

La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle

Diane Dagenais

Volume 26, Number 2, 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/000129ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/000129ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415–438. <https://doi.org/10.7202/000129ar>

Article abstract

This article presents a discussion of the representation of roles constructed by participants in an innovative school-based project. A case study of the construction of representations of change as shown by participants– discourse and actions was developed. Data was collected through semi-structured interviews, field observations, and analysis of documents. It was expected that those involved in change would assume roles as equal partners in the project. However, the analysis showed that these participants reproduced a hierarchical representation of professional roles. These results are discussed in relation of the social interaction of participants, the ambiguity felt by the group, the expectations related to roles, and the written discourse explaining roles as presented in the documents studied.

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2000

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle

Diane Dagenais
Professeure

Université Simon Fraser

Résumé – Cet article présente une discussion de la représentation des rôles construite par les participants à une étude novatrice en milieu scolaire. Il fait part d'une étude de cas sur la construction des représentations du changement à partir du discours et des actions des participants. Les données ont été recueillies par entrevues semi-structurées, observations sur le terrain et analyse de documents pertinents. Il était prévu que les intervenants dans le changement assumeraient des rôles de partenaires égaux dans la recherche, mais l'analyse a révélé que ces derniers ont reproduit une représentation hiérarchisée des rôles professionnels. Les résultats sont discutés en fonction de l'interaction sociale des participants, de l'ambiguïté ressentie par l'équipe, des attentes de rôles et du discours écrit sur les rôles présenté dans les documents étudiés.

Introduction

Le phénomène du changement est devenu un objet de recherche en soi dans plusieurs disciplines et la documentation scientifique sur le sujet est fort abondante. Dans le domaine de l'éducation, il a suscité bien des réflexions depuis quelques décennies et des typologies de l'étude des organisations et du changement, dont celle de House (1981), ont permis d'identifier plusieurs courants de recherche. Selon House, trois perspectives dominent le champ : elles sont issues des courants technologique, politique et culturel de l'étude du changement. Firestone et Corbett (1987) ont repris la typologie de House pour présenter un historique de l'étude et de la pratique du changement en milieu scolaire. Bien que celles-ci reposaient traditionnellement sur des évaluations quantitatives des produits de projets novateurs, à partir des années soixante, elles se sont davantage centrées sur les processus d'implantation de l'innovation. Avec la parution de quelques études ethnographiques importantes réalisées en milieu éducatif au début des années soixante-dix, la recherche s'est tournée vers des analyses plus raffinées du processus de changement dans le contexte quotidien de la culture locale. Firestone et Corbett proposent que les dimensions politique et culturelle fassent l'objet d'une plus grande préoccupation de recherche afin que soient clarifiées la complexité des milieux éducatifs

et la confrontation des différentes interprétations du changement mis en évidence lors de l'innovation scolaire. En 1995, l'*American Educational Research Association* (AERA) a retenu pour son congrès annuel le thème de la collaboration interinstitutionnelle¹, signalant l'intérêt croissant du domaine pour l'étude du pluralisme des intervenants et des perspectives dans les projets novateurs.

Notant que la collaboration interinstitutionnelle n'est pas un phénomène nouveau, Stewart (1996) indique que son application en éducation est un développement assez récent. Il souligne que le concept de collaboration n'est pas encore très précis dans le domaine et que les définitions abondent dans les écrits. Stewart propose que la collaboration fasse référence à un engagement entre collègues qui développent un rapport équitable et mutuellement bénéfique pour atteindre des objectifs considérés signifiants et désirables par tous.

La collaboration en éducation a le potentiel d'engendrer de nouvelles façons de voir et de se comporter; elle apporte aux éducateurs traditionnellement soumis à des structures hiérarchiques et compétitives d'information et de dissémination, partant du sommet vers la base, de nouveaux moyens pour travailler à la réalisation de buts communs, suivant un modèle relationnel plus horizontal, équitable et interactif (Stewart, 1996, p. 21-22; traduction libre).

Cette définition de la collaboration trace un portrait idéal des projets qui s'insèrent dans cette nouvelle façon de fonctionner. Or, nous avons observé, à l'occasion d'un projet de changement en milieu scolaire, que la collaboration peut aussi être marquée par la confrontation des différences chez les intervenants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons mené une recherche exploratoire¹ et nous avons adopté une approche qualitative pour décrire la façon dont les participants ont construit leurs représentations du changement. Une discussion plus poussée de cette recherche a été présentée ailleurs (Dagenais, 1995; d'Anglejan et Dagenais, 1996). Nous avons examiné plusieurs aspects du changement, mais nous nous limitons ici à une discussion de la représentation des rôles, car celle-ci illustre bien comment, à certaines conditions, les interprétations du changement dans une collaboration interinstitutionnelle peuvent devenir l'objet de conflits et mener à une reproduction du *statu quo*.

Nous présentons tout d'abord le contexte de notre recherche, suivi d'une recension des écrits et de notre cadre conceptuel. Nous décrivons par la suite la méthodologie que nous avons adoptée, puis nous exposons deux types de discours qui ont dominé les propos des participants et qui véhiculent une représentation hiérarchique des rôles. Nous terminons en proposant que les discussions sur la représentation sociale et les jeux de pouvoir, tirés des écrits français, permettent d'expliquer pourquoi les participants se sont construit une telle représentation des rôles.

Le contexte

L'étude a regroupé, dans une recherche-action, des éducateurs de divers milieux, dont des universitaires, des représentants du ministère de l'Éducation et du personnel d'une grande commission scolaire urbaine. Un document présentant le cadre conceptuel de l'innovation explique que les participants allaient devenir des partenaires égaux dans cette collaboration.

Le succès de la recherche relèvera en grande partie de la collaboration fournie par les enseignants, tant dans leur rôle de pédagogue que dans leur fonction de collaborateur à la recherche. Il serait souhaitable que ces enseignants participent à la prise de décision concernant les pistes d'intervention (*Innovation pédagogique en langue seconde*², 1988, p. 7).

L'objectif de l'étude était de développer des pistes d'intervention au secondaire pour faciliter le rattrapage des adolescents immigrants en retard scolaire. Un programme pour les classes d'accueil a été créé pour favoriser le développement intensif d'habiletés, de connaissances et d'attitudes liées au développement de la langue seconde et de la littératie par le biais des matières scolaires. Ainsi, les enseignants participants ont été formés à de nouvelles approches pédagogiques, du matériel-ressource correspondant a été développé et un curriculum intégrant les matières scolaires a été élaboré. C'est dans ce contexte de collaboration interinstitutionnelle, où une diversité de cadres de référence et d'appartenances professionnelles caractérisaient la collectivité, que les individus et le groupe d'intervenants devaient négocier le changement scolaire tout en confrontant leurs différences.

La recension des écrits et le cadre conceptuel

Comme nous l'avons indiqué, les modèles du changement se situent dans des courants d'étude fondés sur des traditions épistémologiques différentes. Un courant technologique, inspiré de théories néo-évolutionnaires, d'une vision hyperrationnelle du changement et d'une épistémologie positiviste a longtemps dominé la recherche sur les produits de projets novateurs. Aujourd'hui, une épistémologie constructiviste sous-tend la recherche sur le processus de changement. Les interactions sociales entre les participants au changement et l'interprétation qu'ils lui attribuent sont devenues des objets de recherche, tant dans le courant culturel, qui émerge de la psychologie sociale et de la sociologie des organisations, que dans le courant politique, fondé sur l'analyse critique et les théories du conflit issues de la nouvelle sociologie. Le cadre conceptuel de notre recherche est constitué de concepts clés tirés des écrits qui reposent sur une perspective constructiviste du processus de changement.

