

REPÈRES POUR PENSER LA COLLABORATION D'ENSEIGNANT·ES EN ART : VERS UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE AXÉE SUR LA QUÊTE DE SENS

Christine Faucher, professeure
Université du Québec à Montréal

Dans un contexte sociétal marqué par l'anxiété climatique, l'incertitude et la fragilisation des repères, la quête de sens des adolescent·es devient plus que jamais essentielle à leur développement. L'enseignement des arts offre un espace de création idéal pour soutenir cette quête, l'art étant profondément relationnel : il permet d'entrer en dialogue avec soi, les autres et les œuvres de la grande communauté humaine. Afin d'accompagner les enseignant·es du secondaire dans cette mission, un projet de recherche a été initié avec ma collègue Maryse Gagné, misant sur l'éducation holistique comme approche privilégiée. Celle-ci valorise l'interconnexion entre les êtres, envisage l'élève dans toutes ses dimensions (London, 2006), tout en faisant appel à la relation éducative comme puissant levier pour la transformation personnelle et sociale.

Pour soutenir les enseignant·es participant·es dans cette démarche, il nous apparaissait essentiel de recourir à une communauté éducative. Le présent article, visant à identifier le dispositif collaboratif le mieux adapté à notre recherche, répond à ce besoin. Il consiste en une réflexion théorique et critique fondée sur une analyse de la littérature à caractère scientifique (références nombreuses et variées) et sur une conceptualisation de diverses formes de communautés éducatives, lesquelles offrent des repères structurants pour penser la collaboration en milieu scolaire.

Cette recherche met en lumière certains aspects de la transformation du professionnalisme enseignant, marquée par un passage du travail individuel vers des pratiques plus collaboratives. Ce changement est appuyé par plusieurs politiques éducatives récentes, insistant sur le rôle structurant du travail au sein de communautés éducatives pour répondre aux besoins croissants des élèves et soutenir le développement professionnel des enseignant·es.

La première section de l'article s'attarde à cette transformation, désormais ancrée dans un champ de compétences collaboratives reconnues par le Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020). Elle explore également les dynamiques collaboratives, en mobilisant divers cadres analytiques issus des travaux de Beaumont et al. (2011), Little (1990) et du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2018). Ces grilles de lecture permettent d'interroger les degrés de formalité, d'interdépendance et de partage à l'œuvre dans les pratiques collectives. Elles offrent en outre une compréhension nuancée de la collaboration enseignante, envisagée non pas comme une réalité univoque, mais comme un continuum évolutif.

S'ensuit, en troisième section de l'article, une présentation sommaire de la démarche méthodologique suivie pour la recherche documentaire. La suivante section propose une typologie comparée de trois formes principales de communautés éducatives — la communauté de pratique (CP), la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et la communauté d'apprentissage (CA) — chacune étant analysée, notamment, selon ses objectifs, caractéristiques et rapports au savoir.

Un tableau synthèse en quatrième section permet de visualiser ces distinctions, tout en introduisant un axe supplémentaire inspiré du cadre tridimensionnel de Schussler (2003). Ce modèle, au cœur de la cinquième section, propose d'appréhender les dispositifs collaboratifs à travers trois dimensions interreliées — cognitive, affective et idéologique — rejoignant les visées de notre projet de recherche. Il permet d'approfondir l'analyse des formes collaboratives en les situant dans une perspective holistique, cohérente avec l'accompagnement réflexif d'enseignant·es en art. Une mise en perspective de la CA, effectuée dans la conclusion de l'article, propose celle-ci comme étant la forme collaborative convenant le mieux aux objectifs de notre recherche.

De l'isolement à la collaboration : repenser le travail enseignant à l'ère des communautés éducatives

Transformation du professionnalisme enseignant

Dans le sillage des réformes en éducation, le milieu scolaire québécois évolue d'une culture individualiste vers des pratiques davantage axées sur la concertation et la

collaboration (Beaumont et al., 2011). Cette évolution se reflète dans une ouverture croissante des enseignant·es à des modes de travail collaboratif favorisant tant la réussite des élèves que le développement professionnel (Dionne et al., 2010).

