise la diffusion des savoirs professionnels développés au sein de la communauté professionnelle. Cette communication peut prendre différentes formes, dépendamment de son but et de ses objectifs spécifiques, ainsi que du destinataire. Qu'il s'agisse d'un article professionnel, d'une communication lors d'un colloque ou du développement d'outils multimodaux, la communication professionnelle se veut concrète et en réponse à un besoin de la communauté professionnelle dans laquelle œuvre la doctorante ou le doctorant, c'est-à-dire au-delà même de l'organisation d'attache de celle-ci ou de celui-ci.

L'essai doctoral et la communication professionnelle sont tous deux évalués par un jury représentatif du milieu universitaire et du milieu de la pratique. À la fin du parcours doctoral, pour chaque cohorte finissante, un colloque est organisé. Ce colloque se veut un moment de réjouissance et de partage pour les doctorantes et les doctorants ainsi que pour les membres des communautés universitaires et professionnelles.

6. UN PROGRAMME QUI S'AJUSTE À LA RÉALITÉ DU MILIEU DANS SON OPÉRATIONNALISATION

Pour reprendre les propos de Boutinet (2010), dans tout projet existe un écart entre le PROjet et le proJET; ce qui crée parfois des *REJETS*. En effet, depuis sa conception et sa mise en œuvre, des ajustements ont été apportés au programme. C'est dans un esprit de coconstruction et de collaboration entre la vice-doyenne à la formation, les membres du comité de programme, les doctorantes et les doctorants, les ressources professorales qui interviennent dans le programme ainsi que l'équipe œuvrant à la gestion de celui-ci que des ajustements sont apportés à divers aspects du programme.

1 *Traduction libre :* 1) s'inscrit au cœur de la pratique professionnelle de la candidate ou du candidat ou de son contexte professionnel, 2) répond à une problématique professionnelle et est en lien avec les pratiques en éducation, 3) présente des référents théoriques provenant de la littérature scientifique qui soutiennent l'énoncé de la problématique, structurent l'étude et proposent, le cas échéant, des éléments d'intervention, 4) formule le problème de manière à proposer une méthodologie susceptible d'y répondre, 5) rencontre des critères de rigueur venant soutenir la démarche et 6) décrit les retombées permettant de poser un regard critique et éthique sur le développement des pratiques professionnelles, selon trois dimensions : la doctorante /doctorant, le milieu où se déroulent les projets ainsi que la communauté de pratique élargie.

Cela, dans un constant souci d'amélioration de la formation et de cohérence entre les attentes et les rendus, dans le respect des cibles de formation et de la visée de programme.

6.1 D'UN PARCOURS À DEUX CHEMINEMENTS DISTINCTS À UN CHEMINEMENT UNIQUE

Le doctorat professionnel en éducation offert à l'Université de Sherbrooke proposait, jusqu'à récemment, deux cheminements distincts : 1) Changement en éducation : gestion et accompagnement et 2) Innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Le premier cheminement s'adressait à des cadres et à des directions d'établissement ou encore à des consultantes ou des consultants en formation qui occupent des fonctions de gestion ou d'accompagnement d'équipes. Le second cheminement s'adressait à des conseillères ou des conseillers pédagogiques qui interviennent en soutien au personnel enseignant dans les réseaux collégial et universitaire. Depuis l'automne 2020, le doctorat professionnel en éducation de l'UdeS est désormais ouvert à toute personne œuvrant en éducation et ayant les préalables, dont les gestionnaires, les directions, les conseillères et les conseillers pédagogiques, les enseignantes et les enseignants, etc. Un cheminement unique est maintenant offert. Il met à profit la complémentarité des champs d'expertise des doctorantes et des doctorants pour réfléchir de manière constructive au développement de savoirs professionnels relatifs à la gestion, à l'accompagnement ou à l'innovation pédagogique et didactique en milieu scolaire. Les cohortes se qualifient dès lors d'hétérogènes. Par conséquent, la teneur des projets que chaque doctorante ou doctorant privilégie diffère selon son contexte professionnel et ses intentions de développement professionnel. Les cohortes hétérogènes permettent à chaque doctorante ou doctorant de tirer profit des expertises de ses pairs pour mieux adopter une posture réflexive au regard de son propre cheminement. Ces réflexions ont lieu notamment dans le cadre des trois séminaires auxquels les doctorantes et les doctorants participent.

6.2 QUELQUES RETOMBÉES DU PROGRAMME

L'intérêt de ce programme réside dans la pérennité des savoirs professionnels qui se développent au sein des communautés professionnelles. Cette pérennité se traduit notamment par les retombées observables dans les organisations où se sont vécus les projets d'intervention. À ce jour, dix doctorantes de la première cohorte ont diplômé (automne 2020). L'apport des projets d'intervention menés par celles-ci dans leurs milieux de pratique témoigne que chaque doctorante a fait une différence auprès des siens, dans son organisation respective.

Bien que ce ne soit pas une visée du programme, une graduée a obtenu un poste de professeure en milieu universitaire. D'autres graduées agissent à titre de consultantes dans le milieu de l'éducation alors que certaines se voient offrir des promotions au sein de leurs organisations respectives.

6.3 QUELQUES DÉFIS À RELEVER

Considérant l'offre récente de ce programme dans le milieu universitaire et de ses fondements particuliers, certains défis demeurent. D'abord, il est important d'assurer une compréhension de ce qu'est un doctorat professionnel en éducation auprès de la communauté universitaire ainsi qu'auprès des divers milieux de la pratique. Il est important que chacune et chacun puisse constater les gains, les réalisations, les retombées dans les milieux, ainsi que les incidences du parcours doctoral sur le développement professionnel du leader et des membres de la communauté éducative.

Dans un deuxième temps et pour assurer la pérennité du programme, il y a lieu de réfléchir à des formules de recrutement et d'opérationnalisation qui favoriseront l'accès au programme qui est offert à temps partiel sur six ans. Selon les doctorantes et les doctorants, les retombées observées dans les milieux de pratique deviennent des éléments de motivation pour poursuivre leur démarche doctorale, et ce, malgré les exigences du programme. Il demeure alors important de les soutenir tout au long du parcours. À cet effet, les occasions de réseautage et les séminaires deviennent de riches lieux d'échange et de coconstruction. De plus, les rencontres sur une base régulière avec les membres de leur comité de direction sont fondamentales pour les guider dans leur démarche d'élaboration des projets menés dans les milieux ainsi qu'au regard du développement de leur champ singulier d'expertise.

Pour les membres de l'équipe-programme, le pilotage et la régulation de la mise en œuvre du D. Éd. demeurent la clé de voûte permettant de poser un regard rigoureux sur le programme. Bien que des ajustements soient apportés dans la mise en opération du programme, la solidité de ses fondements et la stabilité de son fonctionnement font leurs preuves et contribuent à instaurer une nouvelle culture universitaire.

Nous sommes d'avis que le D. Éd. est en mesure de mettre en évidence l'expertise développée par les leaders, agents de changement et d'accompagnement dans leur domaine d'intervention. À ce jour, l'opérationnalisation du doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke confirme notre conviction.

7. EN CONCLUSION

Le fil conducteur du D. Éd. s'observe par la mise en relief d'une problématique professionnelle menant à une intervention pour y répondre et en dégager des savoirs professionnels. Cela suppose de développer des méthodes d'interventions et de recherche qui empruntent à la recherche-développement, à la recherche-action, au *self-study* ou à tout autre modèle de recherche appliquée et collaborative. Le tout est rapporté dans un essai doctoral ainsi que dans une communication professionnelle. Un fonctionnement par cohorte suppose un encadrement à la fois souple et rigoureux où chaque personne a la possibilité de cheminer à son rythme. À titre d'exemple de projets doctoraux, une conseillère pédagogique œuvrant dans un Cégep propose une pédagogie innovante; des

directions d'établissements scolaires réfléchissent à la meilleure façon de mobiliser le personnel enseignant pour soutenir la réussite éducative et scolaire des élèves.

Ainsi, un doctorat professionnel en éducation permet à tout leader expert dans un domaine d'intervention au sein d'une organisation éducative publique ou privée de poursuivre son développement professionnel au travers une communauté élargie et, à titre de docteure ou docteur en éducation, d'être reconnu au sein de sa communauté professionnelle.

RÉFÉRENCES

Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet, formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Costley, C. et Lester, S. (2012). Work-based doctorates: Professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education, 37*(3), 257-269.

Dawson, K. et Kumar, S. (2014). An analysis of professional practice Ed.D. dissertations in educational technology. *TechTrends, 58*(4), 62-72.

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education, 27*(1), 5-23.

Leplay, É. (2009). *La formalisation et la validation de « savoirs professionnels » expression d'une culture professionnelle en travail social* (thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et des Métiers, Paris, France).

Université de Sherbrooke. (2013). *Projet de création d'un programme de doctorat professionnel en éducation. D. Éd.* (document inédit). Sherbrooke, Canada : auteur.

Université de Sherbrooke. (2019a). *Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.). Balises de l'Activité de synthèse*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf

Université de Sherbrooke. (2019b). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.)*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded_guide_des_etudes_v2019.pdf

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria, 19*, 37-67. Récupéré de www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19037067.pdf

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL
Professeur, Université de Montréal (Canada)

Martial DEMBÉLÉ
Professeur, Université de Montréal (Canada)

Frédéric YVON
Professeur, Université de Genève (Suisse)

Roseline GARON
Professeure, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article présente un bref historique et la mise en contexte du programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'Université de Montréal dont la première cohorte a été lancée en 2016. Il rend compte de ses fondements et de ses visées, pour ensuite décrire le parcours de formation qu'on y propose. Après avoir décrit l'objet spécifique du programme et ses composantes et fait état des retombées déjà enregistrées, l'article se termine avec les défis qu'un tel programme pose et les solutions possibles pour y faire face.

MOTS-CLÉS

doctorat professionnel, administration de l'éducation, paradigme professionnel, développement professionnel, analyse de l'activité professionnelle

1. INTRODUCTION

Suivant un bref historique et la mise en contexte du programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM), cet article explicitera les fondements et les visées, pour ensuite décrire le parcours de formation qu'on y propose. S'ensuivra une description de l'objet spécifique du programme et de ses composantes, pour terminer avec les défis qu'un tel programme suppose et les solutions possibles pour y faire face.

2. MISE EN CONTEXTE ET OBJECTIF GÉNÉRAL

L'idée d'un doctorat professionnel (D. Éd.) à la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'Université de Montréal a germé dans la foulée de la création du Diplôme d'études professionnelles approfondies en éducation (DEPA), dont la première cohorte a été lancée en 1999-2000. Conçu comme un programme de 3e cycle de trente crédits destiné aux personnels de l'éducation et de la formation, le Diplôme d'études professionnelles approfondies (DEPA) était en effet considéré comme la première étape d'un tel doctorat.

> À la fin du processus de conception de programmes, la FSÉ [offrirait] une séquence complète de programmes d'études à orientation professionnelle soit le baccalauréat en éducation (B. Éd.), la maitrise en éducation (M. Éd.) (les diplômes d'études supérieures spécialisées [DESS] comme étape intermédiaire) et le D. Éd. (le DEPA comme étape intermédiaire). (Université de Montréal, 1999, p. 1)

Quelques années plus tard, en s'inspirant en partie du programme de D. Éd. offert à l'Université de la Colombie-Britannique, le comité chargé de l'évaluation du DEPA (Bowen, Coulter, Ouellet et Van der Maren, 2005) recommande de poursuivre la réflexion vers la proposition d'un programme de 60 crédits complémentaires menant au grade de D. Éd.

