Travail & formation en éducation

Travail et formation en éducation

7 | 2010
Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche

La collaboration intergroupe dans une école secondaire : un espace meso à s'approprier

Lise Corriveau, Michel Boyer et Nicolas Fernandez1

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/tfe/1430
ISSN : 1760-8597

Éditeur
UMR ADEF P3

Référence électronique
Lise Corriveau, Michel Boyer et Nicolas Fernandez1, « La collaboration intergroupe dans une école secondaire : un espace meso à s'approprier », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 21 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/tfe/1430

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Tous droits réservés

La collaboration intergroupe dans une école secondaire : un espace meso à s'approprier

Lise Corriveau, Michel Boyer et Nicolas Fernandez1

Introduction

1 Les discours normatifs et politiques, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, ont grandement incité les acteurs des établissements scolaires à travailler ensemble afin d'améliorer la qualité du système d'enseignement et la réussite des élèves.

2 Après avoir étudié le travail en collaboration entre des enseignants dans des écoles primaires et secondaires québécoises (Corriveau, Boyer, Boucher, Simon, Striganuk, 2004 ; Corriveau, Boyer, Fernandez et Striganuk, 2010), dans la classe et, surtout, hors de la classe, nous avons constaté, particulièrement dans l'une des écoles secondaires visitées, des difficultés de collaboration associées à une forte différenciation de ses collectifs, nous amenant ainsi à revisiter nos données et à déplacer notre regard sur l'étude de la collaboration intergroupe au sein de cet établissement. Ainsi, dans cet espace intermédiaire entre la classe et l'institution, cet *entre-deux* peu exploré par la recherche, cet article vise à examiner, à titre exploratoire, la dynamique de la collaboration qui s'établit entre des collectifs d'acteurs d'une école secondaire.

3 Nous présentons dans les parties qui suivent le contexte et la problématique caractérisant ce milieu, le cadre conceptuel et théorique, constitué autour de notions reliées à la collaboration intergroupe, le cadre méthodologique et, enfin, l'analyse et la discussion des résultats.

Contexte et problématique

4 Depuis 40 ans, le système d'éducation du Québec a subi des vagues successives de changements et de réformes, dont la plus récente est investie d'un engagement à l'égard de la réussite scolaire pour tous (Lessard, 2003 ; Rocher, 2004). Pour faire face aux réalités contemporaines (Lenoir, 2005 ; OCDE, 2001) et aux situations de plus en plus complexes caractérisant les élèves,le gouvernement du Québec a procédé, à partir de 1997, à une réforme majeure du système d'éducation modifiant de manière importante, par une décentralisation administrative et pédagogique, les rôles et les responsabilités de tous les intervenants. Dans ce contexte, les acteurs scolaires sont plus que jamais invités à collaborer.

5 Ces nouvelles exigences de collaboration (Conseil supérieur de l'éducation, 2007 ; Instance, 2003) posent cependant certaines difficultés, notamment pour ce qui a trait à la collaboration entre les enseignants, dans les établissements scolaires. À cet égard, des recherches (Borges et Lessard, 2007 ; Corriveau *et al.,* 2004 ; Corriveau *et al.,* 2010) soulèvent un ensemble de contraintes qui nuisent à la collaboration tant dans la classe qu'en dehors de la classe, dont une organisation qui suscite la parcellisation des responsabilités, une place prépondérante des affinités personnelles dans les collaborations vécues et une identité professionnelle plutôt favorable au travail individuel.

6 À la suite du regard que nous avons porté dans nos recherches précédentes sur la collaboration intragroupe dans des écoles primaires et secondaires (Corriveau et al., 2004 ; Corriveau et al., 2010), il ressort, de nos données recueillies dans une école secondaire, un cumul de facteurs relatifs à des difficultés de collaboration entre différents acteurs collectifs de l'établissement. Ces derniers sont rattachés à des secteurs d'activités, à des cycles d'enseignement, à des départements disciplinaires, à des programmes particuliers et même dispersés dans différents bâtiments. Ces constats nous ont alors incités à réexaminer, nos données sous l'angle d'une problématisation élargie à la collaboration intergroupe dans l'école.

7 Ainsi, dans l'espace entre la classe et l'établissement, cet article présente un traitement secondaire de données visant à examiner, à titre exploratoire, la dynamique de la collaboration entre des collectifs d'acteurs d'une école secondaire, l'école Léa Roberge[2]. Plus particulièrement, nous souhaitons apporter un éclairage à la question suivante : comment se vit la collaboration intergroupe dans cet établissement scolaire secondaire dans lequel existe une forte différenciation entre ses collectifs ?

Cadre conceptuel et théorique

8 Pour reprendre notre analyse de contenu des données recueillies à l'école Léa-Roberge, nous nous sommes basés sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Ce modèle nous est apparu pertinent pour interroger de nouveau ces données afin de passer de l'étude de la collaboration intragroupe au niveau du microsystème, à celle de la collaboration intergroupe au niveau du mésosystème. Aux composantes de ce modèle offrant une lecture structurelle de l'établissement de son ensemble, nous avons associé des apports théoriques provenant de recherches sur la dynamique intergroupe dans les

organisations. Par cette association théorique, cette lecture porte non seulement sur la charpente structurelle de l'établissement, mais aussi sur différentes dynamiques collectives qui, entre la classe et l'établissement, donnent corps aux actions intergroupales, l'interdépendance y étant une dimension centrale. La partie qui suit présente brièvement le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et les divers apports théoriques que nous lui avons associés.