Plusieurs publications ministérielles appuient cette orientation, dont celle du CTREQ (2018) soulignant que les espaces collaboratifs en milieu scolaire constituent des occasions de développement professionnel et de partage (p. 16). La Politique de la réussite éducative (MÉES, 2017) renforce cette idée, en indiquant que l'instauration de dispositifs collaboratifs, au sein de l'équipe-école, s'avère désormais indispensable pour soutenir l'innovation et le développement pédagogiques et pour répondre aux besoins des élèves, lesquels sont de plus en plus nombreux et complexes, en particulier chez les jeunes à besoins particuliers.

En ce qui a trait au Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020), celui-ci souligne le rôle essentiel de la collaboration, notamment lorsqu'il est question des deux tendances ayant façonné la manière de concevoir la formation à l'enseignement : 1) la formation universitaire est désormais conçue non pas comme une fin, mais comme le début d'un apprentissage professionnel continu qui s'effectue tout au long de la carrière; 2) le rôle formateur de l'expérience, éclairé par le modèle du praticien réflexif et renforcé par les communautés d'apprentissage professionnelles, entre autres choses (p. 84).

De plus, le Référentiel consacre la collaboration comme l'une des cinq assises¹ de la profession enseignante, et comme l'un des trois champs² structurant les 13 compétences. En effet, le deuxième champ est dédié au professionnalisme collaboratif. Il se distingue du champ 1– centré sur la relation directe avec les élèves– par sa finalité collective : améliorer les apprentissages par des actions concertées. Deux compétences

¹ Ces fondements sont les suivants : 1) la culture, 2) la langue, 3) Les enseignant·es, des bâtisseurs de relations avec les élèves; 4) Les enseignant·es des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage; 5) Les enseignant·es des professionnels qui font preuve de collaboration (p. 20 à 23).

² Un « champ d'intervention » regroupe des tâches poursuivant un même objectif et nécessitant des compétences précises.

Champ 1 : compétences spécialisées liées à la pratique quotidienne d'enseignement

Champ 2 : compétences relationnelles et sociales indispensables à la profession

Champ 3 : compétence centrée sur le développement professionnel continu

y sont associées : la compétence 9 (« S'impliquer activement au sein de l'équipe-école ») et la compétence 10 (« Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté ») (MEQ, 2020, p. 41 et 70). Ce champ exige le développement de compétences relationnelles, sociales et communicationnelles, dans un esprit de respect mutuel et de reconnaissance des rôles de chaque personne.

Dynamiques collaboratives : entre formalité, interdépendance et partage

Bien saisir en quoi consiste la collaboration, composante essentielle du professionnalisme enseignant, demeure un défi vu sa complexité. Commençons par en présenter les caractéristiques selon Beaumont et al. (2011). De leur avis, une collaboration efficace est « volontaire ; nécessite la parité entre les participants ; est basée sur la poursuite de buts communs ; requiert le partage des responsabilités » (p. 7). Les personnes qui collaborent partagent leurs ressources, valorisent les interactions interpersonnelles, s'appuient sur la confiance mutuelle et développent un fort sentiment d'appartenance au sein de l'équipe.

En outre, la collaboration enseignante peut se décliner selon divers degrés de formalisation, de partage et d'engagement. Pour mieux saisir ces nuances, des chercheurs proposent diverses grilles d'analyse permettant d'éclairer le travail en communauté professionnelle. Beaumont et al. (2011), du CTREQ (2018), de Little (1990) et McEwan (1997) ont conceptualisé la collaboration en recourant à des paramètres organisationnels et structurels formant un continuum touchant à la formalité des interactions, à leur degré d'interdépendance et à l'intensité du partage entre les membres. La figure ci-dessous offre une synthèse visuelle de ces grilles d'analyse.