En 2007, sur la base de cette recommandation et à l'initiative de deux professeurs du département d'administration et fondements de l'éducation, un comité fut créé afin de jeter les bases d'un programme de D. Éd. Les travaux de ce comité aboutissent en mars 2010 avec un premier dépôt du projet de programme de D. Éd. en administration de l'éducation auprès de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ).

Des modifications furent apportées à la lumière de la réponse de la Commission d'évaluation des projets de programmes et des recommandations des experts consultés, et finalement un avis favorable sur le projet de programme de D. Éd. a été émis en mars 2014. Le programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) ouvrait sa première cohorte en 2016.

L'objectif général du programme proposé est de rendre des cadres et des hauts cadres des institutions et des systèmes d'éducation aptes, d'une part, à expliciter les savoirs mis en œuvre dans leurs

pratiques et à les examiner avec une distance critique; et, d'autre part, à contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par les pairs et validées par des méthodes de recherche admises dans la discipline, participant ainsi au développement de leur professionnalité et à l'accroissement de celle de leurs collaborateurs.

> Conçu à l'intention de professionnels de l'administration scolaire tels que des cadres d'établissement d'enseignement, de commissions scolaires, de collèges, d'universités, du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et d'organismes à vocation éducative locaux, nationaux ou internationaux, il vise l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles de haut niveau permettant aux professionnels de l'administration de l'éducation de composer avec la complexité des situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés dans leur travail quotidien. Il répond à un besoin fréquemment exprimé dans le monde de l'éducation ici et ailleurs à l'effet de hausser la qualification des gestionnaires dans la société du savoir que nous connaissons actuellement (adaptation de Université de Montréal, 2012).

Les six doctorantes et doctorants, cadres à temps plein issus des secteurs public et privé du système éducatif, qui forment la première cohorte, reflètent parfaitement le public visé. Pour la plupart, elles/ils termineront leur parcours en 2021 et 2022, alors qu'une deuxième cohorte constituée de huit doctorantes et de cinq doctorants a débuté à l'automne 2020.

3. LES FONDEMENTS ET LES VISÉES DU PROGRAMME

3.1 LES FONDEMENTS

Comme il est possible de le constater au Tableau 1, le doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'UdeM est fondé sur la reconnaissance d'un paradigme professionnel que l'on distingue, à l'instar de Van der Maren (2009, 2011, 2014), d'un paradigme scientifique.

Tableau 1 Comparaison des paradigmes scientifique et professionnel adapté de Van der Maren (2016)

Dimensions	Paradigme scientifique		Paradigme professionnel	
Ontologique	Épistémologie	Rapport des concepts à la réalité, à la vérité	Éthique	Valeurs, conceptions du rôle
Sémantique	Théorie	Signification des théories	Esthétique	Règles de l'art, normes
Technique (instrumental)	Méthode	Instruments et modes d'investigation	Pragmatique	Démarches, outils, savoir-faire, manières de faire
Rhétorique	Communication	Styles de modélisation et d'exposition des résultats	Scénarisation (rhétorique)	Manières de dire les formes d'action
Finalité	Vérité et vraisemblance		Efficience et efficacité	

L'idée d'une approche par paradigme provient des travaux de Kuhn (1962), relayés par De Bruyne, Hermann et de Schoutheete (1971) qui proposent quatre dimensions pour identifier un paradigme (cf. Tableau 1). L'activité scientifique cherche à produire des hypothèses vérifiables ou des significations abstraites selon des techniques rigoureuses et répétables (Popper, 1973). Or, remarque Van der Maren (2003), ces vérités scientifiques sont difficiles à appliquer dans le réel. La science dit ce qui *peut* être, mais pas ce qui *doit* être. Un professionnel peut (et devrait) se nourrir bien évidemment de la recherche scientifique, mais celle-ci ne permet pas toujours de répondre aux questions qu'il juge prioritaires : comment dois-je exercer mon métier, comment atteindre les objectifs qui me sont fixés (que je n'ai pas toujours choisis), comment le faire sans m'épuiser, comment rendre compte de mes actions et de mes choix et comment être reconnu comme professionnel? Tout professionnel, à un moment de sa carrière, a ressenti un vertige à la lecture des ouvrages académiques : ils me disent comment la réalité devrait fonctionner, mais elle ne fonctionne pas comme ils le disent. Entre les énoncés scientifiques et les situations singulières et renouvelées que rencontrent les professionnels, il faut donc se risquer à un saut dans l'inconnu, pétri d'incertitude et de complexité (Yvon et Durand, 2012).

C'est la raison qui nous amène, à l'instar de Van der Maren (2003, 2016), à parler d'un paradigme professionnel qui puisse servir de fondement à une formation qui se veut académique et professionnelle. Cette formation se décline à tous les cycles d'un cursus universitaire. On se centre ici, bien entendu, sur le 3e cycle, le niveau doctoral qui vise la production de connaissances selon les canons de la recherche directement utiles et utilisables par les professionnels.

Comment s'y prendre? Nos meilleurs alliés sont les professionnels eux-mêmes. Dans un programme de Doctorat professionnel s'appuyant sur le paradigme professionnel, ils sont auteurs et acteurs de leur formation. Nous leur proposons d'examiner leurs pratiques quotidiennes ou exceptionnelles en vue de les modéliser - ou les typicaliser en référence à Rosch (1978) [1].

Cette précision est importante : il ne s'agit pas de partir d'un énoncé scientifique statistiquement étayé et de l'appliquer à la réalité selon un schéma hypothético-déductif. Il ne s'agit pas non plus de produire des savoirs par un processus de généralisation abstraite (démarche inductive) qui permettrait d'identifier le plus petit dénominateur commun entre une série de singularités. Comme l'indique Van der Maren (2014), la logique du développement des connaissances professionnelles suit, de fait, un troisième type de démarche : la typicalisation ou la modélisation. Cette troisième forme d'inférence permet de considérer que l'action nécessaire pour résoudre un problème ne comporte pas d'abstraction conceptuelle comme dans la théorisation, mais plutôt une réflexion analytique sur l'action, toujours située, qui serait fondée sur les quatre dimensions du paradigme professionnel (cf. Tableau 1), répondant à une exigence de professionnalisation.

Comme pour le paradigme scientifique, il est possible de distinguer plusieurs dimensions au paradigme professionnel. Une activité peut être qualifiée de professionnelle si :

1. elle est légitime du point de vue de l'éthique ou de la déontologie professionnelle;
2. elle est conforme aux règles de l'art, à une esthétique professionnelle;
3. elle est pragmatiquement efficace et efficiente en s'appuyant sur des instruments, méthodes, démarches ou procédures; et si
4. elle est communicable selon des scénarios (une structure discursive) et une sémantique de l'action (mise en forme rhétorique) (Barbier, 2000).

Ces quatre dimensions constituent à la fois une grille d'appréciation d'une activité professionnelle et une grille d'analyse identifiant quatre domaines de développement des connaissances professionnelles.

Prenons un exemple d'une pratique professionnelle délicate et sensible : la supervision pédagogique, « acte réservé » des cadres scolaires (Boudreault, Yvon et Poirel, 2017). Un doctorat professionnel qui porterait sur cette activité courante, mais difficile en gestion de l'éducation, pourrait chercher à identifier et à soumettre à la discussion :

1 « La typicalisation conçue à partir de Rosch, considère que la généralisation émerge des actions singulières sans abstraction, ni décontextualisation. Un type demeure une réalité concrète, située, qui contient des traits prototypiques, communs à d'autres situations vécues. » (Veyrunes et Yvon, 2014, p. 119)

a. les valeurs sous-jacentes à cette pratique (ce que l'on peut dire et ne pas dire dans une telle situation, entre intervention hiérarchique et respect professionnel). Une valeur cardinale pourrait être de faire preuve d'empathie et de bienveillance afin ne pas brusquer l'enseignante ou l'enseignant et de permettre un dialogue constructif basé sur la confiance;

b. les règles du métier sur lesquelles le professionnel s'appuie pour réguler des situations typiques, mais variées. Cette exploration de la régulation de l'action pourrait porter spécifiquement sur les possibilités d'action si une enseignante ou un enseignant est récalcitrant face à ce qu'il perçoit comme un geste intrusif ou une menace à son autonomie professionnelle. Comment les directions expérimentées résolvent-elles ces difficultés et quelles règles d'action peuvent-elles énoncer pour éviter à une jeune direction de *s'égarer*[2] ?

c. les instruments d'une action efficiente et efficace, en particulier, la manière dont les cadres adaptent les procédures de supervision pour atteindre le but de leur action : soutenir et conseiller des enseignantes et enseignants;

d. la manière dont la direction rédige son rapport de supervision pour qu'il soit accepté et validé par l'enseignante ou l'enseignant supervisé qui pourra à son tour l'utiliser comme un instrument de son développement professionnel.

3.2 QUEL DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL?

Cette description de l'activité professionnelle dans ces quatre dimensions risquerait toutefois de figer le métier en proposant une formalisation de celui-ci. Cette démarche de modélisation perdrait alors son objectif en devenant normative. Le paradigme professionnel s'appuie au contraire sur le postulat que les situations professionnelles évoluent et qu'il n'est pas possible de délimiter l'activité professionnelle par quatre murs (dimensions ou domaines). Une explicitation des valeurs, des règles, des techniques et des modalités du discours professionnelles doit aboutir à leur discussion pour les enrichir et les développer. Autrement dit, il faut documenter l'activité professionnelle pour la rendre discutable et la développer. L'explicitation des dimensions de l'activité professionnelle est une démarche, mais aussi le moyen pour la rendre objectivable et la soumettre à la discussion. Le programme du D. Éd., soutenu par le paradigme professionnel et fondé sur l'échange de pratiques entre pairs, est un levier de développement individuel et collectif (Clot, 2020). En plaçant au cœur du parcours d'étude l'échange professionnel entre pairs, nous cherchons à majorer les effets développementaux sur les individus, mais aussi sur les organisations. Ainsi, toute analyse de la pratique peut être re-contextualisée dans un environnement institutionnel qui pèse sur elle. En comparant

2 Pour Darré (1994), la norme est un « moyen de penser en même temps que contrainte sur la pensée. Elle est le recours pour savoir quoi faire, pour éviter d'errer tout seul, le recours devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (p. 22).

leurs pratiques et leurs contextes organisationnels, les professionnels peuvent identifier l'effet des structures et des cultures organisationnelles qui pèsent sur eux (et pas sur d'autres). Un champ des possibles est ainsi dégagé : cela pourrait être autrement. Mon activité professionnelle interrogée et revisitée par des collègues me permet de la voir autrement et de me donner des pistes concrètes pour proposer des modifications à mon environnement professionnel (Lundgren-Resenterra et Kahn, 2019). L'échange permet aussi de relativiser les contraintes professionnelles que j'ai intériorisées, qui ont permis de structurer et d'organiser mon activité, mais qui avec le temps sont peut-être devenues des obstacles qui inhibent mon développement professionnel.

3.3 QUEL DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES?

Un doctorat professionnel en administration de l'éducation se doit de soutenir le développement des compétences des directions et cadres des institutions éducatives, mais ne doit pas s'y limiter. Il doit en effet contribuer à un champ de connaissances et aux disciplines académiques. S'appuyant sur le paradigme professionnel et

> [...] partant du postulat que les praticiens mobilisent quotidiennement des savoirs tacites, le programme vise à les amener à expliciter ces savoirs afin de contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par les pairs et validées par des méthodes de recherche admises dans la discipline (Université de Montréal, 2019, p. 2).