Modèle écosystémique

9 Selon Bronfenbrenner (1979), l'être humain se déplace entre différents contextes qui influencent son développement tout en modifiant et restructurant les milieux qu'il occupe. L'environnement de l'acteur ne se réduit pas au contexte immédiat et restreint l'entourant ; il est constitué également de toutes les connexions entre les contextes immédiats ainsi que des influences indirectes de contextes plus ou moins éloignés. La perspective écologique implique, alors, une centration, non plus portée exclusivement sur l'organisme vivant, soit l'être humain, ou encore son milieu, mais bien sur les interactions continuelles et réciproques entre l'organisme et son environnement (Rocque, 1999), « chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre » (Malo, 2000). Sa typologie, soit le micro-, le méso-, l'exo- et le macro-système, permet d'appréhender les « systèmes environnementaux hiérarchiques d'influence » (Sontag, 1996, p. 327) et leur impacts sur les acteurs.

10 Le microsystème constitue un lieu ou un environnement dans lequel participent activement et directement des acteurs (Malo, 2000) et dans lequel ils peuvent agir face-à-face. Il désigne les groupes proximaux dans lesquels évoluent les acteurs. Nous retenons le qualificatif « proximal » pour désigner les groupes où les membres partagent des buts qui leur sont propres, soit des buts proximaux, contrairement à un réseau de groupes partageant des buts distants, plus élevés dans la hiérarchie des buts de l'organisation (buts globaux) (Mathieu, Marks et Zaccaro, 2001). Pour ce qui est du groupe, dans ce contexte, nous adoptons la définition de Richter, Scully et West (2005) qui le décrivent comme un ensemble d'individus se percevant comme un agrégat social distinct dans une organisation et qui est aussi perçu ainsi par les individus qui n'en font pas partie. Pour désigner le groupe, nous utilisons également le terme « collectif » défini comme « un élément constitutif de la dimension collective, doté d'une identité, d'une orientation et d'une finalité partagée par ses membres » (Bergaglia et Delair, 2003, p. 58).

11 Le mésosystème se construit et existe du moment où s'établissent des interrelations entre deux ou plusieurs microsystèmes identifiés à des contextes d'action. En nous inspirant de Bronfenbrenner (1979), nous associons le mésosystème à l'ensemble des liens et des processus qui s'établissent entre deux ou plusieurs contextes immédiats d'action des acteurs. Dans une école, le mésosystème est constitué par l'ensemble des relations entre ses divers collectifs ou groupes d'acteurs générant une dynamique intergroupe particulière.

12 Tout en reconnaissant que la dynamique des acteurs et des groupes peut être marquée par des entités externes à l'établissement au niveau de l'exosystème, telles les familles, les instances scolaires régionales ou nationales et autres, ou même par des influences culturelles du macrosystème, notre étude sur les relations et la collaboration intergroupe interpellera plus particulièrement le niveau où logent leurs interactions, soit le mésosystème.

Mésosystème et interdépendance

13 Le mésosystème est composé de l'ensemble des relations entre les microsystèmes de l'école identifiés, soit les divers groupes proximaux d'acteurs. Des recherches psychosociales sur la dynamique intergroupe mettent en évidence que ces relations sont marquées par leur interdépendance autant au regard de l'atteinte des buts globaux de l'organisation ou des buts proximaux de chacun des groupes. La nature et la qualité de l'interdépendance entre les groupes dans la poursuite de buts proximaux concomitants à des buts globaux ainsi que leurs objets caractérisent le mésosystème.

14 Cette interdépendance est positive lorsque la poursuite des buts d'un groupe favorise la poursuite des buts d'un autre groupe. Elle est négative si, au contraire, la poursuite des buts d'un groupe diminue ou annule les possibilités de poursuite des buts d'un autre groupe (Abrami *et al.*, 1996 ; Thomas, 1992). Ces deux qualités d'interdépendance génèrent des dynamiques de collaboration ou de compétition entre les groupes (Tjosvold, 1998, dans Richter *et al.*, 2005).

15 Dans le cas où cette interdépendance est positive, Richter *et al.* (2005) mettent en lumière la présence d'une complémentarité entre les groupes proximaux œuvrant simultanément à l'atteinte de leurs buts proximaux et des buts globaux. S'ajoute une responsabilité décisionnelle partagée (Richter *et al.*, 2005). La présence d'une interdépendance positive et d'une complémentarité entre les groupes proximaux se trouvent au cœur de la collaboration intergroupe.

16 Ces considérations sur les qualités d'interdépendance font apparaître les transactions entre les groupes et leurs modes de résolution de problème comme un élément constitutif de cette dynamique interactionnelle (Richter *et al.*, 2005). Lorsque, dans les transactions et les résolutions de problèmes, les groupes focalisent davantage sur leurs propres intérêts tout en ignorant l'enjeu de l'optimisation des gains communs, une interdépendance négative s'installe. Cette négativité prend plus d'ampleur lorsqu'il y a tentative, réelle ou perçue, d'un groupe d'entraver l'atteinte des buts proximaux d'un autre groupe, tentative que Thomas (1992) associe à un conflit organisationnel.

17 Pour leur part, en introduisant la notion d'interdépendance fonctionnelle, Mathieu *et al.* (2001) distinguent trois catégorie d'objets porteurs d'interdépendance entre les groupes, soit celle liée aux intrants (ex. ressources humaines, contraintes environnantes, équipements, information, etc.), celle liée aux processus (interactions intergroupes) et celle liée aux extrants entre les groupes (degré auquel les résultats d'un groupe affectent les activités d'un autre groupe).