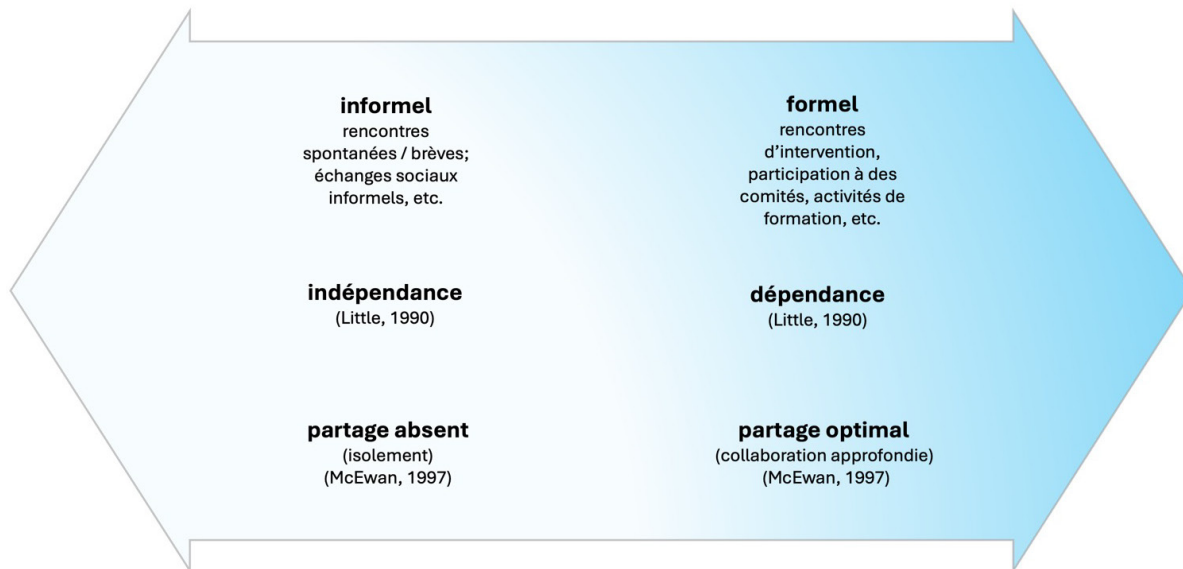


Figure 1. Continuum des degrés de formalité, d'interdépendance et de partage des communautés professionnelles

D'après le CTREQ (2018) et Beaumont et al. (2011), la collaboration entre enseignant·es et intervenant·es du milieu scolaire se manifeste sous deux formes distinctes : informelle (brèves rencontres, échanges sociaux spontanés, etc.) et formelle (participation à des comités, rencontre d'intervention, activités de formation, etc.). Quoique, selon Beaumont et al. (2011), la préférence des enseignant·es au Québec se situe du côté de l'informel, il est important de formaliser ces interactions afin d'instaurer des règles communes pour favoriser une meilleure organisation de la communauté et documenter efficacement son cheminement dans le temps.

Beaumont et al. (2011) font également valoir la pertinence de la notion d'interdépendance lorsqu'il s'agit de bien saisir en quoi consiste une collaboration optimale. Les auteur·es s'appuient alors sur le schéma de Little (1990) illustrant « la nature des pratiques collaboratives à partir d'un continuum représentant quatre principaux modes de relation et de collaboration » et où le curseur peut se déplacer de la dépendance à l'interdépendance (p. 9). Ces différents « degrés » d'interdépendance se résument aux énoncés suivants :

- Interactions sociales superficielles;
- Entraide ponctuelle et unidirectionnelle;

- Échanges pédagogiques et planification partagée;
- Collaboration structurée autour de la résolution de problèmes complexes

Soulignant également l'importance de différencier les diverses formes de travail en équipe, le CTREQ (2018) attire l'attention sur un continuum, proposé par McEwan (1997), allant cette fois-ci de l'isolement à une collaboration approfondie. Ce continuum décline les degrés de partage entre les intervenant·es scolaires : allant de la notion d'isolement à celle de la collaboration, en passant par les notions d'indépendance, de coordination, de collégialité et de coopération. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, cette grille de lecture repose sur une typologie³ en six étapes :

Collaboration	Les enseignant·es partagent un but, coconstruisent les idées et réalisent toutes les tâches ensemble.
Coopération	Le travail est réalisé en groupe avec répartition des tâches selon un objectif commun (tâche globale).
Collégialité	Les enseignant·es partagent quotidiennement des idées, du matériel, s'entraident, se répartissent des responsabilités.
Coordination	Les enseignant·es souscrivent à des règles communes, les échanges sont organisationnels et logistiques.
Indépendance	L'enseignant agit de façon autonome tout en reconnaissant les pratiques collectives.
Isolement	L'enseignant travaille seul, sans soutien ni coordination avec ses collègues.