Selon cette perspective, nous considérons donc dans le cadre de cette formation que, « la construction des connaissances doit s'appuyer sur une analyse interne des pratiques tenant compte de l'ensemble des éléments paradigmatiques » (Université de Montréal, 2012, p. 6).

Dans l'aval de ces considérations, à l'instar de Lochmiller et Lester (2017), la formation offerte se fonde donc sur une situation-problème de gestion, incarnée dans une réalité concrète en tenant compte de perspectives ontologiques, épistémologiques, théoriques et méthodologiques.

Ainsi, si la formation au Ph. D. en administration de l'éducation a comme visée de développer chez l'étudiante et l'étudiant une compétence reconnue en recherche scientifique dans le domaine de l'administration de l'éducation, la formation au D. Éd. en administration de l'éducation s'en distingue dans la mesure où elle vise à permettre aux étudiantes et étudiants de développer leur professionnalité dans le cadre de leur fonction, à participer à l'accroissement de celle de leurs collaborateurs et à contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par les pairs par une recherche en phase avec la logique du développement des connaissances professionnelles mentionnées plus tôt.

Pour réaliser le double objectif général de développer 1) des compétences professionnelles de haut niveau et 2) des compétences en recherche sur les traces de leurs activités professionnelles, en

s'appuyant sur les fondements épistémologiques du paradigme professionnel, le programme propose aux étudiantes et étudiants une entrée par leur activité de travail (Barbier et Durand, 2003; Saussez, 2014). Ainsi, sur le plan méthodologique, inspiré de l'ergonomie francophone, c'est dans une démarche d'analyse de l'activité réelle que doivent s'inscrire les étudiantes et étudiants.

4. LA MÉTHODE ET LE PARCOURS DE FORMATION

4.1 LA MÉTHODE

Sur la base des considérations précédentes, le doctorat professionnel en administration de l'éducation à l'UdeM a été pensé comme un espace de confrontation entre des savoirs pratiques issus de l'expérience et des savoirs formalisés issus de la recherche scientifique. Mais une telle confrontation entre la recherche (professeurs d'université) et la pratique (gestionnaires de l'éducation) nécessite un appareillage à la fois théorique et méthodologique qui organise la rencontre entre le paradigme professionnel et le paradigme scientifique.

L'ergologie et l'ergonomie (Belliès, Efros et Schwartz, 2013) offrent un tel appareillage. Ces disciplines ont en effet été fécondes pour appuyer sur les plans théorique et méthodologique, entre autres, les distinctions faites entre le travail réel et le travail prescrit. Depuis les observations et les analyses (papier-crayon) de Mintzberg (1973), qui datent de près de 50 ans, d'autres méthodes plus sophistiquées ont depuis été développées et sont maintenant disponibles pour documenter l'activité réelle en situation. Il s'agit notamment d'instruction au sosie, d'entretien d'explicitation ou de vidéo par confrontations simple, croisée ou collective, autant de méthodes de collecte de traces de l'activité pour décrire et rendre compte du travail réel. Ces méthodes de développement de l'expérience individuelle, collective et institutionnelle permettent de concilier objectivité (activité de travail réelle) et subjectivité (construction de l'expérience professionnelle dans les activités de travail). Par la description et l'explicitation de l'activité de travail, elles permettent de développer les compétences professionnelles des étudiantes et étudiants ainsi qu'une meilleure connaissance des situations organisationnelles en administration de l'éducation.

Ces méthodes sont tout à fait appropriées pour permettre à un gestionnaire-chercheur, confronté à une situation-problème ancrée dans sa réalité quotidienne, de rendre compte de son propre savoir d'expérience qui se constitue à mesure qu'il se manifeste. Ces méthodes ont aussi l'avantage, par leur double visée de production de connaissances et de développement professionnel, de favoriser une réelle collaboration dans la recherche sur le terrain par la confrontation des données entre les praticiens et les chercheurs universitaires (Doucet et Bourassa, 2016).

4.2 LE PARCOURS

Dans cette perspective, les doctorantes et doctorants sont invités à recueillir de façon systématique et rigoureuse des traces de leur activité professionnelle et à développer une expertise en analyse de traces variées de l'activité professionnelle afin de pouvoir formaliser les savoirs issus de la pratique et de les communiquer avec clarté, précision et concision.

Pour y arriver, outre les travaux dans les cours de contenus théoriques, les doctorantes et doctorants réalisent deux grandes productions durant leur parcours : d'abord un essai d'habilitation qui comprend l'énoncé d'une situation-problème à étudier, son analyse systémique et une recension des écrits pertinents. Cet essai, dont la production bénéficie de l'encadrement de la direction de recherche et de rétroactions des pairs et du corps professoral lors d'un séminaire, est présenté à un jury constitué d'universitaires et de professionnels du milieu scolaire et tient lieu d'examen général de doctorat. Une fois cette étape franchie, l'étudiante ou l'étudiant passe à son essai doctoral, dont l'élaboration est encadrée par la direction de recherche et soutenue par un séminaire d'accompagnement. La production de l'essai doctoral implique la mise en œuvre du devis méthodologique présenté dans le projet d'essai doctoral qui est soutenu devant jury. Outre ces activités de formation, le programme se caractérise par un parcours en cohorte qui permet d'offrir aux étudiantes et étudiants un espace d'explicitation, de confrontation et de validation des pratiques et de savoirs issus de celles-ci.

5. UN PROGRAMME DE DOCTORAT UNIQUE CENTRÉ SUR L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

5.1 UN PROGRAMME DE LEADERSHIP, ADMINISTRATION, GESTION

Le terme *administration* a plusieurs significations. D'une façon descriptive, il renvoie à l'ensemble des activités qui consistent à assurer le fonctionnement d'une organisation. Sur le plan normatif, il se réfère aux activités qui visent à assurer le fonctionnement efficace et efficient d'une organisation, c'est-à-dire un fonctionnement conforme aux attentes de ceux qui sont légitimés à en formuler. Plus précisément, en ce qui concerne l'administration de l'éducation, celle-ci est définie comme un ensemble d'activités intégrées et interdépendantes utilisant de la meilleure façon possible une combinaison de moyens à la fois financiers, humains et matériels, visant à assurer le fonctionnement et le développement d'une organisation œuvrant en éducation (ou en formation), tel un établissement d'enseignement ou un centre de services scolaire, afin d'atteindre les buts qui lui sont donnés, par exemple la réussite éducative ou la persévérance scolaire.

Ces activités représentent l'objet même du travail du gestionnaire. Elles peuvent être regroupées sous quatre ensembles ou fonctions : la planification, l'organisation, la direction et le contrôle (qui inclut l'évaluation). D'une autre façon, elles sont aussi déclinées en termes de rôles comme le

montrent les travaux de Mintzberg (1973) qui retient trois types de rôles : informationnels, interactionnels et décisionnels. Rappelons que Mintzberg (1973) s'est appuyé sur une analyse du travail de gestionnaires au quotidien pour proposer des catégories de rôles. Cette démarche inductive – différente de celle que nous déployons dans notre programme de doctorat – aura permis de questionner et interroger les théories scientifiques de l'école classique de gestion dont Henri Fayol est la figure emblématique (Meier, 2017; Aktouf, 1989). Ce type de controverses est de nature à soutenir le développement du champ d'études en administration de l'éducation. De notre point de vue, le défi actuel se situe au diapason de la notion de leadership qui a colonisé et remplacé le terme de management (Bush, 2008). Un programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation se doit d'avoir en ligne de mire cette notion, en confrontant études descriptives, modélisations scientifiques et discours idéologiques (Samier, 2016).

Au regard de ces activités, il y a lieu de souligner l'importance à accorder au leadership mobilisateur qui incite l'administrateur à œuvrer pour que les membres de l'organisation travaillent ensemble à la poursuite du but commun et cherchent continuellement à l'améliorer. Notons que, dans le domaine de l'administration de l'éducation comme dans le domaine plus large de l'administration en général, les termes *gestion* et *management* sont le plus souvent employés comme synonymes d'*administration* (Université de Montréal, 2012).

5.2 LES COMPOSANTES DU PROGRAMME

À la suite de l'expérience de la première cohorte, qui a été très riche en apprentissages pour le comité de coordination du programme, nous avons ajusté le plan d'études afin qu'il réponde davantage à la réalité et aux besoins des étudiantes et étudiants.

Le programme révisé et amélioré a été approuvé par la sous-commission des études supérieures de l'Université de Montréal en 2019. Il se présente comme suit :

1re partie : Savoirs fondamentaux (12 crédits)

Leadership, paradigme professionnel, épistémologie en éducation, modélisation des pratiques professionnelles (méthodes)

2e partie : Essai d'habilitation (18 crédits)

Lectures dirigées, symposiums, séminaires en cohorte, examen général de doctorat

3e partie : Essai doctoral (60 crédits)

Séminaires et accompagnement en cohorte et en individuel, soutenance devant jury menant au grade de D. Éd.

De façon plus spécifique, les savoirs fondamentaux, qui sont au cœur du programme, se retrouvent dans quatre cours dont les deux premiers introduisent le programme. Ces deux cours visent l'étude critique des tendances actuelles en matière de leadership en éducation, en lien avec l'activité professionnelle des gestionnaires; l'examen des grands courants épistémologiques en éducation; l'explicitation du cadre de référence sous-jacent aux manières de résoudre, dans une perspective systémique, les problèmes complexes rencontrés dans l'activité professionnelle; la construction d'une posture critique comme professionnel et comme chercheur; la maîtrise des caractéristiques d'un paradigme professionnel; et la compréhension des enjeux et débats entourant la production de connaissances versus le développement de l'activité professionnelle en administration de l'éducation. Les deux autres cours sont plutôt centrés sur les méthodes de recherche en analyse du travail que nous avons énumérées plus haut.

En ce qui concerne l'essai d'habilitation, il consiste à énoncer et à analyser, dans une perspective systémique et approfondie, une situation inhérente à leur propre pratique professionnelle en administration de l'éducation, sujet possible de l'essai doctoral à venir, et à mettre en perspective la situation avec des écrits pertinents. Durant le processus de production, qui comprend une collecte préliminaire de traces de la pratique professionnelle ciblée, les doctorantes et doctorants développent leur esprit critique par le biais de symposiums et de séminaires en cohorte, au cours desquels elles et ils fournissent de la rétroaction sur les travaux des pairs tout en démontrant une ouverture à la critique.

Finalement, l'essai doctoral requiert un recueil systématique et rigoureux de traces variées de l'activité professionnelle, la démonstration d'une expertise en analyse de telles traces, la formalisation de savoirs issus de la pratique et, enfin, la communication des résultats de ce travail de recherche avec clarté, précision et concision. Encore une fois, des symposiums et séminaires permettent aux doctorantes et doctorants de soumettre leur travail à la critique des pairs et de continuer à développer leur propre esprit critique.

La deuxième cohorte de huit doctorantes et de cinq doctorants a débuté ce parcours de formation à l'automne 2020.

6. UN PROGRAMME PERTINENT AYANT DES RETOMBÉES CONCRÈTES

Tout au long du programme, les doctorantes et doctorants sont amenés à développer les compétences suivantes :

1. Analyser les pratiques administratives complexes en éducation.
2. Identifier les connaissances pratiques mises en jeu dans les prescriptions et l'exécution des activités administratives en éducation.
3. Évaluer les pratiques administratives en éducation.
4. Initier de nouvelles pratiques en administration de l'éducation, en les explicitant et en les justifiant sur la base de connaissances théoriques et pratiques reconnues dans la profession.
5. Identifier et formuler les dimensions d'un paradigme professionnel actif dans la réalisation de l'action administrative en éducation.
6. Repérer l'impact de ces dimensions dans la sélection et la transposition des savoirs scientifiques, institutionnels et fondamentaux, au bénéfice d'une action pertinente et efficace en administration de l'éducation.
7. Exercer un leadership mobilisateur adapté à un large éventail de situations professionnelles.