18 En nous inspirant de ces écrits, nous considérons que la collaboration intergroupe résulte de l'engagement de groupes d'acteurs à coordonner leurs efforts et à résoudre leurs différends en vue de concrétiser la réalisation de buts globaux éloignés propres à l'organisation à travers la poursuite de buts proximaux propres à chacun des groupes.

Quatre dimensions des interactions au niveau du mésosystème

19 Bronfenbrenner (1979) propose quatre dimensions permettant d'étudier les interactions vécues entre des microsystèmes qui caractérisent les liens et les processus qui s'établissent entre deux ou plusieurs contextes immédiats d'action des acteurs : la

participation multicontexte, le couplage indirect, les communications intercontextes et les connaissances intercontextes.

20 La participation multicontexte se produit lorsqu'un ou plusieurs acteurs s'engagent dans des activités liant plus d'un contexte ou microsystème. Le couplage indirect existe lorsque des acteurs bénéficient d'une connexion entre les contextes par l'entremise d'un intermédiaire (ex. le directeur d'école). Les communications intercontextes relèvent des messages transmis, à sens unique ou de manière bidirectionnelle, d'un contexte à un autre dans l'intention explicite de fournir des informations particulières aux acteurs de l'autre contexte. Finalement, la connaissance intercontexte réfère à l'information et aux représentations qui existent dans un contexte à propos d'un autre. À travers ces quatre dimensions caractérisant les interactions ayant lieu au niveau du mésosystème, une interdépendance de nature et de qualité variables et selon des objets divers émerge entre les groupes proximaux.

Différenciation-intégration/Autonomie et solidarité

21 On l'a vu, la perspective écosystémique que Bronfenbrenner (1979) introduit en modélisant des « systèmes environnementaux hiérarchiques d'influence » (Sontag, 1996, p. 327) relevant des micro-, méso-, exo- et macro-systèmes, met en lumière les interactions organisationnelles entre un tout et ses parties. Cette modélisation fait apparaître, entre ce tout et ses partie, une dialogique de différenciation-intégration (Lawrence et Lorsch, 1986) constitutive d'une « organisation d'organisations » (Boyer, 2000). Au niveau du mésosystème, soit des interactions entre les groupes proximaux, cette dialogique, comme l'indique Lemoigne, (1984, p. 253) « est la face active de la dualité autonomie-solidarité ». La nature et la qualité des interdépendances entre ces collectifs dans la poursuite de buts proximaux concomitants à celle de but globaux se tissent en fonction de cette dualité et génèrent, selon les objets en cause, des dynamiques de compétition et de collaboration.

Cadre méthodologique

22 Cette partie décrit, dans un premier temps, la démarche de notre recherche qui s'est déroulée en quatre étapes. Dans un deuxième temps est présentée l'école secondaire où a eu lieu la collecte de données.

Recherche clinique en quatre étapes

23 La démarche de recherche rapportée s'inscrit dans une perspective clinique dans la mesure où il s'agit d'« une pratique des sciences humaines au service de l'action dans toute sa complexité » (Sévigny, 1993, p. 17), « centrée sur un cas individuel qui [fait] problème et pour lequel il faut trouver des solutions » (p. 13). Selon cette perspective, nous avons étudié la collaboration dans une école secondaire québécoise, avec des outils épistémologiques, théoriques et méthodologiques que nous avons dû créer en fonction de la situation spécifique de cette école. Cette démarche, de nature collaborative, se voulait duale, car elle poursuivait une finalité d'étude de la collaboration et sa transformation (Liu, 1997).

24 La recherche s'est déroulée de 2005 à 2009 à travers une trajectoire en quatre étapes dans laquelle différentes méthodes de cueillette de données ont été successivement croisées pour porter des regards de plus en plus approfondis sur la collaboration à l'école Léa-Roberge : un portrait global des pratiques de collaboration dans l'école ; une démarche autobiographique de petit groupe (DAPG) ; l'exploration de projets d'action dans l'école ; des entrevues terminales avec les directions. À travers l'enchaînement des méthodes et le croisement des résultats, la collaboration a été étudiée du général au particulier et en tant qu'objet observé à un objet à transformer.

25 Le portrait global des pratiques de collaboration dans l'école a été réalisé au moyen d'entrevues individuelles auprès de membres du personnel enseignant, professionnel et de direction[3]. À la suite d'une présentation de ce portrait en assemblée générale des employés, une DAPG a été vécue avec un groupe composé de membres du personnel enseignant et professionnel et une autre avec un groupe formé de membres de la direction, tous volontaires. Une production successive de récits oraux et écrits individuels a suscité, à travers des analyses et des interprétations partagées (De Villers, 2007), une reconstruction intersubjective du sens des histoires de collaboration. Cette démarche, pour chacun des groupes, s'est déroulée en six rencontres étalées sur une année scolaire. Au final, les membres des deux groupes, employés et patrons, ont croisé certaines de leurs conclusions, ce qui a suscité une controverse riche de nouvelles significations. Une synthèse des résultats des analyses des récits et du croisement a été produite et validée par les deux groupes réunis ainsi que par une assemblée de l'ensemble des employés de l'école.

26 La troisième étape prévoyait une cueillette de données à travers la mise en place de projets d'action visant à développer la collaboration dans l'école. Il s'est avéré que peu de projets se sont amorcés en ce sens et que ceux qui ont été initiés n'ont pas pris leur envol. Au-delà de la présence de certains facteurs circonstanciels non favorables à de telles initiatives, dont le remplacement de plusieurs membres de l'équipe de direction, la difficulté à amorcer, *in situ*, de tels projets s'est avérée révélatrice de l'état de la collaboration dans l'école.