Nous avons retenu de Fullan (1991) les notions du développement de l'interaction sociale et de la construction d'une interprétation partagée (*shared meaning*) dans le changement. Selon Fullan, comprendre le changement dans le milieu éducatif, c'est comprendre comment les participants attribuent un sens à l'innovation scolaire. En signalant que le changement scolaire s'insère à la fois dans le macro-contexte éducatif ainsi que dans le microcontexte des interactions et de la subjectivité des individus impliqués, Fullan maintient que le succès d'une innovation dépend de la qualité des interactions sociales ainsi que de la capacité de chacun de s'approprier le changement et de comprendre les perspectives des autres.

La qualité des relations pour surpasser ce gouffre est cruciale afin de soutenir les efforts de changement [...] entre les ministères provinciaux et les commissions scolaires, les administrateurs et les enseignants [...] Non seulement la signification émerge difficilement lorsque deux mondes différents ont des interactions limitées mais, en plus, les mésinterprétations, l'attribution de motifs, le sentiment d'être incompris et la désillusion sont quasiment garantis des deux côtés (Fullan, 1991, p.79-80; traduction libre).

C'est donc la phénoménologie du changement, tel que la vivent les individus à divers niveaux du système d'éducation, qui est l'objet central de l'analyse de Fullan. Il propose que, pour résoudre le problème du pluralisme des perspectives dans l'innovation scolaire où chacun interprète le changement en fonction des contraintes de sa situation, les intervenants doivent tenter de négocier une interprétation partagée dans laquelle chacun peut se situer.

En ce sens, l'interprétation partagée, telle que la décrit Fullan (1991) et telle que la reprennent les écrits nord-américains, ressemble en partie à la notion de la représentation sociale, issue de la psychologie sociale française, que nous avons empruntée pour notre recherche. Les écrits sur la représentation sociale (Doise, 1988; Gilly, 1989; Jodelet, 1984; Moscovici, 1989; Sainsaulieu, 1987) ont permis de concevoir que, sur le plan individuel, les êtres humains formulent leur propre interprétation de la réalité qui relève de processus internes et d'interactions avec les autres et, parallèlement, sur le plan social, les groupes se construisent des représentations plus ou moins partagées de leur situation commune. Selon Jodelet, «les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal» (p. 361). Moscovici souligne que la représentation sociale émerge d'interactions de groupe et de significations collectives redéfinies continuellement.

Les écrits sur la représentation sociale ont inspiré Sainsaulieu (1987) qui a proposé une conception du changement plus nuancée fondée sur l'hétérogénéité des communautés professionnelles et sur le rôle des représentations dans le fonctionnement du système. Dans son analyse sociologique de l'organisation et de

l'entreprise, Sainsaulieu attire l'attention sur la dynamique culturelle qui s'exprime lorsque, dans le milieu du travail, les divers groupes sont confrontés à leurs différences. Il suggère que toute étude du changement devrait examiner de près comment l'identité professionnelle et l'appartenance au groupe sont construites à partir des représentations sociales. Celles-ci servent à façonner le réel et à situer les êtres humains dans la structure sociale. Lors du changement, les groupes affirment, à l'aide des représentations sociales, leurs paramètres d'appartenance et ils s'appuient sur celles-ci pour tenter de faire valoir leurs intérêts.

Pour notre analyse de la représentation des rôles dans la recherche, nous avons aussi retenu le concept de jeux de pouvoir, présenté par Crozier et Friedberg (1977), puis repris par Sainsaulieu (1987) et, plus récemment, par Erickson et Christman (1996), pour parler des tensions ressenties par les participants à un projet de collaboration. Ces derniers s'inspirent de Foucault pour expliquer comment les jeux de pouvoir caractérisent la collaboration dans le milieu d'éducation.

Toute connaissance est [...] inévitablement façonnée par les positions de pouvoir et les jeux d'intérêts. [...] La collaboration dans la recherche entre des chercheurs universitaires et les praticiens en milieu scolaire et les parents, implique un partage des pouvoirs pour dépasser les frontières dans le champ institutionnel, le statut professionnel et l'identité (Erickson et Christman, 1996, p. 150; traduction libre).

Ainsi, dans un contexte pluraliste de collaboration interinstitutionnelle et de multiples identités professionnelles, les différences sont mises en évidence, menant à des confrontations de cultures organisationnelles et de perspectives individuelles. Selon Sainsaulieu (1987), ces confrontations sont résolues de deux façons: soit les représentations antérieures de chacun deviennent sources de conflit et elles sont réaffirmées et reproduites, soit elles deviennent l'objet de négociations et elles sont transformées. Dans le premier cas, le *statu quo* est maintenu; dans le second, le changement est facilité. Les conditions favorisant une solution plutôt qu'une autre seront examinées plus loin dans la discussion des facteurs qui ont contribué à la construction de la représentation des rôles dans notre recherche.

La méthodologie

Afin d'examiner la représentation des rôles, nous avons adopté une méthodologie qualitative, inspirée de recherches de type ethnographique qui décrivent le contexte culturel et le vécu des intervenants durant l'innovation scolaire (Everhart, 1988; Johnston et Kirschner, 1996). Cette approche nous permettait de développer une connaissance intime avec le terrain et d'ouvrir le dialogue avec les participants au sujet de leur interprétation du changement.

Notre accès au terrain a été facilité par la participation d'une chercheuse universitaire dans la recherche. Puisqu'il avait été envisagé que des assistants de recherche collaboreraient à la cueillette des données et à l'évaluation formative de l'étude, on a sollicité notre participation en tant que chercheuse-assistante ayant de l'expérience dans les méthodes de recherches ethnographiques et en enseignement des langues secondes en milieu scolaire.

Les questions servant à guider la recherche sur le terrain visaient à obtenir des informations sur plusieurs dimensions du changement, dont la représentation des rôles. Trois questions étaient directement liées à cet aspect de l'innovation: «Quels types de représentations les participants se font-ils du processus de changement? (Comment définissent-ils leur rôle?)»; «Dans quelle mesure les représentations sont-elles communes, convergentes ou divergentes?»; «Qu'est-ce qui explique la construction des représentations?».

Notre étude comprenait trois fonctionnaires du ministère de l'Éducation, deux chercheuses de deux différentes universités de Montréal et le personnel d'une grande commission scolaire, dont une cadre, deux conseillères pédagogiques, une personne-ressource et cinq enseignants. La figure 1 présente les participants en fonction de leur appartenance organisationnelle.