Des manifestations de ces compétences sont observables dans les travaux déjà réalisés par les doctorantes et doctorants et dans leur participation aux différents séminaires et symposiums. En effet, tous et toutes ont réussi leur examen général de doctorat (écrit et oral) qui vise à s'assurer qu'elles et ils sont en mesure de démontrer de façon convaincante la pertinence (ontogénique, locale/institutionnelle, professionnelle/scientifique et sociale) de la situation-problème, objet de leur projet doctoral; maîtrisent les outils d'analyse systémique d'une situation de pratique professionnelle; sont capables de réaliser en bonne et due forme une recension des écrits pertinents, démontrant un esprit critique et de synthèse; sont capables de communiquer avec clarté, concision et précision tant à l'oral qu'à l'écrit; et, finalement, attestent de la qualité de la langue attendue à ce niveau d'éducation et dans leur profession.

Dans leurs propres mots, quelques doctorantes et doctorants ont fait état des retombées du programme à un niveau individuel comme il est possible de le constater au Tableau 2.

Tableau 2 Retombées et extraits de témoignages du programme à un niveau individuel

Retombées	Extraits de témoignages
Apprentissage centré sur la pratique professionnelle et le développement de la pratique réflexive	*L'aspect le plus apprécié est que cette formation est axée sur ma pratique professionnelle. Ma pratique est au cœur de mes apprentissages. La formation m'a permis d'améliorer, entre autres, ma pratique réflexive, afin d'être conscient de l'impact de mes gestes et à chercher à m'améliorer de façon continue.* (Direction générale adjointe [DGA] d'une commission scolaire [CS])
Le développement de la pensée critique pour l'innovation	*Le questionnement de ma pratique me permet d'avoir un regard critique de ce que je fais. Ainsi, je suis plus réceptif à modifier mes façons de faire et oser faire autrement.* (DGA d'une CS)
Le développement de compétences en méthodologie de recherche et en analyse de pratique professionnelle	*Initiation à différentes méthodes de recherche entourant l'explicitation et l'analyse des pratiques. Acquisition d'une rigueur de travail dans les stratégies de recherche et d'analyse de la littérature.* (DG école primaire et secondaire privée)
Un temps d'arrêt nécessaire pour le développement professionnel	*Cela m'oblige à prendre un temps d'arrêt que je ne prendrais pas autrement, mais nécessaire à mon développement professionnel.* (DGA d'une CS)
Les bénéfices des échanges en cohorte	*Les théories et les échanges entre pairs me permettent d'améliorer ma pratique.* (DGA d'une CS) *Les rétroactions des professeurs et des autres doctorantes et doctorants nous permettent de prendre du recul par rapport à nos travaux et la collégialité est palpable.* (Directrice services pédagogiques, école secondaire privée)

Les travaux déjà réalisés ont également produit des retombées sur le plan institutionnel. Les trois exemples suivants en sont de bonnes illustrations[3]. Après avoir mobilisé la méthode de l'instruction au sosie pour analyser sa propre pratique de directrice adjointe, dans le cadre de son essai d'habilitation, une doctorante a élaboré et implanté une démarche d'accompagnement de nouvelles directions adjointes d'établissement dans une commission scolaire (centre de services scolaire) où elle agit désormais comme cadre. En effet, en tant que responsable du programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire, elle a proposé à de nouvelles directions adjointes, lors de leur entrée en fonction, de participer à deux rencontres d'instruction au sosie, en sous-groupe, portant

3 Deux de ces exemples sont approfondis dans les deuxième et sixième textes de ce numéro thématique.

sur le pilotage de réunions à enjeux élevés. Cette méthode est fondée sur une simple question : « Imagine que je suis ton double et que je dois te remplacer demain, dis-moi précisément ce que je dois faire afin que personne ne se rende compte de la substitution. » Cette simple question mène à un dialogue entre la direction adjointe et l'intervieweur (le double) qui sert à révéler les détails de l'activité. D'une durée d'environ une heure et demie, chaque rencontre est enregistrée sur support audio afin de permettre aux participants de réécouter et de faciliter la réflexion sur sa pratique.

Une autre doctorante, qui a pris connaissance du laboratoire du changement comme dispositif d'intervention dans un de ses cours, s'en est servi pour faire émerger et surtout, entériner une nouvelle organisation scolaire plus souple, permettant d'offrir un enseignement personnalisé dans l'école secondaire privée où elle occupe le poste de directrice des services pédagogiques. Le travail qu'elle a mené avec un comité d'idéation mis sur pied à cette fin a permis de développer l'approche ou formule FLEX dont l'implantation a commencé à l'automne 2018 [4]. La présentation de ce dispositif d'intervention par la doctorante et l'analyse de la façon dont elle l'a appliqué, témoignent non seulement de sa maîtrise du dispositif mais également de son propre développement professionnel (pertinence ontogénique de son projet doctoral).

Enfin, un doctorant, directeur général d'une école primaire et secondaire privée, a élaboré et mis en œuvre, en étroite collaboration avec son équipe-école, une politique d'évaluation de l'enseignement visant le développement professionnel des enseignantes et enseignants. Les commentaires ci-après (extraits du projet d'essai doctoral de l'étudiant) témoignent de l'appréciation positive des enseignantes et enseignants, à la fin de la première année d'implantation de la politique :

> *En 27 ans de carrière, c'était la première fois que je me faisais évaluer. Au départ, c'était énervant, mais je me rends compte que ça nous fait juste prendre conscience des choses qu'on fait de bien et qu'on a toujours des choses à améliorer que l'on peut aller chercher dans [la] formation continue.* (Enseignant de 6e année)

> *J'ai bien aimé cette première année […] vraiment ça a remis en question mes façons d'enseigner et mes points forts et mes points faibles donc ce que je dois améliorer.* (Enseignante spécialiste)

7. DES DÉFIS À RELEVER ET DES PISTES DE SOLUTION

Les retombées du programme, sélectivement présentées ci-dessous, ne doivent toutefois pas faire perdre de vue un certain nombre de défis à relever. Le parcours proposé est exigeant pour des cadres et gestionnaires dont les fonctions sont déjà lourdes. La culture d'études de 3e cycle n'étant

4 Voir https://www.ledevoir.com/societe/education/535037/l-eleve-maitre-de-ses-apprentissages-n-est-plus-reserve-a-l-ecole-alternative

pas encore présente dans le milieu scolaire québécois, ces cadres et hauts cadres surchargés s'engagent dans le programme essentiellement sur la base de leur motivation intrinsèque. Ainsi, leur profil pose avec acuité le défi de la conciliation travail-études, malgré la souplesse dont les responsables du programme ont fait preuve. La mise en place d'ententes avec les milieux de pratique afin de libérer les étudiantes et étudiants nous apparaît comme une première piste de solution face à ce défi. Des projets d'essai doctoral visant le développement organisationnel constituent une seconde piste. Le développement d'une politique d'évaluation de l'enseignement, les rencontres d'instruction au sosie pour soutenir l'insertion professionnelle de directions adjointes ainsi que le développement de la formule FLEX (voir ci-dessus) en sont de bons exemples à cet égard. Comme une doctorante le dit si bien : « *J'ai choisi de m'investir dans des études doctorales afin de m'imposer à moi-même le cadre d'une démarche scientifique rigoureuse, pour mener à terme un projet concret pour mon école.* »

Enfin, il est permis de croire qu'au fur et à mesure que le nombre de diplômés augmentera, la culture d'études de 3e cycle prendra racine dans le milieu scolaire québécois.

RÉFÉRENCES

Aktouf, O. (1989). *Le management : entre tradition et renouvellement*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser et manières d'agir en formation* (p. 89-104). Paris, France : Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. *Recherche et formation, 42*, 99-117.

Belliès, L., Efros, D. et Schwartz, Y. (2013). Héritages du passé, travail et urgences actuelles : la mise à l'étude annuelle des « tâches du présent ». Dans A. Drouin (dir.), *Ergonomie. Travail, Conception, Santé* (p. 201-208). Toulouse, France : Octarès.

Boudreault, R., Yvon, F. et Poirel, E. (2017). La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation, 1*(1), 49-63.

Bowen, F., Cloutier, D., Ouellet, G., Van der Maren, J.-M. et Sabourin, D. R. (2005). *Rapport du comité chargé de l'évaluation du Diplôme d'études professionnelles approfondies (DEPA) de 3e cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*. Montréal, Canada : Université de Montréal.

Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership, 36*(2), 271-288.

Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif. Controverses*. Toulouse, France : Erès.

Darré, J.-P. (1994). *Pairs et experts dans l'agriculture*. Toulouse, France : Érès.

De Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Doucet, M.-C. et Bourassa, B. (2016). Couleurs de la posture et des pratiques d'accompagnement en intervention et en recherche. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-252). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Kuhn, T.-S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.

Lochmiller, C. R. et Lester, J. N. (2017). Conceptualizing practitioner-scholarship for educational leadership research and practice. *Journal of Research on Leadership Education, 12*(1), 3-25.

Lundgren-Resenterra, M. et Kahn, P. (2019). The organisational impact of undertaking a professional doctorate: Forming critical leaders. *British Educational Research Journal, 45*(2), 407-424.

Meier, O. (2017). Henry Fayol. Les principes de « saine » administration de l'entreprise. Dans S. Charreire Petit et I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en management* (3e éd., p. 41-54). Caen, France : EMS.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York, NY : Harper and Row.

Popper, K. (1973). *Logique de la découverte scientifique*. Lausanne, Suisse : Payot.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch et B. B. Llyod (dir.), *Cognition and categorization* (p. 27-48). Mahwah, NJ : Lauwrence Erlbaum Associates.

Samier, E. A. (2016). *Ideologies in educational administration and leadership*. Londres, Angleterre : Routledge.

Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités, 11*(2), 188-200. Récupéré de http://activites.revues.org/969

Université de Montréal. (1999). *Document de présentation du Diplôme d'études professionnelles approfondies (DEPA)*. Montréal, Canada : auteur.

Université de Montréal. (2012). *Projet de programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.)* (document présenté à la Commission des programmes d'études de la Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec). Montréal, Canada : auteur.

Université de Montréal. (2019). *Demande de modification à un programme d'études existant. Sous-commission des études supérieures*. Montréal, Canada : auteur.

Van der Maren, J.-M. (2003). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible? *Revue des sciences de l'éducation, 29*(3), 467-476.

Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 11*, 4-23.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para) médical, travail social* (3e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2016). Contraintes universitaires, visées professionnelles et dilemmes méthodologiques. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 20*, 115-126.

Van der Maren, J.-M. (2009, juin). *La recherche qualitative, instruments stratégiques d'émergence d'une discipline « éducation »*. Communication présentée au 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.

Veyrunes, P. et Yvon, F. (2014). « Générique » et « typique ». *Recherche et formation, 75*, 109-124.

Yvon, F. et Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Paris, France : De Boeck Supérieur.

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN

Professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

RÉSUMÉ

Détenir un D. Éd., c'est être en mesure de repérer, de lire, d'analyser, d'interpréter, de synthétiser, d'intégrer et de savoir-faire intégrer ce qui est pertinent au développement des pratiques professionnelles à partir de la documentation qualitative et/ou quantitative existante.