27 La cueillette de données s'est terminée par une entrevue avec chacun des deux directeurs qui ont été en poste dans l'école durant la démarche. Ces entrevues visaient à recueillir leurs observations sur la démarche vécue et sur les conclusions de la recherche, et ce, plus particulièrement au regard de l'état de la collaboration intergroupe au niveau méso.

Description de l'école Léa-Roberge : « trois écoles dans une »[4]

28 L'école Léa-Roberge est une institution d'enseignement secondaire qui compte environ 170 employés dont 5 personnes à la direction et 110 enseignants. Elle offre des services éducatifs à près de 1 650 élèves inscrits aux 1er et 2e cycles du secondaire[5] répartis dans trois pavillons et à l'intérieur de trois programmes distincts.

29 Le pavillon principal (A) accueille environ 1 100 élèves des 1er et 2e cycles. Le deuxième pavillon (B) offre des services éducatifs à 373 élèves du 1er cycle seulement. Ce pavillon a été fusionné à l'école au mois de juillet 2005. Le troisième pavillon (C) accueille environ 180 élèves raccrocheurs de 16 à 18 ans.

30 Le tableau 1 présente un aperçu de la distribution des élèves et des programmes répartis dans les trois pavillons de l'école. Ces programmes sont offerts en fonction de quatre principales orientations :

- Programme régulier
- Programme particulier enrichi avec concentration en activités sportives ou artistiques (PPC)
- Programme régulier de rattrapage scolaire (PRS)
- Programme d'adaptation scolaire

Tableau 1. Distribution des élèves, des programmes et des cycles dans les trois pavillons de l'école Léa-Roberge

Pavillons et nombre d'élèves en 2006-2007	Programmes	Cycles/élèves
A 1100	Régulier PPC Adaptation scolaire	2e cycle 1er et 2e cycles 1er et 2e cycles
B 373	Régulier	1er cycle
C 180	PRS	Élèves raccrocheurs de 16 à 18 ans
Total 1653	N/A	N/A

31 Introduit en 2003 afin d'offrir un service éducatif pouvant se distinguer de la voie régulière usuelle, le PPC offre des concentrations autour d'activités sportives et artistiques jugées plus attrayantes pour les élèves et leurs parents. On estimait ainsi limiter la perdition d'un nombre important d'élèves au profit des établissements privés de la région. Ce programme a connu une forte augmentation de clientèle depuis sa création. La proportion des élèves du programme régulier est passée, ces dernières années, de 70 % à 50 % de l'ensemble des élèves. Le PPC et celui de l'adaptation scolaire regroupent chacun 25 % des élèves. Nous observons donc, qu'en plus de voir de plus en plus d'élèves choisir ou être orientés vers d'autres programmes que celui du régulier et conséquemment d'assister à un transfert d'enseignants vers ces mêmes programmes, le poids relatif du programme régulier devient équivalent à celui des autres programmes combinés. Enfin, à cette configuration de regroupements d'acteurs liée à l'occupation de pavillons différents et à l'intégration dans des programmes distincts s'ajoute une configuration de plusieurs « grilles horaires » propres à chacun des programmes.

Analyse des données et discussion des résultats

32 À titre exploratoire, nous reprenons, dans cette section, notre grille de lecture conceptuelle et théorique afin d'examiner et de mieux comprendre comment se vit la

collaboration intergroupe dans cet établissement scolaire secondaire dans lequel existe une forte différenciation entre les groupes.

Mésosystème et interdépendance entre les groupes

33 Comme nous l'avons déjà mentionné, la nature et la qualité de l'interdépendance entre les collectifs autant au regard de l'atteinte des buts globaux de l'organisation que de celle des buts proximaux de chacun d'eux ainsi que les objets sur lesquels elle porte marquent la dynamique intergroupe d'un établissement, cette dynamique caractérisant l'espace entre les parties et l'établissement en tant que tout, l'espace du mésosystème.

34 Au regard de la qualité de l'interdépendance, il ressort que, chez les acteurs, la façon de vivre la démultiplication des caractères de différenciation entre les collectifs de cette école génère une interdépendance parfois négative (Abrami *et al*., 1996 ; Thomas, 1992), particulièrement au regard d'objets névralgiques de l'organisation. Ainsi, lors du traitement de ces objets, les relations intergroupes ont tendance à revêtir un caractère plutôt compétitif (Tjosvold, 1998, dans Richter *et al*., 2005). Ceci peut être constaté notamment en observant l'impossibilité dans l'école d'adopter une grille horaire unique pour l'ensemble de ses programmes. Cette impossibilité a perduré malgré une proposition en ce sens d'un petit groupe de représentants de chacun des programmes, appuyée sur des constats relatifs aux difficultés de coordination que des horaires différenciés pouvaient générer, dont celles de l'affectation du personnel dans plusieurs programmes. Pour les directions, les acteurs dans les programmes semblaient se centrer davantage sur les pertes potentielles qu'un changement d'horaire provoquerait dans leur propre programme et dans leurs tâches spécifiques que sur des bénéfices probables pour l'ensemble des élèves de l'école. Cet épisode de réflexion et de débat, où les positions d'intérêts de chacun des collectifs peuvent prendre le pas sur l'intérêt de l'ensemble des groupes, apparaît révélateur de la présence d'une interdépendance à caractère négatif dans les transactions entre eux sur la question de la coordination des horaires entre les programmes (Abrami *et al*., 1996 ; Thomas, 1992).