Trois modes de cueillette de données ont été privilégiés: l'entrevue des participants, l'observation sur le terrain et la collecte de documents pertinents. Les entrevues semi-structurées visaient à susciter une discussion sur le changement; elles formaient le corpus principal des données sur lequel repose l'analyse. Trente et une entrevues ont été effectuées en trois phases: 1) au printemps de la première année d'implantation de la recherche avec les trois titulaires de classe; 2) à l'automne de la deuxième année auprès de tous les participants, y compris un titulaire qui s'était désisté à la fin de la première année; 3) au printemps de la deuxième année auprès de tous les participants. Dans cette dernière phase était incluse une assistante de classe qui s'est jointe à l'équipe durant la deuxième année; étaient exclues une conseillère pédagogique de la commission scolaire et une spécialiste en éducation du Ministère qui ont cessé de participer à la recherche après les vacances de Noël de cette année scolaire. Les entrevues, qui se déroulaient sur les lieux de travail, ont duré environ une heure chacune et elles ont été effectuées sur une base individuelle. Les discussions dans les entrevues portaient sur plusieurs sujets liés au contenu et au processus de changement dans le cadre de l'étude. Les questions s'adressant plus spécifiquement aux rôles des participants sont présentées à l'annexe 1.

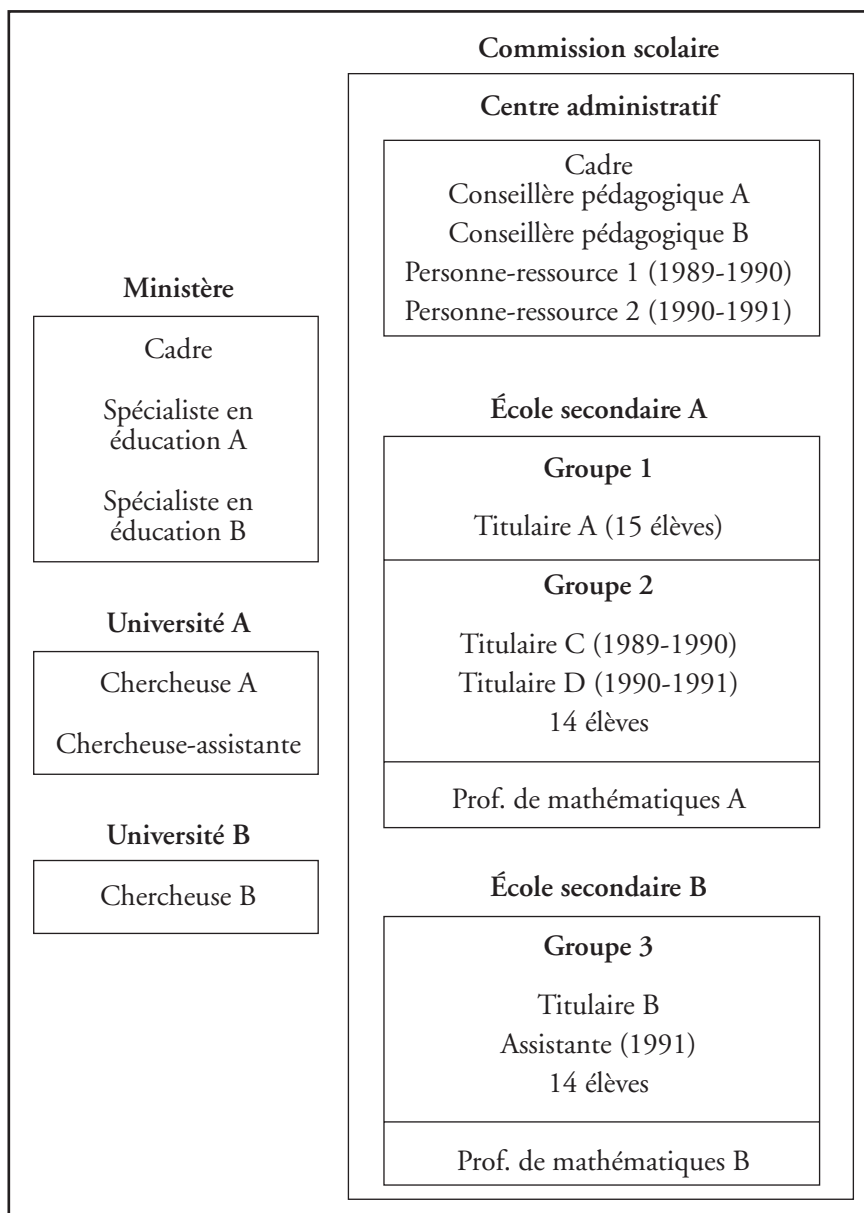


Figure 1 – Diagramme des participants à la recherche

Les observations ont été faites sur une période de dix-huit mois, de décembre 1989 à juin 1991, lors des réunions de l'équipe et dans les classes des participants. Selon les définitions de l'observation participante proposées par Ellen (1984) et Glesne et Peshkin (1992), notre degré de participation durant les observations

variait selon le contexte. En tant qu'assistante de recherche, nous exerçons un rôle de participante active dans les réunions d'équipe et, durant les sessions de perfectionnement et dans les salles de classe, nous adoptons un rôle passif pour prendre des notes de terrain; dans les activités, nous nous limitons à une participation «périphérique» (Corsaro, 1981, p. 133).

Tout document qui touchait à la recherche de près ou de loin a été recueilli pourvu qu'il fût susceptible de fournir des informations pertinentes sur le contexte. L'objectif de cette cueillette de données était de présenter une description riche et détaillée de l'élaboration et de la mise en place de la recherche.

Les notes de terrain et les documents pertinents ont servi de sources secondaires d'information pour valider les données recueillies dans les entrevues et pour obtenir de plus amples détails sur les actions des intervenants ainsi que sur le quotidien de l'implantation.

Conformément aux démarches d'analyse de données qualitatives proposées par Bogdan et Bilken (1992), Martin (1990), Miles et Huberman (1991), Tesch (1990) et Van der Maren (1989, 1995), les données brutes ont été relues à plusieurs reprises et des extraits signifiants ont été retenus en fonction de notre intérêt pour les représentations du changement. Un codage mixte et une structure conceptuelle, inspirées à la fois du cadre conceptuel, des questions de recherche et de la relecture des données, ont été développés pour guider les réorganisations successives des données. Nous avons utilisé le programme informatique Hypercard pour systématiser l'organisation, le repérage et l'analyse des données.

La représentation des rôles a été reconstruite à l'aide de segments narratifs tirés du corpus de données réduit, de tableaux analytiques et de comparaisons des similitudes et des différences dans les discours des participants. Cette démarche permettait d'explorer les liens entre l'individuel et le social dans la construction des représentations. De plus, les discours oraux recueillis dans les entrevues et dans les observations ont aussi été comparés au discours écrit véhiculé dans les documents produits dans le cadre de la recherche et dans les articles qui ont été distribués aux participants. Enfin, pour explorer les relations entre les divers facteurs de contexte, les appartenances professionnelles et les contraintes imposées aux participants ont été considérées pour voir si elles étaient liées à leur représentation de la situation.

Au cours de l'étude, nous avons eu recours à plusieurs moyens de vérifier la crédibilité et la validité de la recherche. Durant la collecte de données, nous avons pris les mesures de vérification suivantes par rapport aux données recueillies :

1) une triangulation des sources d'information où les données des entrevues auprès de chaque participant ont été comparées avec les données obtenues en entrevue avec les autres participants; 2) une triangulation des méthodes, à savoir que les données ont été obtenues à l'aide de trois sources, notamment les entrevues, les observations et les documents pertinents; 3) une vérification locale des données où les transcriptions d'entrevues et des notes de terrain ont été présentées aux participants pour solliciter leurs commentaires; 4) une présence prolongée sur le terrain qui a consisté en une participation active dans le volet pédagogique pendant 18 mois; 5) une consultation auprès d'autres chercheuses universitaires et des membres du volet pédagogique sur la pertinence des questions d'entrevue et des rubriques d'observation. Durant l'analyse des données, nous avons suivi les démarches de vérification suivantes en vue de l'interprétation des données: 1) des consultations auprès des membres du comité doctoral sur les démarches d'analyse; 2) une corroboration par d'autres chercheurs du système de codage; 3) une comparaison des données provenant de chaque participant; 4) une comparaison des types de données recueillies, soit les notes de terrain, les entrevues et les documents pertinents; 5) une sollicitation auprès de certains participants en vue de susciter leurs réactions à des sommaires interprétatifs et de les corroborer.