Tableau 1. Continuum reposant sur les six étapes de la typologie de McEwan (1997)

Cette analyse met en lumière la richesse des caractéristiques et des dynamiques collaboratives propres aux communautés professionnelles en milieu scolaire. Comprendre les dynamiques collaboratives et leurs degrés de formalité,

³ Cette typologie, traduite et adaptée par Boies et Portelance en 2013, a été synthétisée et présentée ici en recourant à une organisation visuelle différente.

d'interdépendance ou de partage n'est pas toujours aisé. Les grilles d'analyse présentées précédemment constituent à cet égard des repères pertinents pour appréhender la diversité des formes collaboratives et les situer sur un axe évolutif.

Démarche méthodologique

Cet article présente une mise en perspective théorique pour éclairer le choix méthodologique dans le cadre du projet de recherche abordé dans l'introduction. La démarche adoptée s'inscrit dans une approche réflexive et inductive. Prenant appui sur la problématique de recherche (enseignement des arts et quête de sens adolescente) et la contextualisation du travail collaboratif enseignant, différents types de communautés professionnelles en milieu scolaire ont été explorés. Cette exploration a pris la forme d'une analyse de la littérature à caractère scientifique, mobilisant notamment les travaux de Dionne et al. (2010), Beaumont et al. (2011), ainsi que le construit tridimensionnel de Schussler (2003). L'objectif était de dégager, à partir de cette analyse, le dispositif le plus pertinent pour soutenir la pratique d'enseignant·es en art dans la conduite de projets axés sur la quête de sens : la leur, ainsi que celle de leurs élèves.

Typologie comparée des communautés éducatives

Une recherche documentaire récente a permis d'identifier trois principaux types de communautés pédagogiques collaboratives : la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage professionnelle et la communauté d'apprentissage. Ce constat rejoint celui auquel sont parvenus Dionne et al., en 2010. Chacune de ces communautés fait appel à des modalités de travail, à des fondements et à des objectifs distincts, orientés surtout vers le développement professionnel, la réussite des élèves ou l'amélioration des pratiques.

La communauté de pratique (CP)

La CP est un mode collaboratif de développement professionnel défini par Wenger (1998) comme un processus d'apprentissage social entre personnes partageant un intérêt commun. Elle se structure autour de la mutualisation de ressources, de pratiques communes et d'un répertoire partagé. Ses membres échangent à propos de leurs

questionnements rencontrés quotidiennement dans leur domaine d'expertise. Concernant le savoir qui émerge de ses échanges, celui-ci est principalement tacite et expérientiel (Wenger, 1998).

Selon le CTREQ (2018), la CP favorise le sentiment d'appartenance, renforce l'identité professionnelle et permet de surmonter collectivement divers défis professionnels (p. 17). Dionne et al. (2010) identifient trois fondements essentiels à son fonctionnement : l'engagement mutuel, la poursuite de buts communs et la création d'un répertoire partagé de connaissances, favorisant l'amélioration continue et l'innovation pédagogique.

Parfois désignée comme communauté praticienne (Raymond, 2014, p. 14), la CP peut regrouper des enseignant-es d'une même école ou encore des chercheurs universitaires, comme le montre l'exemple de la CP sur l'entretien d'explicitation initiée en 2018 par Caroline Raymond et Yves de Champlain, professeurs à l'UQAM.

Enfin, Beaumont et al. (2011) soulignent que la CP, qui se distingue des communautés d'apprentissage (sujet abordé à la section suivante), a été associée à diverses formes collaboratives (ex. : communautés d'intérêts, de résolution de problèmes, réseaux de savoirs) et donné lieu à un vaste champ de recherche en éducation (p. 6).

La communauté d'apprentissage (CA)

La CA est à un dispositif de coconstruction du sens réunissant des personnes qui travaillent ensemble durant une période définie, dont la finalité est transformative, sur le plan du sens, de l'identité et de l'expression des valeurs. Elle vise l'amélioration des compétences dans un domaine d'enseignement, favorise le développement professionnel continu, notamment par l'ajustement des pratiques pédagogiques selon les rétroactions et les résultats observés dans le milieu (Savoie-Zajc, 2013; CTREQ, 2018).

L'apprentissage mutuel est central dans ce type de communautés éducatives, renvoyant à un processus identitaire, interactionnel et réflexif (Paquay, 2012). La CA mobilise un processus de réflexion partagée qui participe au développement

professionnel des enseignant·es et constitue un espace réflexif pour interpréter et s'approprier de façon contextualisée les réformes éducatives (Savoie-Zajc, 2013).