Le présent texte fait ressortir les caractéristiques unificatrices d'un tel doctorat à partir d'une analyse des programmes de doctorat en éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke. L'auteur propose des réflexions sur leurs objectifs en mettant en évidence le lien entre ceux des programmes et la professionnalité. Les fondements et le rôle de la connaissance créatrice sont abordés à partir des modèles de Nonaka et Takeuchi (1997) et de Artaud (1985) et font ressortir l'importance de la fusion entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques. Les programmes de D. Éd. analysés misent beaucoup sur l'approche des séminaires laquelle repose essentiellement sur l'émergence de l'intelligence collective. L'auteur constate aussi que les compétences et les cibles des deux programmes s'articulent autour de six dimensions : 1) La mise en place d'une intervention réussie, 2) l'analyse et le diagnostic, 3) l'exercice du leadership et enfin 4) la capacité à communiquer; s'ajoutent 5) la production de savoirs professionnels et 6) le développement de la personne. Quant aux retombées de ces programmes, elles s'articulent autour 1) de la réussite du projet, 2) de son impact sur les pratiques et les savoirs professionnels, 3) du transfert des acquis méthodologiques, 4) de l'actualisation de soi et enfin 5) de la mise sur pied d'équipes de recherche. En guise de conclusion, l'auteur souligne l'importance d'acquérir une vision d'ensemble du domaine de la gestion scolaire et non seulement de son objet de recherche. Il considère d'ailleurs que c'est une nécessité, dans le domaine de l'éducation, de développer des connaissances professionnelles qui serviront de fondements à la construction de principes et de pratiques pour l'intervention dans des milieux diversifiés mais unis par leur intention.

On ne peut créer de telles connaissances qu'en colligeant les résultats obtenus à partir d'interventions dûment structurées et menées avec rigueur. C'est là toute l'essence des programmes de D. Éd. et c'est ce qui constitue un passage obligé si on veut que la profession repose sur des assises solides!

MOTS-CLÉS

doctorat en éducation (D. Éd.), création de savoirs professionnels, rôle de l'expérience, équipe de recherche, retombées du D. Éd.

1. INTRODUCTION

Professeur en administration de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et œuvrant principalement tout au long de ma carrière au niveau des études supérieures, j'ai constaté que la majorité des étudiantes et étudiants se composait de personnes fortement engagées dans leur milieu scolaire, intervenant à différents paliers et postes, majoritairement en début de carrière et surtout ayant choisi d'entreprendre un programme de maîtrise professionnelle en éducation. Pendant leurs études, la plupart a pris goût à la lecture, à l'observation et à l'explication de ce qu'ils voyaient dans leur milieu.

Par contre, après la maîtrise professionnelle, il n'y avait plus de programmes facilement accessibles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa [1] pour stimuler leur curiosité et leur goût de continuer à lire et à comprendre leur réalité. Si ces personnes voulaient poursuivre des études, le cheminement devenait quasi-impossible puisque les principaux obstacles, si on voulait entreprendre un Ph. D., étaient d'une part, l'obligation de la résidence (souvent de deux ans) et d'autre part, la distanciation progressive entre leur *mindset* ou leurs attitudes « de personne engagée dans l'action » et le processus théorique de recherche et d'écriture. La connexion entre les deux mondes, celui de la recherche théorique, voire dite fondamentale, et celui ancré dans l'intervention au quotidien était difficilement conciliable. Deux mondes épistémologiques qui s'affrontaient : l'apprentissage sur le tas vs l'apprentissage par les livres.

À la fin des années 1990, un collègue de la Faculté et moi avions entrepris une revue de littérature sur le doctorat professionnel, en vue de présenter éventuellement une demande formelle aux différentes instances et commissions d'études universitaires. Toutefois, pour des raisons qui m'échappent, il n'y a pas eu de suite.

Il reste néanmoins une certitude : un doctorat professionnel est une nécessité pour une institution d'enseignement supérieur dont le mandat est de former des professionnels. C'est aussi une nécessité dans une profession pour développer des connaissances spécifiques, étant donné que le cadre traditionnel universitaire d'un Ph. D. ne correspond pas aux besoins du développement de connaissances et de pratiques professionnelles.

Depuis 1969 (soit au début de ma maîtrise en éducation), j'ai lu de nombreux ouvrages sur l'administration de l'éducation, j'ai écrit, enseigné, dirigé et évalué des thèses. Il m'apparaît donc légitime de présenter mes idées sur les modes d'émergence des connaissances dites professionnelles ou du moins appliquées et applicables à des situations concrètes. Il est d'ailleurs curieux de parler de

1 À l'Université de Sherbrooke, il existe un diplôme de 3e cycle en gestion de l'éducation depuis 2001 (Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation). À l'Université de Montréal, il existe un Diplôme d'études professionnelles approfondies en éducation (DEPA) conçu comme un programme de 3e cycle de trente crédits destinés aux personnels de l'éducation et de la formation, dont la première cohorte a été lancée en 1999-2000.

connaissances professionnelles et de connaissances théoriques alors que toute connaissance est, en soi, une abstraction, une représentation mentale de processus et de causalité!

À partir des deux textes sur les programmes de doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke (UdeS) et de l'Université de Montréal (UdeM) et des sites Internet[2] sur ces programmes, je[3] propose quelques réflexions sur 1) leurs objectifs, 2) leurs fondements et le rôle de la connaissance créatrice, 3) les séminaires et l'importance de l'émergence de l'intelligence collective, 4) leurs attentes et enfin 5) les retombées escomptées d'une telle formation. Le tout sera complété par une réflexion sur l'idée d'un D. Éd. *cultivé* si on peut se permettre de nos jours d'employer une telle expression!

Après 40 ans d'enseignement universitaire dans le domaine de gestion scolaire et 10 ans à la retraite, cette contribution, sans prétention, a permis de faire une synthèse de mes idées sur la gestion de l'éducation, son enseignement et sa recherche.

2. RÉFLEXION SUR LES OBJECTIFS

Ce qui semble ressortir des objectifs des deux programmes s'articule autour de trois axes : le développement de la professionnalité et des compétences, le développement de connaissances notamment l'explicitation des savoirs tacites et enfin le développement d'outils pour appréhender la complexité.

Selon moi, tout grade de troisième cycle est axé sur la recherche qu'elle soit fondamentale ou appliquée. Dans le cadre d'une recherche appliquée, la problématique reflète une situation qui, dans un milieu donné, nécessite une amélioration, un changement ou carrément une modification en profondeur. Son analyse comporte un élément de rigueur, différent d'un processus d'essai et erreur. L'intervention subséquente doit être planifiée, détaillée, analysée et reposer sur des fondements spécifiques. Nous sommes au-delà de l'intuitif.

Dès lors, dans un contexte de D. Éd., on peut parler de domaines d'intervention dans lesquels des gestionnaires peuvent agir en tant que professionnels. Mais qu'est-ce donc que la professionnalité?

---

2 Université de Sherbrooke :
https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/737/doctorat-professionnel-en-education/
Université de Montréal :
https://admission.umontreal.ca/programmes/doctorat-en-administration-de-leducation-d-ed/presentation/

3 Tous mes remerciements s'adressent à Madame Michelle Boucher, Ph. D., pour sa contribution à l'émergence des idées et ses lectures du texte. Madame Boucher a œuvré près de 40 ans en éducation et, après sa carrière, a complété un Ph. D en éducation sur l'éthique du *care* chez les directions d'école en milieu minoritaire de langue française (2015).

Il s'agit, selon moi, du propre d'une personne qui œuvre dans un domaine spécialisé, inaccessible à une personne n'ayant pas suivi une formation approfondie et qui fait face à des situations complexes, exigeant des niveaux élevés de compétences en résolution de problème. De plus, cette personne est familière avec des éléments connexes à son domaine.

Cinq points sont proposés par Le Boterf (2011, p. 28) pour décrire le professionnel compétent :

- il comprend la situation dans laquelle il doit intervenir et, donc, développe une intelligence de la situation;
- il se donne en conséquence des objectifs réalistes à atteindre;
- il met en œuvre une pratique professionnelle pertinente, d'une part pour intervenir dans cette situation en prenant en compte les exigences concernant la façon souhaitable d'agir et son contexte particulier et, d'autre part, pour atteindre des objectifs qui correspondent aux résultats attendus (produits, services) satisfaisant à certains critères de performance;
- il crée et mobilise une combinatoire appropriée de ressources à la fois personnelles (connaissances, habiletés, aptitudes physiques, etc.) et de ressources disponibles dans l'environnement (banques de données, fiches techniques de capitalisation de l'expérience collective, réseaux de professionnels ou d'expertises, etc.) à comprendre la situation (à en avoir une bonne intelligence), à orienter et à réaliser son intervention, à en tirer des enseignements;
- il tire les leçons de son action et des résultats obtenus.

Ainsi, les éléments importants sont l'intelligence de la situation, la planification de l'intervention, une mise en œuvre de pratiques professionnelles, une combinaison de ressources et enfin une pratique réflexive.

D'où le lien avec ce que j'ai souligné précédemment sur la pertinence d'un programme de D. Éd., à savoir que dans un champ de connaissances et de pratiques professionnelles, il est normal (pour ne pas dire obligatoire et attendu) qu'à un moment donné, la recherche s'impose en tant que moyen de production de connaissances. Mais comment peut-on développer un champ de connaissances desquelles découleront les pratiques, sans un recul et une interrogation sur celles qui sont utilisées sur le terrain?

De plus, un élément complémentaire à la position de Le Boterf (2011) porterait sur l'utilisation des ressources humaines du milieu. Le développement des capacités institutionnelles (*capacity building* en anglais) est une composante essentielle dans un D. Éd. Une intervention stratégique d'importance dans une organisation requiert un effort collectif et ce sera la responsabilité du chercheur principal, le candidat au D. Éd., de renforcer le niveau de connaissances et de pratiques des collaborateurs. Ceci est une finalité fondamentale à un D. Éd.

3. RÉFLEXION SUR LES FONDEMENTS ET LE RÔLE DE LA CONNAISSANCE CRÉATRICE

Les programmes de D. Éd. reposent sur l'exploration des interactions entre la réalité, le vécu quotidien et les aires de problématiques perçues par les candidats. Initialement, un examen critique de ces interactions permet de mettre en lumière une forme de connaissance, dite tacite. Par la suite, une communication de cette connaissance lors d'échanges et sa mise en relation avec certains modèles et construction théoriques permet de la transformer en connaissance explicite.

Ceci me conduit à deux réflexions : l'une porte sur la relation entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques (modèle d'Artaud) et l'autre, sur les deux dimensions de la création de connaissances (modèle de Nonaka et Takeuchi). J'ajouterais que ces deux modèles ont profondément influencé mon enseignement et mes sessions de formation. Dans les paragraphes qui suivent, on notera que les savoirs d'expérience d'Artaud (1981, 1985) sont assimilables à la notion de connaissance tacite chez Nonaka et Takeuchi (1997).

3.1 LA LOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS CHEZ ARTAUD

La pratique réflexive et la création de modèles ou de cartes cognitives orientant les actions découlent de l'explicitation des savoirs d'expérience. Cependant, la modélisation subséquente à cette pratique réflexive ne peut conduire à de nouveaux savoirs sans passer par une validation opérée à partir des savoirs théoriques.

Un collègue de la Faculté d'éducation, Gérard Artaud, a reçu en 1985 le prix d'excellence en enseignement de l'Université d'Ottawa. À cette occasion, il a rédigé un court essai sur la re-création du savoir (Artaud, 1985; voir aussi Artaud, 1981).