L'interprétation des données

Deux types de discours sur les rôles ont émergé de l'analyse des entrevues avec les participants, un discours de techniciens et un discours lié aux décideurs. Le premier était réservé à ceux qui appliquaient l'innovation en salle de classe tandis que le second était associé principalement à ceux qui se préoccupaient de la conceptualisation et de la gestion de la recherche. Deux participants qui employaient le discours des décideurs ont adopté aussi une perspective d'accompagnateurs.

Le discours des techniciens

Ce type de discours était utilisé par les enseignants qui avaient un contact direct avec les élèves et qui appliquaient la recherche sur le terrain scolaire avec toutes les contraintes du quotidien de la salle de classe. Par exemple, le titulaire A concevait que son rôle était d'intervenir directement auprès de la clientèle visée et de rendre compte, aux autres participants, des progrès des élèves et des modalités d'implantation en classe. Il a expliqué comment, au début de l'implantation, il était « un peu passif » (titulaire A, entrevue 1, p. 311) et il cherchait à mettre en œuvre, sans déroger, les directives de la première personne-ressource. Par ailleurs, la titulaire B avait une conception assez définitive de son rôle dans la recherche, à savoir qu'elle se voyait située à la base d'une organisation hiérarchisée.

Bien, mon rôle, c'est d'appliquer un peu ce qui est défini au niveau des objectifs généraux, au niveau du courant [...] les chercheurs, les comités pédagogiques voient un peu les orientations que ça doit prendre, quelles sont les matières à enseigner. [...] J'ai un rôle aussi de donner comme du «feed-back» à ces gens-là. (Titulaire B, entrevue 17, p. 183-206)

La professeure de mathématiques B a interprété son rôle dans la recherche tout simplement en fonction du soutien qu'elle pouvait offrir aux élèves concernés.

Mon implication pour moi est plus auprès des élèves, si tu veux, qu'au niveau du projet comme tel. (Professeure de mathématiques B, entrevue 23, p. 332-342)

Les mêmes mots clés qui figuraient dans le discours techniciste ont été utilisés dans un document sur le partage des responsabilités dans la recherche pour décrire le rôle des enseignants. Par exemple, selon une liste des tâches des enseignants, ils devaient «se conformer aux démarches pédagogiques», «utiliser le matériel développé ou choisi par la personne-ressource et rétroagir sur ce matériel» (*Innovation pédagogique en langue seconde*, avril 1989, p. 14).

Un discours techniciste a aussi été utilisé par les autres membres de l'équipe, dans des réunions, pour parler du rôle des enseignants. Lors d'une discussion sur la planification des perfectionnements à offrir au cours de la deuxième année d'implantation, les participants ont parlé de l'intervention des enseignants de la façon suivante:

La personne-ressource décrit les perfectionnements qu'ont suivis les enseignants l'année dernière et il raconte: «On n'a pas encore instrumenté les enseignants à faire les sciences de la nature. On l'a fait pour les sciences humaines et pour le français.» La cadre de la commission scolaire demande: «Est-ce qu'il faut associer les enseignants à tout ou y a-t-il du travail préparatoire à faire là-dessus?» La personne-ressource répond: «Non, on pourrait le faire sans eux.» La chercheuse B ajoute: «Après avoir choisi (le matériel du perfectionnement), les enseignants doivent être consultés pour dire si ça va ou si ça va pas.» (Notes de terrain, 9 octobre 1990).

Notons qu'il s'agissait ici de prendre, en premier lieu, une décision sur le soutien à offrir aux enseignants et, par la suite, de vérifier s'il correspondait à leurs besoins. Les enseignants n'étaient pas partenaires dans les décisions; on leur demandait simplement de réagir à celles que les autres prenaient.

Le discours des décideurs

Ceux qui ont adopté le discours des décideurs étaient les membres non enseignants de l'équipe qui contribuaient activement aux discussions sur la direction que prenait la recherche. Se disant loin du quotidien de la salle de classe, ces participants avaient une vision d'ensemble de l'étude qui dépassait les préoccupations de la salle de classe et qui concernait plus la conceptualisation et l'administration de l'innovation.

Seule la personne-ressource a fait exception; elle a expliqué que son rôle consistait en partie à accompagner les enseignants. Elle a raconté qu'elle devait apporter un soutien pédagogique aux enseignants en classe, notant qu'elle ne l'a « pas fait suffisamment » à son gré. Par ailleurs, elle devait tenter « de cerner exactement les éléments dont la recherche a besoin » (personne-ressource, entrevue 7, p. 513). Selon sa description, elle s'est trouvée coincée entre les enseignants et les autres membres de l'équipe, les deux groupes ayant adopté des intérêts différents.

Je suis au carrefour des préoccupations qui intéressent les administrateurs, les chercheurs et les enseignants. (Personne-ressource, entrevue 7, p. 448-450)

La personne-ressource a expliqué qu'elle a été proche des enseignants seulement de façon « épisodique » parce qu'elle était souvent prise dans des réunions et qu'elle avait des documents à produire (personne-ressource, entrevue 29, p. 363). Elle a raconté que, lors de ses visites en classe, elle était parfois mal à l'aise, car elle sentait que les enseignants la considéraient comme quelqu'un de l'extérieur qui venait chercher des informations et qui leur demandait de rendre compte de ce qui se passait en classe.

Ensuite, il y a eu l'aspect interaction avec les enseignants, c'est-à-dire aller les voir pour essayer de cerner leurs besoins du moment et essayer de les aider ou de développer quelque chose avec eux [...] c'est gênant, tu vois, tu as l'air, à ce moment-là, de venir les contrôler et puis ça devient très très très désagréable. [...] (Personne-ressource, entrevue 29, p. 154-226)

La conseillère pédagogique A a expliqué que son rôle dans la recherche consistait à préparer des documents, à participer à des rencontres avec les autres participants et à intervenir auprès des instances administratives de la commission scolaire pour négocier les procédures d'implantation. Elle a indiqué que deux domaines d'activités ont émergé durant l'implantation. Dans le premier, les enseignants travaillaient en classe avec leurs élèves et dans le deuxième, les autres participants ont analysé le développement des objectifs, l'élaboration du curriculum ainsi que la planification du cadre d'évaluation de la recherche et du rendement des élèves. Selon elle, ces différentes préoccupations ont creusé un écart

entre les deux groupes d'intervenants. De plus, elle a exprimé le même malaise que la personne-ressource vis-à-vis des visites dans les écoles, à savoir qu'elle évitait d'y aller par crainte d'être perçue comme superviseuse externe qui empiétait sur l'autonomie professionnelle des enseignants. Elle s'attendait plutôt à ce que la personne-ressource maintienne le contact direct avec les enseignants pour suivre la réalisation de la recherche dans les classes. Elle a noté toutefois que le soutien que pouvait apporter celle-ci était limité par les autres responsabilités qu'on lui avait confiées (Conseillère pédagogique A, entrevue 8, p. 966-974).