Selon Savoie-Zajc (2013), la CA est souvent liée à un projet ou à une recherche collaborative, ce que confirme le CTREQ (2018) : les membres poursuivent un apprentissage commun et « se servent de ce dispositif pour acquérir de nouvelles façons de faire et développer de nouvelles pratiques » (p. 18). Ce rapport étroit à la réalisation d'un projet et à une temporalité circonscrite distingue la CA de la communauté de pratique (CP), plus informelle et ancrée dans un savoir tacite. Enfin, la CA se caractérise par l'entraide, la reconnaissance, la qualité des relations interpersonnelles ainsi que par un engagement fort de ses membres sur le plan éthique.

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

La CAP consiste en un mode structuré de développement professionnel où les enseignant·es collaborent pour améliorer leur enseignement et, surtout, accroître la réussite scolaire des élèves (Bouker, 2017, p. 15). Bien qu'elles partagent certaines caractéristiques avec les CA, elle est davantage centrée sur l'apprentissage et la réussite des élèves que sur les pratiques professionnelles en soi (CTREQ, 2018, p. 18).

Ancrées dans l'organisation scolaire, les CAP exigent un leadership partagé, un climat de collaboration, une culture d'apprentissage continue et une prise de décision basée sur les des données probantes (Leclerc et Labelle, 2013). Elles fonctionnent à travers des rencontres formelles visant à identifier les besoins des élèves et à chercher collectivement des solutions adaptées aux problèmes rencontrés. Ces démarches sont facilitées par des facteurs et conditions structurantes, tels qu'une vision commune, une équipe stable, un climat de confiance et un processus formalisé d'amélioration continue.

Ce processus s'appuie sur plusieurs étapes clés, notamment les routines d'analyse de données, l'ajustement des pratiques et la diffusion des résultats (Leclerc & Labelle, 2013). Les routines d'analyse permettent de recueillir des données (résultats scolaires, traces d'élèves) et de concevoir des interventions ciblées (Leclerc, 2013). La diffusion

des résultats, pour sa part, vise à renforcer la culture collaborative à l'interne et à contribuer au développement professionnel du milieu à l'externe.

Synthèse des formes de communautés éducatives

Un tableau comparatif des différentes communautés éducatives a été conçu en prenant appui sur celui de Leclerc et Labelle (2013) : voir tableau 2 ci-dessous. Ce tableau renferme les axes suivants : 1) définition, 2) but poursuivi et 3) composantes principales. Afin d'approfondir l'analyse des distinctions entre les formes de dispositifs collaboratifs, trois colonnes ont été ajoutées à ce modèle, et ce, selon les axes suivants : rapport au savoir, cadre temporel et dimension dominante. L'ajout de ces trois colonnes permet d'offrir une lecture plus fine et nuancée des différences structurelles, relationnelles et axiologiques entre les dispositifs collaboratifs identifiés, et ce, en tenant compte de leur épistémologie implicite (nature et origine des savoirs mobilisés) et de leur ancrage temporel (durée, flexibilité, insertion institutionnelle ou émergence informelle). En complément, une sixième colonne, intitulée dimension dominante, a été intégrée afin d'approfondir la compréhension de chaque type de communauté éducative sous l'angle du cadre tridimensionnel de Schussler (2003) présenté dans la section suivante.

TYPE	Définition	Objectifs	Caractéristiques distinctives	Rapport au savoir	Cadre temporel	Dimension dominante
CP	Groupe de personnes partageant une expertise commune et se réunissant pour échanger et apprendre mutuellement.	Améliorer la pratique à partir d'expériences partagées. Réduire l'isolement, surmonter les défis.	Centrée sur les pratiques d'enseignement. Engagement mutuel, répertoire de connaissances commun	Le savoir, souvent tacite, est issu de l'expérience accumulée dans la pratique.	Moins formalisée, émerge naturellement dans les milieux où des professionnels échangent et s'entraident.	Cognitive (partage de pratiques et de savoirs)
CAP	Mode de fonctionnement de l'école : encourage la collaboration de tous les intervenant·es pour améliorer leurs compétences.	Améliorer de façon continue les résultats scolaires des élèves par le développement professionnel	Centrée sur la réussite des élèves, guidée par une vision partagée et alignée avec le projet éducatif de l'école.	Le savoir repose sur des données probantes utilisées pour guider les actions pédagogiques.	Structuré et inscrit dans l'organisation scolaire. Rencontres régulières planifiées autour des besoins des élèves.	Cognitive et idéologique