La source de son essai est un article écrit pour la *Revue des Sciences de l'éducation* en 1981. Selon Artaud (1981) le savoir d'expérience

> […] est donc ce savoir que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances théoriques sur le même objet qui ont été structurées dans un programme. Ce savoir est déjà porteur d'une série de représentations élaborées à partir des réactions affectives de l'individu en contact direct avec la réalité, de ses premières perceptions du monde environnant, des informations multiples et diffuses qui l'ont déjà assailli et de tous les modèles de la culture qui l'a imprégné (Artaud, 1981, p. 139).

Ce savoir comporte quelques limites. Il est fragmentaire et demeure inorganisé. La représentation subséquente de la réalité peut créer une distorsion de cette réalité. Cependant, il est porteur d'intuitions. « Enfin, le savoir d'expérience est porteur de toute la richesse des questions demeurées sans

réponses que l'individu s'est posées au contact de la réalité et qui constituent l'élément moteur de son processus d'acquisition du savoir. » (Artaud, 1981, p. 139)

Quant au savoir théorique, il note que…

> Le savoir théorique répond au besoin de comprendre en établissant des relations de cause à effet. Il permet ainsi d'accéder à une vision de la réalité qui conduit l'individu à prendre du recul par rapport à son expérience. En organisant ainsi le savoir d'expérience, le savoir théorique permet d'en corriger les distorsions, de répondre à certaines des questions qu'il a suscitées, de mettre à jour le contenu de certaines intuitions qu'il véhicule (Artaud, 1981, p. 139).

Ce qu'Artaud propose, c'est qu'il n'y a pas création d'un nouveau savoir sans, d'une part, l'exploration des savoirs d'expérience pour en dégager les éléments constituants et, d'autre part, la confrontation de ces constituants avec les savoirs théoriques. C'est ainsi qu'émerge le nouveau savoir.

Donc une pratique réflexive qui porte uniquement sur les savoirs d'expérience ne peut conduire à de nouveaux savoirs car il s'agit d'une forme de modélisation ou de théorisation sans validation.

Quant à l'acquisition de savoirs théoriques, elle n'a aucune valeur si elle n'est pas confrontée aux constituants du savoir d'expérience. Conséquemment, lors d'une formation en D. Éd., le candidat doit apprendre à dépasser le cadre du concret et de l'expérience vécue et explorer le monde des idées, des théories et des concepts.

3.2 LES DEUX DIMENSIONS DE LA CRÉATION DE CONNAISSANCES DE NONAKA ET TAKEUCHI

Nonaka et Takeuchi (1997) ont abordé les concepts de connaissance tacite et de connaissance explicite dans la perspective de l'organisation apprenante.

J'ai toujours maintenu qu'on ne transmet pas des connaissances, on ne peut que les construire. Ce qui est transmis, c'est de l'information que l'étudiant transforme en connaissances à partir de ses cartes cognitives, de ses filtres et de ses modèles implicites. Ainsi, la connaissance, dans sa dimension ontologique, ne peut être créée que par l'individu (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 78).

Leurs propositions, sur le plan épistémologique, reposent sur les travaux de Polanyi (1966). « La connaissance tacite est personnelle, spécifique au contexte et, de ce fait, il est difficile de la formaliser et de la communiquer. La connaissance explicite ou "codifiée" se réfère à la connaissance qui est transmissible dans un langage formel, systématique. » (Polanyi, 1966, p. 79)

Cependant, leur contribution la plus pertinente pour mon propos porte sur le rôle fondamental de l'interaction sociale[4] : « Notre modèle dynamique de création de connaissance est ancré dans le postulat fondamental que la connaissance humaine est créée et étendue au travers de l'interaction sociale entre connaissances tacites et explicites » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 81). Ainsi, l'« Autre » devient nécessaire à la création de connaissances.

Perreau (2015, p. 11) synthétise ainsi les quatre modes de conversions entre la connaissance tacite et la connaissance explicite énoncés par Nonaka et Takeuchi (1997) :

- La **socialisation** : conversion de tacite vers tacite, la socialisation est un processus de partage d'expériences créant de ce fait des connaissances tacites telles que les modèles mentaux partagés et les aptitudes techniques. La clé pour acquérir la connaissance tacite est l'expérience, l'observation, l'imitation et la pratique, mais elle peut s'acquérir par le langage, par des discussions constructives.

- L'**extériorisation** : conversion de tacite vers explicite, l'extériorisation est un processus d'articulation des connaissances tacites en concepts explicites. C'est un processus qui est la quintessence de la création de connaissances parce que la connaissance tacite devient explicite sous la forme de métaphores, analogies, concepts, hypothèses ou modèles. Elle est déclenchée par le dialogue ou la réflexion.

- La **combinaison** : conversion d'explicite à explicite, la combinaison est un processus de systématisation de concepts en un système de connaissances. Ce mode de conversion combine différents corps de connaissances explicites à travers documents, réunions, conversations téléphoniques et les réseaux de communications informatisés, par addition, tri, catégorisation comme dans la construction de banques de données.

- L'**intériorisation** : conversion d'explicite vers tacite, l'intériorisation est un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. Elle est étroitement liée à l'apprentissage « en faisant ». Pour que la connaissance explicite devienne tacite, il est utile qu'elle soit verbalisée ou présentée sous forme de diagrammes dans des documents, manuels ou récits oraux. La documentation aide les individus à intérioriser leurs expériences, enrichissant donc leur connaissance tacite. De surcroît, les documents et manuels facilitent le transfert de connaissances explicites vers d'autres personnes, les aidant, de ce fait, à faire indirectement l'expérience des expériences des autres.

4 Pour bien saisir la richesse et les processus de ces conversions, il faut se référer au chapitre 3 de Nonaka et Takeuchi (1997).

Par exemple, une discussion entre candidats au D. Éd. ou celle entre un stagiaire et son superviseur de stage relève du domaine de la **socialisation**. C'est un échange de connaissances tacites, un partage d'expériences. Les *salles à café* sont aussi des lieux propices à la socialisation. On apprend des autres et on apprend aux autres, en partageant des savoirs tacites.

L'**extériorisation** est le passage des connaissances tacites en connaissances explicites par leur formalisation, notamment grâce à l'écriture. « Parmi les quatre modes de conversion [socialisation, extériorisation, combinaison, intériorisation], l'extériorisation joue un rôle clé dans la création de connaissances parce qu'elle crée, au départ de connaissances tacites, de nouveaux concepts explicites » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 87).

C'est ici, dans le cadre du D. Éd., que se joue le passage de l'anecdotique et de l'expérience en un ensemble formel de concepts et de modèles accessibles aux autres. Lorsque le stagiaire rédige son rapport, il s'oblige à organiser ses idées de façon formelle.

La **combinaison** est une mise en relation des connaissances explicites produites lors du processus d'extériorisation avec un corpus-ensemble de connaissances explicites déjà formalisées par des publications ou lors de discussions avec des collègues qui auront aussi réalisé la démarche d'extériorisation. C'est la confrontation des modèles et concepts formalisés par le candidat avec d'autres ensembles de modèles et concepts. Ainsi, lorsque le stagiaire confronte les idées de son rapport de stage avec celui des autres ou avec un ouvrage spécialisé, il est en mode de combinaison de connaissances explicites.

Enfin, à la phase d'**intériorisation**, le candidat aura l'occasion de créer ou de reformuler ses cartes cognitives par l'appropriation des résultats de la confrontation entre son ensemble de connaissances explicites et un ensemble de connaissances explicites externes. Le stagiaire, à partir de ce qu'il a écrit et de ce qu'il a lu peut identifier des principes ou des pratiques qu'il intègrera progressivement dans sa propre pratique.

3.3 LA COMBINAISON DES MODÈLES PRÉCÉDENTS EN REGARD D'UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE

3.3.1 La phase de socialisation

Cette phase est la plus courante, familière et fréquente. Elle consiste en un partage informel et un retour sur des expériences. C'est un savoir construit « sur le tas ». Il ne faut pas en sous-estimer la valeur mais elle ne conduit pas nécessairement à un nouveau savoir. Elle entraîne plutôt la réplication des pratiques.

3.3.2 La phase d'extériorisation

Les savoirs tacites et les savoirs d'expérience seront triés en fonction de l'aire d'intervention retenue et devront être formalisés et explicités pour éliminer l'accessoire et l'anecdotique pour ne conserver que l'essentiel. C'est au cours de cette phase qu'il y a émergence des concepts et création de modèles. Cette phase exige une organisation systématique et transcrite des concepts issus des savoirs tacites. C'est le passage du monde des idées à celui de la représentation accessible à d'autres.

À mon avis, c'est une phase difficile parce qu'elle exige à la fois une organisation des concepts ainsi qu'une discipline dans l'écriture alors que le candidat œuvre habituellement dans un monde d'action. Il vivra probablement le syndrome de la page blanche. Cependant, cette phase est essentielle car on ne peut partir directement de l'expérience pour aborder le savoir théorique. Il faut se créer une théorie pour la confronter avec une autre théorie.

Les praticiens, sous-estimant parfois le rôle de la théorie, ont en réalité des ensembles conceptuels sur toutes les facettes de leur travail sans en être conscients : ils possèdent et ont élaboré des ensembles conceptuels, des modèles ou des théories à partir de leurs expériences répétées mais ils n'ont jamais pris la peine ou eu le temps de s'arrêter pour les écrire. Un chef d'établissement scolaire a, par exemple, une théorie sur les comportements des parents et sa façon d'y faire face. Il en a rencontré des centaines dans sa carrière et a progressivement développé un modèle ou des stratégies d'intervention : quoi faire et ne pas faire avec tel ou tel type de comportements. Il a développé des principes, des causalités et probablement un ensemble prédictif qui lui permet de supposer que s'il énonce telle question ou fait tel geste, il *provoquera* un type de comportement *attendu* de la part du parent.

3.3.3 La phase de combinaison

La phase de « combinaison est un processus de systématisation de concepts en un système de connaissances » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 89) disponibles à travers différents ensembles de connaissances explicites. Face au résultat de son extériorisation, c'est à ce moment que se produit la rencontre avec ce que les autres ont écrit ou formalisé sur le sujet. C'est la deuxième démarche du modèle d'Artaud (1981) : la rencontre des réflexions émergeantes du savoir d'expérience avec le savoir théorique. C'est le point de départ de la création d'un nouveau savoir.

Dans un processus de D. Éd., la phase d'extériorisation, à partir des connaissances tacites du chercheur, fournit l'architecture conceptuelle pour l'intervention et ne sera légitime que si elle est confrontée, dans la phase de combinaison, à des ensembles de connaissances explicites. Le chercheur, tout au long de la démarche de construction de son ensemble théorique, reste proche de *son* concret. Tandis que dans un processus de recherche de Ph. D., la revue de littérature joue un rôle essentiel dans la définition de l'aire de problématique d'abord et ensuite, de la problématique en tant que telle et enfin, des questions de recherche. Subséquemment, le cadre conceptuel, aussi issu d'une

revue de littérature, fournira les concepts requis pour répondre aux questions et la méthodologie, pour sa part, encadrera le « comment » trouver les réponses aux questions de recherche. Le passage d'une étape à l'autre de cette démarche éloigne le chercheur du concret initial de sa question puisque la revue de littérature devient l'élément central de la création du cadre de la problématique.