La conseillère pédagogique B concevait, comme la personne-ressource, qu'elle jouait un double rôle. D'une part, elle apportait un soutien professionnel à la personne-ressource et, par ailleurs, elle partageait avec l'ensemble des intervenants son expertise acquise durant de nombreuses années de travail dans le domaine. Ainsi, elle adoptait à la fois des discours d'accompagnateur et de décideur.

Donc là, c'est ça, mon rôle je te dis, donc collaboration avec l'ensemble de l'équipe et plus particulièrement d'accompagnement de la personne-ressource, admettons, qui va aller en intervention directe dans les classes avec les enseignants. (Conseillère pédagogique B, entrevue 22, p. 711-716)

La cadre de la commission scolaire a insisté pour dire qu'elle a assumé dans la gestion de la recherche un rôle plus important qu'elle l'aurait souhaité. Elle jugeait qu'elle devait prendre en charge plusieurs éléments de l'opérationnalisation car, à l'intérieur de sa propre commission scolaire, elle voyait qu'elle avait beaucoup à gagner ou à perdre avec cette étude. Elle percevait que les autres organisations partenaires sont demeurées plus éloignées de l'implantation.

Moi, j'ai pris la recherche en main et je considère qu'elle ne m'appartient pas, mais si je ne l'avais pas fait, ça se passait de telle façon que moi, finalement, j'attrapais tous les problèmes au bout de la ligne. [...] C'est moi qui opérationnalise la recherche, alors que je considère que ce n'était pas mon rôle. [...] Je pouvais imaginer que j'étais une partenaire pour concevoir les modèles d'opérationnalisation, mais jamais je n'avais pensé que c'est moi qui devais le faire. (Cadre de la commission scolaire, entrevue 14, p. 630-915)

La cadre de la commission scolaire a expliqué comment les attentes de rôles sont devenues l'objet de conflit. D'une part, elle a noté que les définitions de rôles durant l'implantation n'étaient pas claires pour les intervenants dans le milieu. Par ailleurs, à plusieurs reprises, elle a souligné sa déception face aux interventions des autres organisations partenaires dans la recherche. En effet, les observations dans les réunions de l'équipe ont confirmé que cette cadre a éventuellement assumé un rôle plus central dans la gestion des rencontres et la prise de décision sur les détails de l'implantation. (Notes de terrain, 6 septembre, 9 octobre, 13 novembre 1990, 17 janvier 1991).

Dans la deuxième année d'implantation, l'attention de la cadre de la commission scolaire s'est tournée davantage vers la préparation de la généralisation de l'étude à d'autres classes d'accueil de son organisation et à d'autres commissions scolaires du Québec. Cela a engendré une mutation du rôle de la nouvelle personne-ressource.

On s'est entendu pour définir autrement le mandat de (la personne-ressource), de ce moment-là jusqu'à la fin de l'année. [...] Il a été redéfini comme un travail minimal auprès des enseignants. (Cadre de la commission scolaire, entrevue 26, p. 110-115)

Par la suite, ce changement du rôle de la personne-ressource est devenu une nouvelle source de tension dans l'équipe, car les enseignants se sont alors sentis délaissés. D'ailleurs, les titulaires ont longuement parlé de leur déception quant à l'intérêt accru pour la préparation de la généralisation au détriment du suivi des enseignants en classe. (Titulaire A, entrevue 32; titulaire B, entrevue 33; titulaire D, entrevue 34).

Pour sa part, le cadre du ministère de l'Éducation a expliqué que son rôle était d'administrer et de faciliter de façon générale la réalisation de la recherche. Bien qu'il soit resté éloigné du quotidien de l'implantation, il devait s'assurer du maintien des conditions favorables à sa réalisation et il devait agir en tant que porte-parole dans la hiérarchie du Ministère (Cadre du Ministère, entrevue 6, p. 278-289).

Mes fonctions tournent essentiellement autour de l'administration de ce dossier, de l'intérêt que je manifeste à son égard et de l'intérêt que j'arrive à communiquer même aux autorités supérieures du Ministère. (Cadre du Ministère, entrevue 24, p. 181-207)

La spécialiste en éducation A a décrit ses tâches en termes de gestion d'un dossier, de participation à des rencontres et de lecture des documents pertinents. De même, la spécialiste en éducation B percevait qu'elle était loin de ce qui se passait dans le quotidien des classes. Elle a raconté qu'elle devait questionner de près les intervenants pour obtenir des informations précises sur la recherche et que, malgré cela, elle avait toujours l'impression «de ne pas savoir grand-chose» (Spécialiste en éducation B, entrevue 16, p. 1120). Cependant, elle a expliqué qu'elle a occupé une place importante dans la mise en œuvre initiale de la recherche et qu'elle allait avoir des responsabilités claires et «un leadership certain» dans la généralisation de l'innovation auprès des autres commissions scolaires (Spécialiste en éducation B, entrevue 25, p. 254-258).

Signalant que les divers intervenants étaient très occupés et peu disponibles, elle a raconté que les difficultés d'implantation s'expliquaient en partie par un problème de leadership, à savoir qu'il n'était pas clair quelle organisation devait assumer la responsabilité de veiller sur les détails de l'étude (Spécialiste en éducation B, entrevue 16, p. 635-643). De plus, elle a suggéré que le Ministère devrait jouer un plus grand rôle dans de telles innovations dans l'avenir et définir davantage les conditions d'implantation dans les écoles. Mais, à l'inverse, elle a raconté que l'application de la recherche dans le quotidien ne relevait pas du Ministère (Spécialiste en éducation B, entrevue 25, p. 568-590). Selon elle, celui-ci ne devait participer activement à la recherche qu'avant et après l'implantation pour déterminer les orientations générales en évitant d'empiéter sur le terrain de la commission scolaire. D'ailleurs, elle a estimé que les commissions scolaires avaient naturellement tendance à s'approprier une innovation éducative et à l'adapter à leur culture organisationnelle locale.

Les contradictions apparentes de cette définition du rôle du Ministère rappellent les ambivalences exprimées par la personne-ressource et la conseillère pédagogique A par rapport à leurs interactions avec les enseignants. Le conflit de rôle semble avoir été créé par la juxtaposition de la tentation de contrôler l'action des autres participants et du désir de respecter leur autonomie professionnelle.

Fullan (1991) note que des sentiments d'ambivalence et d'ambiguïté ont été observés dans presque toutes les recherches sur le changement scolaire. Il observe que les études ayant des objectifs plutôt abstraits mènent à la confusion, qu'elles suscitent l'anxiété et qu'elles provoquent parfois l'abandon du changement. À l'origine, le projet de collaboration a été conceptualisé comme une innovation pédagogique où les membres de l'équipe allaient développer ensemble les interventions pédagogiques. Les détails de celles-ci n'ont pas été déterminées à l'avance puisqu'ils devaient être élaborés au cours de la phase d'implantation. En ce sens, cette étude s'éloignait des recherches prescriptives visant à tester ou à appliquer une approche ou un matériel pédagogique. Le manque de prescriptions, cependant, est devenu un point de conflit. Une dialectique de la prescription et de l'incertitude marquait le processus de changement et les tensions qu'elle causait soulevait les passions dans les rencontres et dans les entrevues.