CA	Dispositif axé sur le développement de la pratique pédagogique / quête de sens / acquisition d'un savoir individuel et collectif.	Coconstruire du sens via échanges / soutien entre collègues dans la réalisation d'un projet	Permet de satisfaire des besoins : cognitifs / affectifs / idéologiques. Appropriation réflexive des réformes /coformation	Le savoir est vécu comme une construction collective et située, reliée à l'expérience, le contexte et la quête de sens des membres.	Intentionnel, formel, mais adaptable, Dispositif souvent limité dans le temps, formé autour d'un besoin / projet commun	Cognitive, affective et idéologique
-----------	---	---	--	---	---	-------------------------------------

Tableau 2. Vue d'ensemble des spécificités des formes de communautés professionnelles

Le construit théorique de Schussler

Le construit théorique tridimensionnel de Schussler (2003) permet d'envisager les CA selon les trois dimensions suivantes : cognitive, affective et idéologique. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ont utilisé ce construit théorique, lors de leur analyse de contenu visant à produire une définition englobante de la CA à partir d'une sélection d'ouvrages issus de la documentation en recherche.

La dimension cognitive de la CA, valorisant la réciprocité et l'ouverture aux autres, se rapporte au processus d'apprentissage des membres qui la composent. Faisant écho aux approches constructivistes (Kilpatrick et al., 2012), cette dimension concerne l'acquisition de nouvelles pratiques et connaissances (Monfette, 2022). Pour leur part, Dionne et al., (2010) observent que l'analyse de contenu visant à définir la communauté d'apprentissage a révélé sa richesse sur le plan conceptuel. Par ailleurs, concernant les trois dimensions de Schussler (2003), on remarque une variabilité plus importante au regard de la dimension cognitive, laissant peut-être supposer que cette dimension constitue un pôle conceptuel fréquemment exploré dans la littérature sur le sujet.

La dimension affective, quant à elle, est reliée selon Schussler (2003) aux deux éléments clés suivants : 1) Les relations interpersonnelles (entre élèves, enseignant-es, parents, personnel scolaire) envisagées comme étant à la base du sentiment d'appartenance ; 2) Le care (« prendre soin », la bienveillance) comme condition essentielle à l'apprentissage et à la motivation. Solliciter la dimension affective serait une condition préalable à des apprentissages durables (dimension cognitive), car elle fait appel à la confiance mutuelle, à la communication ouverte, à la complicité et au soutien entre ses membres (Monfette, 2022). En effet, « pour se sentir libre de partager son

savoir pratique comme on le vit en salle de classe, il faut se sentir soutenu et respecté dans son action pédagogique et vice-versa », comme l'indiquent Dionne et al. (2010, p. 36). Un climat de confiance est donc essentiel pour un partage authentique et fécond de son savoir pratique au sein de la CA, laquelle favorise le développement d'un savoir à la fois personnel et partagé entre les membres de la communauté. Elle sert également « à satisfaire une quête de sens » (Dionne et al., 2010) : une fonction qui s'avère cruciale pour notre recherche axée sur les préoccupations existentielles d'adolescents en classe d'art.

En ce qui a trait à la dimension idéologique, troisième composante du construit de Schussler (2003), celle-ci fait appel à l'engagement collectif, aux visées et au leadership partagé (Monfette, 2022). Elle se rapporte aux valeurs, à la vision commune et aux objectifs partagés unissant la communauté professionnelle, permettant de définir ce que l'école représente aux yeux de ses membres, ce vers quoi elle tend et les repères collectifs qui orientent son action. Selon Schussler (2003), la collaboration, la participation collective, la cohérence entre valeurs et actions quotidiennes sont primordiales lorsqu'il s'agit de la dimension idéologique de la CA. Cette dimension permettrait de consolider simultanément les dimensions cognitives et affectives, ce qui favorise la cohésion et le développement d'un sentiment d'unité parmi les membres.