3.3.4 La phase d'intériorisation

« L'intériorisation est un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 91) Pour mettre en évidence le processus d'intériorisation, ces auteurs aujoutent : « Quand les expériences de la socialisation, l'extériorisation et la combinaison sont intériorisées dans les bases de connaissances tacites des individus sous la forme de modèles mentaux partagés ou de savoir-faire techniques, elles deviennent des actifs qui peuvent être valorisés. » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 91) C'est le domaine de l'appropriation. Ce serait, selon Artaud (1981), le nouveau savoir ou le savoir re-créé.

Un exemple personnel : il y a plus de 40 ans, j'ai fait ma recherche doctorale sur les écrits de Ludwig von Bertalanffy sur la théorie des systèmes ouverts et la théorie générale des systèmes. J'ai lu tout ce qu'il avait écrit (phase de combinaison). Finalement, je constate que l'ensemble de mes activités professionnelles a toujours reposé sur une vision systémique de l'organisation et des individus. Je suis toutefois incapable de retrouver précisément d'où viennent mes principes opérationnels.

En résumé, Nonaka et Takeuchi (1997) considèrent que les quatre modes de conversion produisent des connaissances différentes, à savoir :

> La socialisation produit ce qui peut être qualifié de « connaissance assimilée » tels que les modèles mentaux partagés et les savoir-faire et talents techniques. […] L'extériorisation produit la « connaissance conceptuelle ». […] La combinaison donne naissance à la « connaissance systémique » […]. L'intériorisation produit la « connaissance opérationnelle » (Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 94).

À mon avis, ces quatre modes sont essentiels à la production d'un nouveau savoir car l'absence de l'un d'entre eux rend invalide le processus de création de celui-ci.

Dans le cadre d'un D. Éd, les connaissances tacites issues de la totalité des expériences forment un ensemble flou (phase de socialisation) duquel seront extraites les connaissances propres à un domaine d'intervention privilégié ou choisi par le candidat. Les connaissances tacites retenues sont formalisées (phase d'extériorisation), partagées avec les autres et confrontées avec ce que les autres ont écrit ou pensé sur le sujet (phase de combinaison). Cette opération permet de prendre conscience des domaines connexes et provoque une vision systémique du domaine d'intervention avec ses tenants et aboutissants. Le résultat sera un ensemble de principes, de modèles, de pratiques dont le candidat s'approprie tout en « oubliant » la provenance du concept puisqu'il le transforme,

grâce à ses propres mots et principes, en connaissances opérationnelles reliées à son projet d'intervention (phase d'intériorisation).

Je note que ces processus de transformation des connaissances tels que proposés par Artaud (1981), Nonaka et Takeuchi (1997) se retrouvent dans les programmes de D. Éd. des deux universités. À l'UdeM, on les retrouve dans les cours « Modélisation des pratiques professionnelles 1 et 2 en administration de l'éducation », « Leadership et activité professionnelle en éducation », « Paradigme professionnel et épistémologie en éducation ». Il y a aussi un cours de « lectures individuelles en administration de l'éducation » qui cadrerait probablement avec le processus de combinaison de Nonaka et Takeuchi (1997).

À l'UdeS, les processus sont inclus dans « Perspectives épistémologiques et intervention », « Méthodologie pour fonder et évaluer les interventions », « Lire et écrire pour mobiliser la recherche au profit de l'intervention ». À cela s'ajoutent trois cours : « Éthique de l'intervention », « Analyse de l'activité dans les métiers de l'éducation » et « Accompagner le changement ».

4. SUR L'APPROCHE DES SÉMINAIRES ET L'IMPORTANCE DE L'ÉMERGENCE DE L'INTELLIGENCE COLLECTIVE

Les deux programmes font état de nombreux séminaires. Ainsi à l'UdeM, les séminaires d'« élaboration de l'essai d'habilitation 1, 2 et 3 » forment un tout et comportent 12 crédits auxquels s'ajoutent les séminaires de l'essai doctoral : « Séminaire d'élaboration du projet d'essai doctoral » avec 3 crédits, le « Séminaire d'essai doctoral 1 et 2 » avec trois crédits. Pour l'UdeS, on retrouve les activités suivantes : « Séminaire I : Intervention et développement professionnel », « Séminaire II : Intervention et mobilisation des savoirs », « Séminaire III : Communication des savoirs professionnels ».

Selon moi, un séminaire est une activité formelle, inscrite dans un programme, livrée de façon moins formelle qu'une activité de cours mais sans être totalement informelle et dans laquelle des thèmes de recherche et/ou d'intervention sont présentés à un groupe relativement petit, par une ou des personnes, dans le but de provoquer le questionnement, la réflexion, la prise de position et l'émergence de nouvelles pistes. Une telle activité actualise la phase d'extériorisation par la formalisation des connaissances tacites en concepts tout comme celle de combinaison par la confrontation avec les idées des autres et celles de la littérature.

Toutefois, le séminaire peut aussi être considéré comme une activité de formation propice à l'émergence de l'intelligence collective si on modifie les rapports entre les acteurs c'est-à-dire entre les membres du groupe, l'animateur, le présentateur ou le responsable d'une thématique par l'instauration de la coresponsabilité du partage des savoirs.

Selon Lenhardt et Bernard (2005, p. 31), « [l]'intelligence collective est une dynamique d'acteurs coresponsables interconnectés culturellement (*soft*) et organisationnellement (*hard*), en alliance autour de visions partagées ».

Je dirais que même si les participants aux séminaires proviennent de milieux différents et exercent des tâches variées, le monde de l'éducation est un milieu culturellement similaire, en soi. Les sous-cultures se retrouvent selon les postes, les niveaux d'enseignement, les matières, les régions mais fondamentalement, un enseignant, un chef d'établissement, un cadre de cégep ou de centre de services scolaire (CSS) font partie du monde de l'éducation. Voilà, d'une part, mon explicitation de la connexion culturelle (dimension *soft*). D'autre part, les participants au séminaire dans un cadre de D. Éd. sont aussi connectés de façon organisationnelle (dimension *hard*) parce qu'ils font partie d'une activité formellement inscrite à leur programme d'études. Ils ne sont pas uniquement des auditeurs ayant une connexion conceptuelle avec l'activité.

Enfin, toute la richesse du séminaire réside dans la possibilité de provoquer l'émergence de l'intelligence collective qui, selon Zara (2008), est « […] la capacité à unir nos intelligences et nos connaissances pour atteindre un objectif ainsi que la capacité d'un collectif à se poser des questions et à chercher des réponses ensemble » (p. 15). Je considère qu'une telle intelligence s'appuie, dans un premier temps, sur les connaissances explicites des participants élaborées à partir de leurs expériences, et sur la création collective d'un modèle par une négociation dans la recherche de réponses, dans un deuxième temps. Il ne faut pas négliger les propositions que font les personnes de sous-cultures différentes (selon les postes, les niveaux, les matières, les régions) car la diversité des points de vue permet des éclairages nouveaux.

Toutefois, un séminaire est une activité d'intelligence collective dans la mesure où les participants reconnaissent leur coresponsabilité dans l'approfondissement d'un sujet. Ceci implique une transformation dans la prestation de séminaires tel qu'on les connaît habituellement, à savoir une présentation suivie d'une période de questions pour passer à une activité d'intelligence collective au cours de laquelle les trois pôles (professeur, participants et présentateur) se fusionnent pour ne devenir qu'une seule entité, orientée vers la mise en commun de savoirs dispersés mais recentrés vers un objet commun.

On passe ainsi d'un concept de séminaire (discussions, présentations, questions) à l'utilisation de l'intelligence collective par l'appropriation individuelle du thème et son approfondissement subséquent par la mise en commun des découvertes et des idées. On devient co-responsable du thème et de son approfondissement.

5. SUR LES COMPÉTENCES ET LES CIBLES DES PROGRAMMES

Le Tableau 1 présente les listes de compétences à acquérir (UdeM) et de cibles à atteindre (UdeS) dans leur programme respectif de D. Éd. (extraits des sites Web) [5] :

Tableau 1 Les sept compétences ou les sept cibles

Compétences visées pour le D. Éd. Université de Montréal	Cibles exprimées sous forme d'attentes [6] Université de Sherbrooke
1 Analyser les pratiques administratives complexes en éducation.	Réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation.
2 Identifier les connaissances pratiques mises en jeu dans les prescriptions et l'exécution des activités administratives en éducation.	Planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel, en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation.
3 Évaluer les pratiques administratives en éducation.	Contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique
4 Initier de nouvelles pratiques en administration de l'éducation en les explicitant et en les justifiant sur la base de connaissances théoriques et pratiques reconnues dans la profession.	Développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique.
5 Identifier et formuler les dimensions d'un paradigme professionnel actif dans la réalisation de l'action administrative en éducation.	Accéder à une indépendance intellectuelle et le démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique.
6 Repérer l'impact de ces dimensions dans la sélection et la transposition des savoirs scientifiques, institutionnels et fondamentaux au bénéfice d'une action pertinente et efficace en administration de l'éducation.	Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.
7 Exercer un leadership mobilisateur adapté à un large éventail de situations professionnelles.	Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté.

5 UdeS : https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/737/doctorat-professionnel-en-education/
UdeM : https://admission.umontreal.ca/programmes/doctorat-en-administration-de-leducation-d-ed/presentation/

6 Pour l'Université de Sherbrooke, les cibles sont présentées sous la forme : « Au terme de sa formation, l'étudiante ou l'étudiant saura réaliser… », « …saura planifier… », « …saura contribuer… », etc.

À partir de ce tableau, on peut dégager six dimensions qui illustrent bien les finalités d'un D. Éd. et afin de définir un processus d'actualisation de ces finalités.

La dimension qui semble la plus évidente est l'intervention exprimée par des termes tels que *l'initiation à de nouvelles pratiques* ou *la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des interventions*.

Trois dimensions contribuent à la réalisation de cette intervention : *l'analyse et le diagnostic* d'une situation jugée problématique, *l'exercice d'un leadership* et enfin *la capacité à communiquer*. Pour décrire ces trois dimensions, on retrouve des expressions reliées à la réalisation de diagnostics situationnels, à l'analyse de pratiques administratives, au développement des habiletés de communication et de diffusion, à l'exercice d'un leadership mobilisateur.

Les deux dernières dimensions portent sur les résultats qui semblent émerger du processus. Le résultat direct est lié à *la production de savoirs professionnels* à partir de la réflexion subséquente à l'intervention. Cette production est la conséquence du processus d'extériorisation (passage des savoirs tacites en savoirs explicites). Le résultat indirect est *le développement de la personne*, conséquence d'une réflexion sur la posture éthique prise lors de l'intervention, sur l'indépendance intellectuelle et sur la prise de conscience du sentiment de responsabilité.

Globalement, les deux programmes de D. Éd. visent à former des professionnels autonomes, responsables et démontrant du leadership, capables d'intervenir sur une ou des situations jugées problématiques. Le résultat du processus est la production de savoirs professionnels et un sentiment de réalisation d'un soi professionnel.

6. SUR LES RETOMBÉES DE TELS PROGRAMMES

Il y a cinq retombées intéressantes à un programme de D. Éd.

6.1 LA RÉUSSITE DU PROJET

La première retombée est évidemment les résultats de la mise en œuvre du projet d'intervention d'un étudiant dans son milieu. C'est une retombée organisationnelle de laquelle émergera une innovation ou une amélioration au niveau des pratiques dans un milieu précis. C'est un acquis pour l'établissement ou l'organisation. Cette mise en œuvre peut aussi susciter le désir, pour certains collègues, d'entreprendre des études supérieures. Il y a donc des effets directs et indirects.