La chercheuse A a expliqué que son rôle était de participer à la conceptualisation de la recherche et de maintenir un contact régulier avec les membres de l'équipe pour se tenir au courant des développements de la recherche.

Mon mandat [...] était l'orientation du projet, c'est-à-dire toutes les bases théoriques. [...] Donc, mon rôle, c'était vraiment de conceptualiser, d'orienter le contenu, mais non de développer des objectifs [...] J'ai signalé peu

de disponibilité, un grand intérêt, une disponibilité à participer à différents comités et éventuellement à rédiger le rapport de recherche à partir de documents qui me seraient transmis par les différents comités, les différentes personnes, de faire l'intégration de ces documents dans un rapport de recherche. [...] (Chercheuse A, entrevue 18, p. 199-250)

Elle a raconté comment, afin de résoudre les conflits et de clarifier les rôles des participants, le Ministère a élaboré un organigramme des intervenants. Elle déplorait cette hiérarchisation dans l'équipe, car le nouveau schéma des tâches lui paraissait «autoritaire» et allait à l'encontre de sa propre conception de la recherche qui s'insérait dans une vision plus collégiale des relations de travail.

Les enseignants dans la salle de classe sont des chercheurs et des participants vraiment de très grande importance; dans le projet, je sentais que ça changeait d'allure, que ça devenait autre chose que la recherche-action dans laquelle j'avais cru m'embarquer, que ça devenait le développement d'un programme, mais que toute la contribution de la salle de classe, contribution des enseignants, était escamotée. (Chercheuse A, entrevue 18, p. 372-381)

L'étude des documents transmis aux participants a indiqué qu'ils véhiculaient aussi ces conceptions contradictoires du rôle des intervenants. D'une part, l'organigramme présenté par le Ministère illustre des niveaux distincts d'intervenants et une vision hiérarchique de la distribution des tâches. De plus, dans un autre document sur le partage des responsabilités, on pouvait repérer des mots clés qui rejoignaient le discours des décideurs. Des verbes tels que «déterminer», «approuver», «collaborer», «convoquer», «élaborer» caractérisaient la description des tâches des membres non enseignants de la recherche (*Innovation pédagogique en langue seconde*, avril 1989, p. 3-13). D'autre part, l'extrait du texte initial décrivant la recherche, cité en début de cet article, attribuait aux enseignants un rôle central dans le développement de l'innovation et il présentait une vision collégiale de la collaboration dans le changement.

La chercheuse B considérait que son rôle dans la recherche était de conceptualiser les objectifs et de développer des documents curriculaires en collaboration avec la personne-ressource.

Je me suis attaquée avec (la deuxième personne-ressource) [...] à travailler la planification de la première séquence d'enseignement, pour l'année prochaine. [...] Alors, c'est un nouveau curriculum, finalement, un nouveau programme d'études. (Chercheuse B, entrevue 36, p. 90-185)

La figure 2 situe les participants les uns par rapport aux autres selon leur discours sur les rôles à la fin de la recherche.

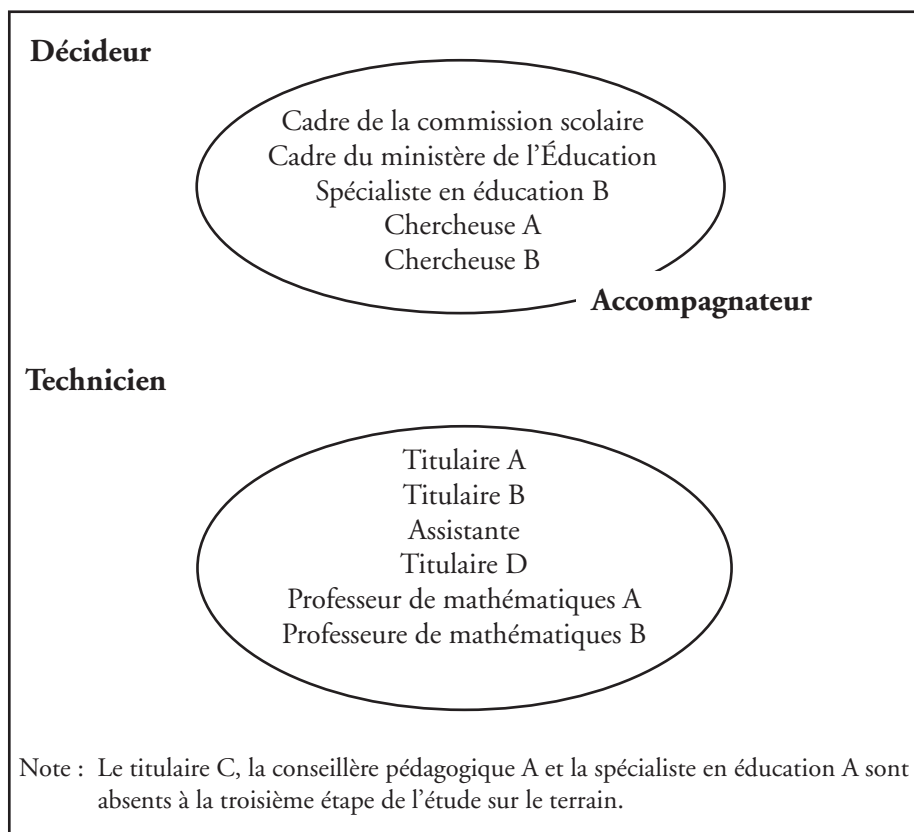


Figure 2 – Situation des participants à l'intérieur des discours sur les rôles

En somme, les discours constitutifs de la représentation du rôle à jouer dans la recherche correspondait à la règle hiérarchique établie dans l'organigramme développé par le Ministère en cours de route. Cette vision hiérarchique se manifestait par la sphère d'activités à laquelle chacun s'est conformé durant l'implantation. On voit que les discours étaient liés aux appartenances professionnelles des participants. Le discours des décideurs était associé à un groupe supérieur, constitué de tous les intervenants non enseignants (et d'accompagnateurs dans le cas de la personne-ressource et la conseillère pédagogique B); il portait sur leur rôle dans la détermination des orientations de la recherche. Le discours des techniciens correspondait à un groupe de subordonnés, constitué des enseignants; il portait sur l'application des travaux dans le quotidien de la classe en suivant les directives des autres.

Pour comprendre la construction d'une représentation hiérarchique des rôles dans la recherche, il faut reconnaître l'importance des exigences auxquelles les

participants devaient faire face dans leur propre organisation. À titre d'exemple, les enseignants d'une commission scolaire bureaucratisée s'attendaient à ce que les membres non enseignants de l'équipe jouent un rôle de gestionnaire; sauf pour la personne-ressource de qui ils attendaient du matériel pédagogique et de l'aide en classe pour interpréter le changement. Ce genre de dépendance est caractéristique de l'organisation hiérarchisée tandis que l'autonomie favorisée dans les relations plus collégiales va à l'encontre d'une culture plus bureaucratique.

De plus, les enseignants devaient répondre à des critères organisationnels exigeant qu'ils sachent bien implanter le curriculum et qu'ils adoptent des approches pédagogiques susceptibles de faciliter les apprentissages, sinon leur crédibilité professionnelle serait mise en doute. Leur intérêt était donc d'avoir une idée très claire de ce qu'il fallait faire dans le quotidien de la salle de classe et d'obtenir les indications nécessaires de la personne responsable.