35 Nous l'avons vue, une interdépendance négative peut être source de conflit organisationnel (Thomas, 1992) lorsqu'un groupe, dans une posture transactionnelle, a le potentiel d'entraver l'atteinte des buts proximaux d'un autre et de maximiser les possibilités d'atteindre ses propres buts proximaux (Richter *et al*., 2005). L'introduction dans l'école d'un PPC s'est réalisée avec l'intention, selon un des directeurs interrogés, d'attirer de la clientèle à l'école, une retombée bénéfique pour l'ensemble de l'école. Toutefois, le fait que ce programme ne sélectionne que des élèves qui réussissent bien a créé des tensions, principalement dans le groupe du programme du régulier qui voyait de bons élèves les quitter. Cette situation d'interdépendance négative et, *de facto*, de compétition au regard des élèves a, selon le directeur, entraîné les enseignants du PPC, le groupe pouvant être perçu comme des usurpateurs d'élèves, à « développer des façons de collaborer entre eux, de se soutenir, de se serrer les coudes, de défendre leur projet tout le temps. Ils ont développé des réflexes de collaboration mais dans un but, une finalité qui est, tout le temps, de sauver leur projet ». L'option du PPC a créé une situation non seulement de compétition entre les collectifs, mais aussi un potentiel de conflit organisationnel au sujet de questions névralgiques pour ces groupes comme celle de la grille horaire par exemple.

36 Cette situation d'interdépendance négative entre les programmes fait apparaître que les élèves à potentiel de réussite plus élevé sont un objet d'interdépendance entre le groupe du PPC et celui du programme régulier qui s'inscrivent dans des interactions de compétition. Dans la perspective de Mathieu *et al.* (2001), il s'agit là d'une interdépendance fonctionnelle au regard des intrants, où non seulement ces élèves sont partagés, mais aussi les enseignants qui leur sont assignés. À cet effet, le directeur relate le cas d'un enseignant qui voulait passer du programme régulier au PPC. Ce dernier s'est fermé à la venue du nouvel enseignant, intensifiant les tensions dans l'espace intergroupal : « Pas question que tu viennes déplacer un de nos collègues ». [L'enseignant] voulait essayer autre chose, il s'est prévalu de son ancienneté pour passer au PPC, mais ça a généré beaucoup d'insatisfaction ».

37 En ce qui concerne l'interdépendance liés aux intrants, s'ajoute le fait que l'équipe de direction est partagée entre les trois pavillons et, de ce fait, le « grand directeur » est davantage associé au groupe logeant dans le pavillon où son bureau est établi. Certains enseignants y voient une perte pour leur collectif : « Nous, on ne veut pas de directeur adjoint ici. On veut que ça soit direct avec le directeur parce que, sinon, c'est l'enfer ».

38 Notre traitement secondaire des données sur l'interdépendance liée au processus fait apparaître des objets à propos desquels une complémentarité prenait place dans un travail collaboratif à travers des responsabilités décisionnelles partagées. Les membres du personnel de direction, enseignants et professionnels disent travailler ensemble sur un éventail relativement large de problématiques sociales pouvant nuire à l'environnement d'apprentissage des élèves ou sur des projets divers touchant l'ensemble de la communauté scolaire. Entre autres, ils collaborent à l'élaboration de plans d'intervention servant à prévenir le harcèlement et l'intimidation, à la tenue d'événements spéciaux d'athlétisme, etc. Si nous notons la présence de plusieurs objets processuels suscitant la collaboration, nous constatons par contre que ces objets se situent surtout en périphérie de l'enseignement. En effet, des données revisitées, nous ne distinguons aucun objet de collaboration intergroupe portant de façon spécifique sur des activités d'enseignement ou de soutien aux apprentissages des élèves en classe. Ainsi, cette collaboration est porteuse de peu d'enjeux relatifs à la complémentarité entre les groupes liés aux cycles et aux disciplines dans et entre les programmes comme l'illustre le commentaire suivant d'un enseignant : « Oui, on collabore en français, encore une fois, à l'horizontale, donc dans un même degré. Mais à la verticale, entre le deux et le trois, le quatre et le cinq, etc., on le voit moins. » En ce sens, elle ne risque pas d'atteindre ni leur fonctionnement, ni la poursuite de leurs buts proximaux liés à leur pratique d'enseignement.

39 Finalement, nous avons aussi recherché la présence de données relatives à des objets d'interdépendance liés aux extrants entre les collectifs dans et entre les programmes. La différenciation dans l'école, comme nous venons de le voir, ne se produit pas uniquement entre les programmes, elle est aussi présente « à la verticale » dans les programmes, entre les collectifs qui y œuvrent. Les interactions « à la verticale » peuvent être associées à une interdépendance fonctionnelle entre les extrants d'un degré, en termes d'apprentissages réalisés par les élèves, qui deviennent les intrants d'un degré subséquent en termes de connaissances préalables à maîtriser. Une estimation d'une collaboration « à la verticale » peu présente dénote que, malgré une interdépendance fonctionnelle au regard des extrants, les interactions entre les degrés pour les réguler demeurent limitées.

Interactions entre les différents contextes d'action

40 Après avoir porté un regard sur la dynamique d'interdépendance constitutive des interactions entre les collectifs du mésosystème, nous revenons maintenant au modèle de Bronfenbrenner (1979) pour observer, sous un angle davantage structurel, les différentes dimensions à travers lesquelles cette dynamique s'aménage entre ces collectifs ou microsystèmes. Nous rappelons que ces dimensions sont : la participation multicontexte, le couplage indirect, les communications intercontextes et les connaissances intercontextes.