6.2 L'IMPACT SUR LES PRATIQUES ET LES SAVOIRS PROFESSIONNELS

L'accroissement et la systématisation du savoir professionnel est aussi une retombée. Deux questions surgissent : 1) Comment accéder à ce savoir? 2) Quelle est la limite de la transférabilité?

Pour répondre à la première question, il faut penser à un réseau de distribution de projets d'intervention réalisés, une forme de Centre d'échanges d'informations sur les projets. Il est illusoire de s'imaginer qu'un cadre ou un praticien a le temps de chercher sur le Web pour voir s'il y a eu, par exemple, une recherche sur la motivation des enseignants au cégep! Il faut créer ce dispositif. Il faut aussi publiciser et afficher les projets d'intervention non seulement complétés ou en cours de réalisation. On pourrait même y déposer tout type de recherche ou de réalisation ayant une capacité heuristique de création ou d'innovation.

Pour répondre à la seconde question, puisqu'un projet d'intervention s'inscrit dans un cadre, un temps et un lieu spécifiques, on ne peut s'attendre à une reproductibilité intégrale. Ce qui est transférable ou utilisable dans un autre contexte est la méthodologie et les principes sous-jacents à une recherche sur un projet d'intervention. La base du développement des connaissances et pratiques professionnelles est la capacité de leur utilisation par les autres membres de la profession. Si rien n'est transférable, comment peut-on parler de l'amélioration de la pratique professionnelle? On peut, tout au plus, parler de l'amélioration d'une pratique contextualisée qui peut toutefois avoir une forte incidence heuristique pour d'autres.

6.3 LE TRANSFERT DES ACQUIS MÉTHODOLOGIQUES

Il peut y avoir une retombée au niveau des acquis méthodologiques : « Ah! Voilà comment il s'y est pris, je vais tenter de suivre la même approche! ». La transférabilité méthodologique implique que l'on suive un processus similaire. Mais, comme le soulignent Lord, Therriault et Rhéaume (2016) :

> La mobilisation des différents critères de rigueur tels qu'ils sont détaillés actuellement en recherche qualitative n'est pas réalisée sans heurts pour un chercheur devant composer avec l'objectif d'avoir un impact dans le milieu où il réalise un processus intersubjectif avec les acteurs impliqués. (Lord, Therriault et Rhéaume, 2016, p. 172-173)

Comme on ne peut utiliser la transférabilité comme critère de rigueur, les retombées principales sont la capacité d'informer sur la nature du projet, la méthodologie et le processus opératoire.

6.4 L'ACTUALISATION DE SOI

Une retombée à ne pas sous-estimer est assurément un sentiment de fierté et d'actualisation de soi de la part du nouveau *docteur*. C'est un facteur de motivation important et une reconnaissance officielle de ses efforts, puisque l'essai doctoral ou la thèse est un document public qui pourrait être cité dans d'autres recherches et articles. C'est aussi un atout pour une progression dans la carrière.

J'ajouterais cependant qu'il y a des attentes du milieu relativement aux compétences de communication, lecture, synthèse, rattachées au titre de D. Éd. On s'attend à ce que cette personne soit capable de résoudre des problèmes, qu'elle fasse preuve de rigueur et de précision.

6.5 LEADERSHIP ET LA MISE SUR PIED D'ÉQUIPES DE RECHERCHE

Une autre retombée potentielle est la création d'équipes de recherche dans les CSS. Un D. Éd. est un chercheur dans un domaine professionnel mais souvent il sera seul ou presque seul dans son CSS. Pourquoi ne pas initier d'autres personnes intéressées à reconnaître quelques problématiques ou domaines d'intervention, à les résoudre par l'utilisation d'un processus de recherche professionnelle? Pourquoi ne pas créer, dans les CSS, des équipes de micro-recherches capables de définir des problématiques pertinentes, de les analyser et d'intervenir?

Je pense que l'on peut faire de la micro-recherche de nature professionnelle avec les gens du milieu. C'est la base des courants de gestion fondés sur les organisations apprenantes et sur la *gestion des connaissances*. Il y a des changements qui s'imposent dans les organisations scolaires quant à la résolution de problèmes et au renouveau des pratiques et des connaissances.

Comme je le notais lors d'une conférence[7] :

> Au cours de ma carrière à l'Université, j'ai régulièrement entendu cette phrase : « Vous autres, vous êtes des chercheurs (et on ajoutait quelques fois : dans votre tour d'ivoire) et nous autres, on est des gens de terrain, on est dans le champ! « La vraie vie, c'est chez nous! ». Nous étions perçus comme des chercheurs responsables de la recherche avec un grand R et hermétiques dans leur mode de communication.
>
> C'est à la suite de deux expériences sur le terrain, avec des enseignantes et des enseignants en mode de recherche dans leur milieu, que j'ai pu avancer cette expression de « recherche avec un petit r ». D'ailleurs, je les nommais mes « chercheurs juniors ».
>
> Entendons-nous bien : recherche avec un petit r n'est absolument pas un terme dévalorisant. La distinction entre petit r et grand R repose, entre autres, sur l'amplitude de la recherche, sur sa durée, et aussi sur ce que je nomme le « lieu de contrôle ». Alors que le lieu de contrôle de la « recherche avec un grand R » est le monde académique dans lequel les règles de la pratique universitaire mènent le jeu […], le lieu de contrôle de la « recherche avec un petit r » est le monde de la pratique, du Ministère, des conseils scolaires[8], des personnels en éducation. Ainsi, la distinction réside non seulement dans le processus d'émergence du projet de recherche et la capacité de diffusion des résultats mais aussi sur la culture de l'environnement de la recherche puisque la recherche avec

7 Ce texte est un extrait de St-Germain (2018). La conférence Forum Synergie regroupe des représentants du Ministère de l'éducation de l'Ontario, des conseils scolaires francophones de l'Ontario et des chercheurs des universités ontariennes.

8 L'équivalent, au Québec, est un centre de services scolaire (CSS).

> un grand R se déroule dans un milieu de culture de recherche alors que la recherche avec un petit r se déroule dans un milieu centré sur une culture de pratique […]
>
> On pourrait viser l'émergence d'une culture de recherche et de questionnement (*inquiry*) dans le milieu de la pratique. On y retrouvera alors des professionnels de l'éducation qui non seulement exercent les compétences requises par leur fonction et qui en maîtrisent les outils mais qui sont aussi capables de faire avancer les connaissances dans la profession (St-Germain, 2018, p. 1-2).

L'une des facettes de l'exercice du leadership d'un D. Éd. est d'appuyer et de dynamiser les efforts de ceux et celles qui ont le goût d'approfondir des problématiques et d'intervenir en changeant des pratiques. Ces personnes ont souvent l'intuition mais non la structure nécessaire à la recherche appliquée.

7. CONCLUSION

Au cours de ma carrière, j'ai constaté que les doctorants, au fur et à mesure de leur démarche de recherche, réalisent jusqu'à quel point ils ont le goût d'approfondir leurs connaissances dans des domaines variés du savoir, qu'il s'agisse de philosophie, sociologie, anthropologie, économie, éthique et j'en passe. Il faut bien réaliser *qu'ils connaissent à fond la patte de la mouche (leur objet de recherche) mais n'ont aucune idée de la mouche en tant que telle.*

À mon avis, une docteure ou un docteur en Éducation *cultivé* (si je puis me permettre d'utiliser cette expression), possède une vision d'ensemble de son domaine d'où l'importance de la phase de combinaison qui génère une connaissance systémique. Ainsi, cette personne connaît les relations entre les différentes dimensions de son objet de recherche, non seulement sur le plan technique mais aussi sur le plan psychologique, sociologique, philosophique, etc. En plus d'avoir un projet d'intervention bien préparé en soi, elle ou il en a une connaissance plus globale, pour faire image : « La mouche possède plusieurs organes et pas juste la patte. »

La docteure ou le docteur en Éducation est en mesure de repérer, de lire, d'analyser, d'interpréter, de synthétiser, d'intégrer et de *savoir-faire intégrer* ce qui est pertinent au développement des pratiques professionnelles à partir de la documentation qualitative et/ou quantitative existante, tout comme il ou elle est en mesure de faire vivre aux autres les phases d'extériorisation, de combinaison et d'intériorisation de Nonaka et Takeuchi (1997).

La difficulté sera sans doute de dépasser ses modèles mentaux construits par l'expérience, ses savoir-faire et ses pratiques exemplaires — ce que Nonaka et Takeuchi (1997) appellent la *connaissance assimilée* — pour acquérir la *connaissance systémique* qui est générée par la confrontation avec d'autres pratiques et d'autres modèles formalisés. Pour une personne d'action, c'est un passage difficile mais nécessaire pour développer une pensée complexe.

Dans tous les processus reliés à l'analyse de situations et de diagnostic, il y a toujours deux composantes initiales : la description de la réalité à partir des faits, des données, des événements et la définition de la norme, de ce qui est souhaitable et espéré, relevant du domaine de la vision et de la prospective. Cette dernière composante nécessite un bagage élargi de connaissances.

Dans ma perspective, la personne qui détient un D. Éd. est une ou un professionnel(le) qui est non seulement apte à utiliser des outils spécifiques et « réservés » à son métier mais qui est aussi capable de se poser des questions et d'aller au-delà de l'essai et de l'erreur. En plus de l'excellence dans sa profession, cette personne possède des capacités *de curiosité* (« Tiens, il y a quelque chose qui se passe… »), *de questionnement* (« Je me demande… »), *d'observation* (« Qu'est-ce que je vois et que je choisis de voir… »), *d'analyse* (« Qu'est-ce que cela veut dire pour moi, dans mes interventions? ») et enfin, *de rigueur* (« Est-ce que j'ai le droit de conclure ainsi? »). Et j'ajouterais une autre capacité plus délicate à exercer : celle de *communication* (« Comment j'écris et j'informe? »). C'est dans ce sens que je parle de la docteure ou du docteur en éducation *cultivé(e).*

7.1 FINALEMENT…

C'est une nécessité dans le domaine de l'éducation de développer des connaissances professionnelles qui serviront de fondements à la construction de principes et de pratiques pour les intervenants dans les milieux diversifiés mais unis par leur intention. On ne peut développer de telles connaissances qu'en colligeant les résultats obtenus à partir d'interventions dûment structurées et menées avec rigueur. Passage obligé si on veut que la profession repose sur des assises solides!

Oui, c'est génial d'avoir développé de tels programmes! Oui, c'est génial d'entreprendre un programme de D. Éd. et de se lancer dans l'aventure de la découverte de connaissances!

RÉFÉRENCES

Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation, 7*(1), 135-151. https://doi.org/10.7202/900321ar

Artaud, G. (1985). *La re-création du savoir.* Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale, 24*(2), 27-31. Récupéré de https://cdc.qc.ca/ped_coll/v24/LeBoterf-24-2.pdf

Lenhardt, V. et Bernard, P. (2005). *L'intelligence collective en action*. Paris, France : Pearson Education.

Lord, M.-M., Therriault, P.-Y. et Rhéaume, J. (2016). Une perspective ergologique de la mobilisation des critères de rigueur scientifique en recherche-action de type interprétative. *Recherches qualitatives, Hors-série, 20*, 163-175. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-lord-et-al.pdf

Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice – la dynamique de l'organisation apprenante*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Perreau, R. (2005). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante* (résumé critique, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France). Récupéré de http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/nonakatakeuchi.pdf

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY : Doubleday & Co., Inc.

St-Germain, M. (2018, mars). *(R)echerche et (r)echerche : nécessité et conditions d'opération*. Communication présentée au Forum Synergie, Toronto, Canada.

Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collective. Vers une nouvelle gouvernance* (2e éd.). Paris, France : M21.