Pour sa part, la cadre de la commission scolaire s'attendait à ce que la personne-ressource apporte un soutien aux enseignants et qu'elle travaille aussi sur les documents curriculaires et sur le matériel pédagogique. Elle s'attendait aussi à ce que les intervenants des autres institutions adoptent un rôle plus central dans l'administration de la recherche. Percevant que les représentants du Ministère et les universitaires ne jouaient pas leurs rôles, elle a assumé le rôle de gestionnaire. On sait que le cadre de la commission scolaire devait répondre aux demandes urgentes des administrateurs et des enseignants de son organisation afin de fournir rapidement des résultats concrets de cette recherche et, ce faisant, d'apporter des solutions aux problèmes pressants du milieu.

De leur côté, les chercheuses, qui provenaient de milieux universitaires où les relations collégiales sont valorisées dans les projets de collaboration en recherche, devaient répondre à des critères de crédibilité d'un ordre différent. Selon Holdaway (1983), la notion du temps et de l'investissement des énergies est très différente dans les milieux scolaires et universitaires. Dans les écoles, les éducateurs sont «sur la ligne de front», pour emprunter l'expression du titulaire A; ils doivent agir vite pour résoudre les problèmes qui surgissent dans le quotidien scolaire. Par contre, dans la culture universitaire, l'action précipitée sans réflexion est dévalorisée, car on insiste sur la nécessité d'asseoir les démarches de recherche dans un cadre théorique bien fouillé et on cherche à éviter les conclusions hâtives. Les deux universitaires insistaient sur le fait que leur rôle était de conceptualiser certains éléments de la recherche et de rédiger des documents et des rapports de recherche. Elles s'attendaient à ce que tous les membres de l'équipe collaborent à l'élaboration de l'implantation. La chercheuse A, en particulier, s'attendait à vivre des relations collégiales dans le cadre de la recherche et elle refusait d'accepter la vision

hiérarchisée du travail qui la plaçait au sommet parmi les responsables de la gestion de l'implantation.

Les tensions qui sous-tendaient les attentes de rôles peuvent être liées aux différents critères de crédibilité auxquels les participants devaient se conformer dans leur propre organisation. L'étude n'était pas un système clos; chaque individu devait répondre aux demandes des autres membres de la recherche tout en tentant de rencontrer les exigences imposées à son groupe d'appartenance professionnelle. Donc, lorsque ces obligations ne convergeaient pas et qu'il devenait difficile de les réconcilier, les participants ont réadopté une vision traditionnelle des rôles dans le milieu éducatif.

Malheureusement, les participants ne se sont pas permis de débattre ouvertement des différences entre les critères de crédibilité institutionnelle auxquels ils devaient répondre. Or, comme l'ont indiqué Fullan (1991), Johnston et Kirschner (1996) et Stewart (1996), c'est justement l'examen explicite de ces différences qui permet de questionner le *statu quo* et d'ouvrir des pistes pour explorer de nouveaux rapports de travail dans le milieu éducatif.

Conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes interrogée sur la représentation des rôles que se sont construits les participants à une recherche de collaboration. Nous cherchions à savoir si la représentation était commune, convergente ou divergente et ce qui expliquait la construction de la représentation. Les données recueillies indiquent que les participants ont adopté deux types de discours qui correspondent à une représentation commune et hiérarchique des rôles.

Pour expliquer ces résultats, nous nous sommes référée à des concepts sur le changement issus de deux corpus d'écrits se rejoignant en quelque sorte, mais qui, jusqu'ici, n'ont pas été combinés dans la documentation scientifique sur le changement. Ainsi, nous avons retenu des écrits anglophones nord-américains les notions de l'interaction sociale et de l'interprétation partagée comme éléments constitutifs du changement en milieu scolaire. Nous avons aussi emprunté des écrits européens en psychologie sociale et en sociologie de l'organisation les concepts de représentation sociale et de jeux de pouvoir, car ils permettent de mieux cerner pourquoi les participants adhèrent à une représentation hiérarchique des rôles.

Comme nous l'avons montré, Fullan (1991) propose que les interactions sociales dans les recherches novatrices facilitent le développement d'une interprétation

partagée du changement. La logique qui sous-tend cette affirmation semble reposer sur la présupposition que les échanges oraux ont un effet homogénéisant sur les interprétations du réel. Quand les membres d'une recherche ont l'occasion d'échanger sur celle-ci, ils élaborent un récit convergent de leurs expériences individuelles et collectives. Par contre, en l'absence d'échanges, la construction du collectif devient difficile, voire impossible.

Les écrits récents sur la collaboration interinstitutionnelle (Clark, Moss, Goering, Herter, Lamar, Leonard, Robbins, Russell, Templin et Wascha, 1996; Johnston et Krischner, 1996) insistent aussi sur le fait que l'interaction sociale est la condition nécessaire à la construction des interprétations partagées et de l'ouvrage collectif. Johnston et Krischner proposent que le dialogue sur les différences et sur les agendas divergents devienne l'objet des interactions sociales et qu'il suscite ainsi une forme d'apprentissage collectif. Selon cette perspective, l'interaction sociale sert de catalyseur pour rapprocher les intervenants et pour faciliter le développement d'une compréhension réciproque de la perspective de l'autre. Elle leur permet de niveler les différences et de travailler ensemble pour implanter le changement.

Or, dans la recherche que nous avons examinée, en dépit d'un manque d'interactions sociales et de compréhension de la réalité subjective des autres, les participants ont développé une interprétation partagée des rôles. Mais celle-ci ne favorise pas le changement dans les rapports de travail, elle reproduit plutôt les conceptions antérieures articulées autour de la hiérarchisation des rôles. Les écrits sur les représentations sociales et les jeux de pouvoir présentent des outils analytiques qui permettent d'expliquer ce phénomène paradoxal, car ils proposent une logique différente et plus complexe sur le processus de changement.

À partir d'un examen de la recherche sur les dynamiques de groupes, Doise et Moscovici (1984) avancent que l'interaction sociale provoque les conflits et mène à la polarisation. Dans le même sens, Sainsaulieu (1987) attire l'attention sur l'hétérogénéité des cultures professionnelles pour souligner que les changements impliquant des participants de plusieurs groupes dans le milieu du travail sont marqués par la confrontation des différences et que celle-ci engendre des rapports qui s'insèrent dans un continuum d'alliances ou d'oppositions. Dans le cadre de notre recherche, les intervenants provenant de divers milieux ont eu à confronter leurs différences, ce qui a provoqué des conflits. Nous avons alors assisté à une polarisation des discours sur les rôles.

De plus, les intervenants ont été recrutés pour participer à une recherche de collaboration qui proposait une nouvelle façon de fonctionner au sein du système d'éducation et qui remettait en cause les relations de travail hiérarchisées. Selon

Crozier et Friedberg (1977), la restructuration des règles du jeu impliquée par une réorganisation des rapports humains présente un changement radical qui risque de bouleverser les membres d'une organisation. Les marges de manœuvre traditionnelles de chacun sont modifiées dans un tel changement et les zones d'incertitude peuvent augmenter. Pour des intervenants qui proviennent d'organisations hautement bureaucratisées dans lesquelles la règle hiérarchique est fermement établie, une mutation des rôles peut même représenter un danger.