Mentionnons que le construit tridimensionnel de Schussler (2003), bien qu'associé à la communauté d'apprentissage (CA) dans son article, permet aussi d'éclairer les deux autres formes collaboratives abordées dans l'article. En effet, toutes mobilisent la dimension cognitive en misant sur la coconstruction de savoirs individuels et collectifs. Cependant, concernant la dimension idéologique, celle-ci serait davantage mobilisée dans la CA et la CAP car ces communautés éducatives encouragent l'émancipation des enseignant·es, la coconstruction de visions partagées et un alignement des finalités et valeurs éducatives autour du projet éducatif de l'école. Dans le cas particulier de la CA, cette émancipation est liée à l'intégration des enseignant·es à la production de la recherche, renforçant ainsi la cohésion éducative de la communauté (Dionne et al., 2010). Kilpatrick et al. (2012), insistent sur le potentiel de la CA pour rompre l'isolement professionnel, contribuer à la création de liens signifiants entre collègues ainsi qu'à

l'émergence de l'intelligence collective, un atout particulièrement pertinent si l'on tient compte de l'extrême complexité du contexte sociétal actuel.

À la lumière de l'analyse comparative des formes collaboratives à la section précédente, la CA me semble être le dispositif collaboratif convenant le mieux à notre recherche sur l'accompagnement de spécialistes en art dans leur pratique enseignante axée sur la quête de sens de leurs élèves, tout en s'inspirant de l'éducation artistique holistique. Ce choix repose également sur le potentiel réflexif du construit théorique tridimensionnel de Schussler (2003), faisant écho à l'éducation holistique, car il renvoie à « une façon systémique de décrire ou d'envisager la communauté d'apprentissage » (Dionne et al., 2010, p. 30). Précisons que, selon Schussler (2003), la CA doit permettre à ses membres de satisfaire leur quête de sens en mobilisant l'ensemble de ces trois dimensions.

Notre projet de recherche promeut une approche sensible de l'accompagnement de praticien.nes de l'enseignement des arts au secondaire, et ce, dans un esprit de confiance mutuelle et de présence attentive à l'autre (Faucher & Gagné, 2022), rejoignant ainsi la dimension affective et éthique de la CA. Il s'inspire de l'approche holistique en éducation, qui englobe l'ensemble des dimensions propre au développement des élèves, avec une attention particulière portée à leur structuration identitaire et la quête de sens. Le Référentiel des compétences professionnelles (2020) fait écho à cette vision, en se focalisant cette fois-ci sur les relations avec les élèves, « au cœur du métier enseignant » et « considérées dans toutes leurs dimensions (intellectuelle, affective, éthique, sociale, culturelle, etc.) » (p. 22).

Dans cet esprit holistique, et en lien avec le professionnalisme collaboratif, la CA peut être envisagée comme un espace de transformation personnelle et collective, propice au développement des enseignant·es et à leur quête de sens. Elle peut en outre constituer un levier pour repenser la formation initiale et continue des enseignant·es à travers des pratiques collaboratives ouvertes, sensibles aux dimensions affectives, éthiques et identitaires de la profession.

Conclusion

Le présent article consiste en une analyse conceptuelle ayant pour but d'éclairer un choix méthodologique dans le cadre d'un projet de recherche. Il importait que le dispositif collaboratif sélectionné soit, tout en étant cohérent avec les visées de l'éducation artistique holistique, apte à soutenir l'engagement d'enseignant·es et la quête de réponses, à travers l'art, aux questionnements existentiels des jeunes.

Une recherche documentaire a permis de mettre en lumière la transformation du professionnalisme enseignant, passant par la valorisation du travail collaboratif, nécessitant la mise en réseau des expertises et la création de communautés éducatives axées sur le partage et la réflexion. Cette transformation est soutenue par les politiques éducatives récentes, l'ancrage du professionnalisme collaboratif dans le Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante (2020). Par la suite, les grilles d'analyse portant sur les degrés de formalité, d'interdépendance et de partage (Beaumont et al., 2011 ; CTREQ, 2018 ; Little, 1990) ont permis de situer les dynamiques collaboratives existantes sur un axe évolutif ; elles ont offert des repères pour penser la collaboration comme un processus dynamique et contextuel. Elles permettent d'éclairer les tensions entre isolement et interdépendance, entre autonomie individuelle et coconstruction, autant d'éléments qui ont permis de situer le travail collaboratif des enseignant·es à l'ère des communautés éducatives.