41 Nous avons indiqué que la participation multicontexte se produit lorsqu'un ou plusieurs acteurs s'engagent dans des activités liant plusieurs contextes ou microsystèmes. À l'école Léa-Roberge, nous notons une variété de situations de participation multicontexte. Comme déjà mentionné à propos des objets processuels d'interdépendance, nous avons observé que celles sur lesquelles portait ce type de participation étaient plutôt éloignées des situations d'enseignement en classe et, de ce fait, rejoignaient peu le cœur de la pratique des enseignants. Ce type de participation se retrouve aussi dans les instances obligatoires de participation aux décisions : conseil d'école, conseil d'établissement, etc. Comme en témoigne le directeur actuel de l'établissement : « Ce sont toutes des obligations de convention, mais ce sont aussi des endroits où on peut travailler l'aspect de la collaboration non seulement entre les enseignants mais aussi entre les parties, parce que ça devient une collaboration patronale syndicale. La Loi nous emmène dans cette direction-là. Elle oblige les gens à collaborer parce qu'ils sont consultés régulièrement sur toutes les affaires ».

42 Force est de constater que la participation intercontexte en place génère peu de collaboration intergroupe. La direction indique que la collaboration se vit davantage au sein des groupes proximaux : « Ils collaborent par unités de travail. Au PPC, ils collaborent entre eux... Au régulier, ils collaborent entre eux. Eux aussi ont de la misère à collaborer avec le PPC ou avec d'autres ». Comme nous l'avons déjà relevé précédemment en ce qui concerne les interactions entre les degrés dans un même programme, la participation entre contextes peut être aussi relativement faible.

43 Sur le plan du couplage indirect, rappelons que celui-ci existe lorsque des acteurs bénéficient d'une connexion entre les contextes par l'entremise d'un intermédiaire assurant un lien entre ceux-ci. Les membres de la direction interrogés, principalement les adjoints, disent qu'« en tant que personnes de plancher », ils estiment jouer un rôle essentiel « d'intermédiaires » dans l'école. S'ils ont à assurer un couplage entre les acteurs œuvrant dans les différents contextes relatifs aux pavillons ou aux programmes et collectifs qui y œuvrent, par contre, ils constatent que cette connexion peut être difficile à opérer : « Vous me donnez le mandat d'unifier, d'amener mon pavillon vers le vôtre, mais le pavillon ici, il fait quoi pour se rendre au mien ? » L'impossibilité de l'équipe de direction à enclencher une démarche de renouvellement du projet éducatif de l'école apparaît comme un révélateur des difficultés à produire des couplages indirects entre les différents contextes qui permettraient d'enclencher une telle démarche rassembleuse.

44 Les communications intercontextes se rapportent à la transmission d'informations entre contextes. La connaissance intercontexte, obtenue par les communications intercontextes ou par des sources externes, réfère à l'information et aux représentations qui existent

dans un contexte à propos d'un autre. Divers moyens mis en place dans l'école favorisent l'échange d'information entre les membres du personnel œuvrant dans différents contextes. Le directeur de l'école nous informe de la tenue de réunions hebdomadaires du conseil d'école où chaque regroupement est représenté, générant beaucoup d'informations diffusées par la suite dans des procès-verbaux. Il évoque également l'assemblée générale du personnel qui, mensuellement, traite de points touchant tous les membres du personnel mais, somme toute, de façon « assez sommaire ». Ainsi, même s'il existe des moyens de communication intercontexte dans l'école, il semble que ceux-ci suscitent des connaissances très partielles des autres contextes. Le directeur actuel observe une absence relative de celles-ci : « Je dirais qu'ils ne connaissent pas nécessairement comment l'autre groupe fonctionne. Je ne suis pas sûr que tout le monde connaît bien la tâche de chacun ici. Et les bénéfices que ça apporte à l'école ».

45 Au regard des dimensions mésosystémiques caractérisant les liens et les processus qui s'établissent entre les collectifs et à travers lesquelles leur dynamique d'interdépendance s'aménage, nous constatons que leur portée est plutôt réduite au regard de la collaboration intergroupe. En effet, il apparaît que la participation et la communication se produisent plus aisément à l'intérieur des groupes proximaux et beaucoup plus difficilement entre ceux-ci, ce qui limite les possibilités de création de collaboration intergroupe dans l'école. Par ailleurs, en présence de participation multicontexte, il s'avère que celle-ci se fait davantage au regard d'objets éloignés de l'enseignement en classe.

Différenciation-intégration/Autonomie-solidarité

46 L'ajout d'un pavillon et surtout du PPC ces dernières années, avec son caractère sélectif, a non seulement augmenté le nombre de collectifs dans l'école, mais, au-delà des aménagements physiques et de programmes marqués par les divisions, a suscité une forte amplification de la dynamique de différenciation entre ceux-ci. En contrepartie, l'établissement, en tant « qu'organisation d'organisations » (Boyer, 2001), ne réussit pas à introduire des dispositions d'intégration de même amplitude entre ces différents collectifs (Lawrence et Lorsh, 1986 ; Le Moigne, 1983). Comme illustré précédemment, nous constatons que l'équipe de direction ainsi que les instances de participation multicontexte en place arrivent difficilement à coordonner les actions de chacun des collectifs afin, qu'au-delà de leurs buts proximaux, un but global fédérateur se dessine. En reprenant les propos de Le Moigne (1983), nous pouvons interpréter que ce déséquilibre génère une prévalence de la force d'autonomie incitant les collectifs à se refermer autour de leurs activités spécifiques au détriment d'une force de solidarité qui les inciterait, en fonction de buts globaux, à coordonner leurs activités dans une collaboration au niveau du mésosystème.