L'analyse comparative des dispositifs collaboratifs, présentée à la troisième section de cet article, a permis de situer trois formes de communautés pédagogiques collaboratives — la communauté de pratique (CP), la communauté d'apprentissage (CA) et la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) — et de les présenter en s'appuyant principalement sur les travaux de Dionne et al. (2010) et sur ceux de Leclerc et Labelle (2013). Cette analyse comparative pourrait être utile au repérage de formes de communautés éducatives à la fois structurantes, sensibles, transformatrices et en concordance avec les besoins et objectifs d'enseignant·es intéressé·es à faire appel à elles.

Cette analyse culmine dans le tableau synthèse de la section 4 offrant une vue d'ensemble des spécificités des principales formes de communautés éducatives, tout en

introduisant des axes d'analyse supplémentaires, tels que le rapport au savoir, le cadre temporel et la dimension dominante. En intégrant ces variables, le tableau propose une lecture nuancée des dispositifs collaboratifs et dégage les conditions qui favorisent l'émergence de communautés professionnelles capables de soutenir une démarche réflexive et engagée. En ce sens, ce tableau ne se contente pas de synthétiser les formes existantes et peut devenir un outil d'analyse, de prise de conscience, de positionnement et de prise de décision pour les chercheur·es, les formateur·rices et les praticien·nes souhaitant instaurer des environnements collaboratifs favorisant la transformation personnelle et professionnelle.

Le construit théorique tridimensionnel de Schussler (2003), quant à lui, a révélé la richesse, le potentiel réflexif et la cohérence de la CA au regard de notre projet de recherche. Cette réalisation repose sur la capacité de type de communauté éducative à articuler les dimensions cognitive, affective et idéologique de l'accompagnement professionnel. Non seulement la CA, telle que conçue par Schussler (2003), entre en résonance avec l'éducation holistique, mais elle offre aussi un espace d'ancrage éthique et critique, apte à soutenir l'(inter)subjectivation professionnelle des enseignant·es en arts et de renforcer leur engagement dans la recherche de sens, tant au niveau personnel que collectif.

L'analyse exploratoire des formes de communautés éducatives, de leurs caractéristiques propres, rend compte du niveau de complexité de la collaboration en milieu scolaire et permet de concevoir la communauté d'apprentissage non pas comme une entité figée, mais comme un processus transformateur pouvant générer des repères durables pour les enseignant·es et se déployant graduellement, en fonction de leur contexte, besoins spécifiques et du niveau d'engagement. La CA fait-elle partie des voies prometteuses pour répondre aux défis actuels de l'enseignement des arts et pour renouveler les modalités de formation initiale et continue des enseignant·es ?

Références

- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval.
- Bouker, M. A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). La collaboration entre enseignant·es et intervenants en milieu scolaire. *Projet Savoir, Premier dossier*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Dionne, L. (2008). La communauté d'apprentissage en réponse aux besoins de développement professionnel des enseignant·es en sciences et technologie. *Didaskalia*, 32, 159-184.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25–43.
- Faucher, C., & Gagné, M. (4 mars 2022). *Young people's quest for meaning : Arts projects addressing students existential concerns and cultural practices*. Congrès annuel hybride de la National Art Education Association (NAEA).
- Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2012). *Defining Learning Communities*. CRLRA discussion paper series, Université de Tasmanie.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>

Leclerc, M. (2018). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Collection « Éducation – Intervention ». Presses de l'Université du Québec.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy : autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

London, P. (2006). Towards a Holistic Paradigm of Art Education: Art Education: Mind, Body, Spirit. *Visual Arts Research*, 32(1), 8-15.

McEwan, E.K. (1997). *Leading your team to excellence: how to make quality decisions*. Corwin.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : une vision renouvelée*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/services-educatifs-complementaires/Presentation-services-educatifs-complementaires.pdf>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Monfette, O. (2022). La communauté d'apprentissage en appui à l'analyse de pratiques durant la formation à l'exercice d'une profession. *Le Tableau*, 11(4). Direction du soutien aux études et des bibliothèques (DSEB), Université du Québec.

<http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau>

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignant·es. *Les cahiers de recherche du Girsef*, (90).

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53863>

Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.

Savoie-Zajc, L. (2013). *La notion de « communauté » en éducation : une cartographie de quelques-uns de ses types*. Colloque international en éducation, CRIFPE.

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

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>