Conclusion

47 Notre recherche à l'école Léa-Roberge visait, au point de départ, à étudier la collaboration entre acteurs individuels se rapportant à ce que nous pourrions appeler de la « micro-collaboration », dans la classe et, surtout, hors de la classe. À travers la succession d'activités de cueillette, d'analyse et de retours auprès des acteurs de l'école, sont apparus, avec de plus en plus d'acuité, des facteurs de collaboration liés à la dynamique

intergroupe dans l'espace du mésosystème, soit entre la classe et l'établissement. Ces facteurs ont été particulièrement manifestes lors de la controverse suscitée par le partage des analyses de récits de vie professionnelle entre les deux groupes de la DAPG, dans les difficultés rencontrées dans la mise en place de projets d'action pour le développement de la collaboration dans l'école et lors des dernières entrevues auprès des directeurs. À travers notre trajectoire de recherche, l'émergence de ces facteurs nous a incités à reprendre notre analyse à partir de référents portant cette fois sur la dynamique intergroupe et qui pourrait être associée à de la « la méso-collaboration ».

48 Le recours au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) nous a permis de reconnaître, au niveau du mésosystème qu'est l'école Léa-Roberge, des effets structurants des interactions entre ses collectifs reconnus comme autant de microsystèmes ou contextes d'action. Des apports théoriques d'études psychosociales sur la dynamique intergroupe nous aussi a permis de cerner, à ce niveau systémique, la nature et la qualité des interdépendances qui lient ces groupes à travers ces interactions ainsi que les objets autour desquels ces interdépendances se construisent. Un retour sur le modèle de Bronfenbrenner (1979) nous a amenés à étudier les dimensions de participation et de communication à travers lesquelles cette dynamique d'interdépendance s'aménage entre les collectifs ou microsystèmes formant le mésosystème. Avec le recours à la dialogique fondamentale à une organisation d'organisations qu'est la différenciation-intégration, nous avons étudié comment les forces d'autonomie et de solidarité en présence marque la collaboration intergroupe dans l'école.

49 Pour affronter les nouvelles réalités et atteindre les niveaux de réussite recherchés, la collaboration dans l'école apparaît de plus en plus, dans les discours normatifs sur elle, comme un des facteurs déterminants. Dans cette optique, les mesures de décentralisation scolaire introduites dans la législation québécoise misent sur la régénération et l'amplification de la collaboration dans les établissements scolaires. L'analyse secondaire des données réalisée démontre que cette sollicitation à la collaboration dans le mésosystème de l'école ne concerne pas uniquement les interactions entre les acteurs individuels de l'école, mais aussi les interactions entre ses acteurs collectifs en tant que microsystème.

50 Ainsi, dans cette école structurée en entités collectives et organisationnelles distinctes, les résultats révèlent, au niveau du mésosystème, une dynamique interactive entre les différents collectifs constituant ces entités où la collaboration se module en fonction des objets traités. Notamment, nous avons observé que dans l'espace entre la classe et l'établissement, les investissements envers des actions collectives intergroupales sont inversement proportionnels à la proximité de la pédagogie : plus les objets à traiter étaient proches des pratiques en classe, moins il y avait de collaboration. De plus, la nature de chacune des entités, constituées à partir d'une sélection discriminatoire des élèves, est source de démultiplication des caractères de différenciation entre les collectifs qui leur sont respectivement associés générant une compétition au regard d'enjeux fondamentaux de l'organisation scolaire. Enfin, de façon plus pointue, il ressort que la présence nouvelle d'un PPC dans l'école, en venant y exacerber les forces de différenciation entre ses entités collectives apparaît comme un aménagement de programme qui peut entraver le développement de la collaboration intergroupe dans l'école. Le choix d'implanter un tel programme afin que l'école soit plus compétitive sur le « marché » scolaire dans l'exosystème, ne génère-t-il pas, conséquemment, une

dynamique de compétition au niveau du mésosystème qu'est l'école ? Il semble bien que ce soit le cas à l'école Léa-Roberge.

51 À un moment où les discours normatifs et politiques sur le scolaire incitent depuis plus de 10 ans à un travail collectif intégrateur au nom d'une amélioration des prestations d'enseignement, les interdépendances vécues dans l'école arrivent difficilement à susciter une intégration tenant compte de la différentiation prégnante présente entre ses collectifs.

52 L'analyse secondaire des données réalisée à titre exploratoire, malgré son caractère partiel relié à un tel exercice, nous permet de proposer un ensemble de référents conceptuels et théoriques propres à étudier la collaboration intergroupe dans les établissements scolaires, qui somme toute, ont été peu investigués jusqu'à maintenant et d'apporter un éclairage sur cet espace professionnel intermédiaire entre la classe et l'établissement. Cette proposition mérite d'être relevée plus en profondeur.

BIBLIOGRAPHIE

Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : La Chenellière.

Bergaglia, F. & Delair, J. (2003). *La dynamique de l'esprit collectif*. Paris : Éditions d'Organisation.

Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? *In* J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, M. Tardif (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-74). Bruxelles : De Boeck.

Boyer, M. (2000). *La direction des écoles et l'autodéveloppement*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Bronfenbrenner,. U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité. Avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Bibliothèque des archives nationales du Québec.

Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L. & Striganuk, S. (2004). La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec : un renouvellement de pratiques. In Actes de la 7e Biennale de l'éducation. Lyon. Téléaccessible : www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf.

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

De Villers, G. *Le récit de vie, une démarche autobiographique d'émancipation.* www.legraineasbl.org/article.php3?id_article=73. 7 mai 2007.

Dunette, L.M. Hough, *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., vol. 3), 651-717. Chicago : Rand-McNally.

Gouvernement du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Instance, D. (2003). *Quels scénarios pour l'éducation/formation de la jeunesse, aujourd'hui et demain ?* Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Genève : Forum du conseil.

Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1986). *Organization and Environnement*. Boston: Harvard Business School Press. (1re éd.1967)

Le Moigne, J. (1984). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris : Presses universitaires de France. (1re éd.1977)

Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, *28*(4), 638-668.

Lessard, C. (2003). L'excellence des uns contre la réussite de tous. *Relations*, *687*, 12-16.

Liu, M. (1997). *Fondements et pratique de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

Malo, C. (2000). *Le modèle écologique du développement humain : conditions nécessaires de son utilité réelle.* Institut de recherche pour le développement social des jeunes. École de service social, Université de Montréal. Téléaccessible : www.irds.ca/PDF/conferences/ecologie.pdf

Mathieu, J.E., Marks, M.A. & Zaccaro, S.J. (2001). Multiteam systems. *In* N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinagil, C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (289-313). London : Sage.

OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?* Éditions de l'OCDE.

Richter, A., Scully, J., West, M.A. (2005). Intergroup conflict and intergroup effectiveness in organizations: Theory and scale development. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 14*(2), 177-203.

Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, *12*(2), 117-128.

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Sévigny, R. (1993). L'approche clinique dans les sciences humaines. *In* E. Enriquez, G. Houle, J. Rhéaume, R. Sévigny. L'analyse clinique dans les sciences humaines, (13-21). Montréal: Éditions Saint-Martin.

Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research. Bronfenbrenner revisited. *Journal of Special Education, 30*(3), 319-344.

Thomas, K.W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M.D. Dunette, L.M. Hough, *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., vol. 3), 651-717. Chicago : Rand-McNally.

NOTES

1. Université de Sherbrooke, ÉRCPÉ.
2. Le nom de l'établissement a été modifié afin de garantir la confidentialité.
3. Ces données ont été recueillies par Serge Striganuk dans le cadre de sa recherche doctorale.

4. Expression de la direction de l'établissement
5. Le 1er cycle comprend la 1ère et la 2e année du secondaire. Le deuxième cycle comprend la 3e, la 4e et la 5e année du secondaire.

RÉSUMÉS

Cet article présente un traitement secondaire de données d'une recherche sur la collaboration intragroupe (microsystème) dans une école secondaire du Québec, qui a permis d'élargir, à titre exploratoire, l'examen effectué à la collaboration entre ses collectifs (mésosystème) (Bronfenbrenner, 1979). Les résultats indiquent que dans l'espace entre la classe et l'institution, les investissements envers des actions collectives intergroupales semblent inversement proportionnels à la proximité des activités dans la classe : plus les objets à traiter sont proches des pratiques en classe, moins il y a de collaboration. De plus, la nature des entités collectives et organisationnelles présentes, fondées sur une sélection d'élèves, est source d'une différenciation générant une compétition entre les groupes au regard d'enjeux fondamentaux de l'organisation scolaire. Les discours normatifs et politiques incitent à un travail collectif intégrateur dans les écoles. L'exploration réalisée conduit à proposer que l'intégration, telle que vécue dans l'établissement examiné, arrive difficilement à incorporer la différenciation prégnante présente. Cette proposition mérite d'être relevée plus en profondeur.

This article presents results of secondary data analysis on intragroup collaboration (microsystem) in a Quebec high school that widens the scope, in an exploratory manner, to collaboration between groups (mesosystem) (Bronfenbrenner, 1979). Results indicate that engagement in collective intergroup activities appears to be inversely proportional to their proximity to the classroom: the more the object of collaboration encroaches on classroom practices, the less collaboration there is. Furthermore, the nature of different group and organizational entities, based on student selection, is a source of differentiation that generates competitiveness between the groups with respect to fundamental school organization issues. Yet, normative discourses and policies incite collaborative work amongst staff in schools. The exploratory results indicate that effort at integration, such as in the studied school, has difficulty incorporating the overriding differentiation between entities. The situation deserves to be further explored.

Este articulo presenta resultados de tratamiento secundario de datos de investigación sobre la colaboración dentro de grupos (microsistema) en una escuela secundaria del Québec. Esta permitió ampliar el examen, de manera exploratoria, a la colaboración entre los grupos (mesosistema) (Bronfenbrenner, 1979). Los resultados indican que la participación en acciones colectivas entre grupos parece ser inversamente proporcional a la proximidad de estas con la practica en aula : mas el objeto de colaboración abarca la practica en aula, menos hay colaboración. Es mas, la naturaleza de las entidades colectivas y organizacionales existentes, basadas en la selección de alumnos, es fuente de diferenciación generando competitividad entre grupos frente a planteamientos fundamentales de la organización escolar. Los discursos normativos y políticos llaman al trabajo colectivo integrador en las escuelas. Esta exploración propone que la integración, observada en esta institución, incorpora difícilmente esta diferenciación. Estos resultados merecen ser examinados y profundizados.

INDEX

Mots-clés : actions collectives intergroupales, compétition, différenciation-intégration, école secondaire, espace classe-institution
Keywords : collective intergroup activities, competitiveness, differentiation-integration, high school
Palabras claves : acciones colectivas entre grupos, competitividad, diferenciación- integración, escuela secundaria