Les données de recherche indiquent que la tentative d'établir des relations collégiales s'est heurtée aux normes établies dans les établissements des participants. Par conséquent, des conflits ont éclaté entre certains intervenants, ce qui a suscité la création d'un organigramme des membres de l'équipe. Ces événements ont signalé l'adoption d'une hiérarchisation explicite des rapports de travail dans la recherche.

Doise et Moscovici (1984) signalent que les relations égalitaires dans la dynamique de groupe sont liées à une augmentation du conflit et qu'à l'inverse, la hiérarchisation des rapports sert à le diminuer, car elle réduit l'intensité et la fréquence des interactions. Selon eux, la formalisation des rôles favorise le compromis et le maintien du *statu quo*, étant donné qu'« un certain nombre de facteurs bien connus – les relations formelles, la hiérarchie, etc. – réduisent les conflits et les échanges, et par là même l'ampleur du changement » (p. 226). Ainsi, dans la recherche, la confrontation des différences dans les interactions sociales ont été réduites avec la construction d'une représentation hiérarchique des rôles, ce qui a diminué le niveau de conflit. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la sagesse de cette solution, car il est possible d'imaginer, avec Doise et Moscovici, que le degré de changement sera limité par un tel choix.

Enfin, cette recherche qualitative a permis de suivre de près une collaboration interinstitutionnelle et de décrire la représentation des rôles construite par les participants lors d'un changement en milieu scolaire. En empruntant des concepts clés tels que l'interaction sociale, l'interprétation partagée, la représentation sociale et le jeu de pouvoir, de deux corpus de documentation scientifique, elle a fourni un nouveau cadre analytique pour comprendre les contraintes qui s'imposent aux participants et le défi que présente un changement de rôles dans le système scolaire.

NOTES

1. Une version préliminaire de ce texte a été présentée en anglais au congrès annuel de l'*American Educational Research Association*, à San Francisco, Californie, en avril 1995.
2. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) 1990-1992, et par la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, 1989-1992. Nous tenons à remercier les participants à la recherche de leur précieuse collaboration et à reconnaître la contribution de nos superviseurs de thèse, Alison d'Anglejan et André Brassard.

Abstract – This article presents a discussion of the representation of roles constructed by participants in an innovative school-based project. A case study of the construction of representations of change as shown by participants— discourse and actions was developed. Data was collected through semi-structured interviews, field observations, and analysis of documents. It was expected that those involved in change would assume roles as equal partners in the project. However, the analysis showed that these participants reproduced a hierarchical representation of professional roles. These results are discussed in relation of the social interaction of participants, the ambiguity felt by the group, the expectations related to roles, and the written discourse explaining roles as presented in the documents studied.

Resumen – Este artículo presenta un debate sobre la representación de roles construida por los participantes en un proyecto innovador en medio escolar. El mismo es parte de un estudio de caso sobre la construcción de las representaciones del cambio a partir del discurso y de las acciones de los participantes. Los datos han sido recogidos por medio de entrevistas semi-estructuradas, observaciones en el terreno y el análisis de documentos pertinentes. Se esperaba que aquellos que intervenían en el cambio asumirían roles igualitarios en el proyecto; pero el análisis reveló que estos últimos reprodujeron una representación jerarquizada de los roles profesionales. Los resultados del estudio son analizados en función de la interacción social de los participantes, de la ambigüedad sentida en el equipo, de las expectativas de roles y del discurso escrito sobre los roles presentados en los documentos estudiados.

Zusammenfassung – In diesem Artikel wird die Darstellung der Rollen diskutiert, wie sie von den Teilnehmern eines Innovationsprojekts im Schulbereich konstruiert wurde. Die Arbeit ist Teil einer Fallstudie über die Konstruktion von Darstellungen des Wechsels auf der Grundlage von Diskursen und Aktionen der Teilnehmer. Die Daten wurden in teilstrukturierten Interviews, Observationen vor Ort und Analyse einschlägiger Dokumente ermittelt. Es war zunächst vorgesehen, dass die am Wechsel Beteiligten als gleichwertige Rollenpartner im Projekt auftreten; die Analyse hat jedoch erbracht, dass die Beteiligten eine hierarchisch gestufte Darstellung der beruflich determinierten Rollen verwenden. Die Resultate werden im Hinblick auf die soziale Interaktion der Partner, die vom Team bemerkte Ambiguität, die Rollenerwartung und den in den Dokumenten niedergelegten schriftlichen Diskurs über die Rollen diskutiert. À venir.

RÉFÉRENCES

- Bogdan, R.C. et Bilken, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2^e éd.). Boston (MA): Allyn and Bacon.
- Clark, C., Moss, P., Goering, S., Herter, R., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russell, M., Templin, M. et Wascha, K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33, 193-231.
- Corsaro, W. (1981). Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In J. Green et C. Wallat (dir.), *Ethnography and language in educational settings* (p. 117-146). Norwood (NJ): Ablex Publishing.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- d'Anglejan, A. et Dagenais, D. (1996). Conceptualisation et mise à l'essai d'une approche pédagogique à l'intention de l'adolescent immigrant sous-scolarisé. In K. McLeod et Z. De Koninck (dir.), *Multicultural education: The state of the art. A national study* (p. 56-74). Ottawa: Canadian Association of second language Teachers.
- Dagenais, D. (1995). *La construction des représentations à propos d'une innovation pédagogique visant le développement de la littératie en langue seconde*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Doise, W. (1988). Les représentations sociales: un label de qualité. *Connexions*, 51, 99-113.
- Doise, W. et Moscovici, S. (1984). Les décisions en groupe. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 213-227). Paris: Presses universitaires de France.
- Ellen, R. (1984). *Ethnographic research: A guide to general conduct*. New York (NY): Academic Press.
- Erickson, F. et Christman, J.B. (1996). Taking stock/Making change: Stories of collaboration in local school reform. *Theory into Practice*, 35, 149-157.
- Everhart, R. (1988). Fieldwork methodology in educational administration. In N. Boyan (dir.), *Handbook of research on educational administration* (p. 703-727). New York (NY): Longman.
- Firestone, W. et Corbett, D. (1987). Planned organizational change. In N. Boyan (dir.), *Handbook of research on educational administration* (p. 321-340). New York (NY): Longman.
- Fullan, M. (coll. S. Stiegelbauer) (1991). *The new meaning of educational change* (2^e éd.). New York (NY): Teachers' College Press.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 363-386). Paris: Presses universitaires de France.
- Glesne, C. et Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains (NY): Longman.
- Holdaway, E. (1983). Educational policy and educational research. *Education Canada*, 23, 10-14.
- House, E. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, political and cultural. In R. Lehming et M. Kane (dir.), *Improving schools: Using what we know* (p. 17-41). Beverly Hills (CA). Sage.
- Innovation pédagogique en langue seconde* (avril 1989). Document inédit: Partage des responsabilités. Montréal.
- Jodelet, D. (1984). Les décisions en groupe. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris: Presses universitaires de France.
- Johnston, M. et Kirschner, B. (1996). This issue: The challenges of school/university collaboration. *Theory into Practice*, 35, 146-148.
- Martin, C.D. (1988). School district implementation of microcomputers for instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 21, 212-228.
- Martin, C.D. (1990). Using Hypercard to collect, analyse and report on qualitative data. *Hypermedia*, 2, 79-90.

- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Miles, M. et Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmaël.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presses FNSP.
- Stewart, H. (1996). Toward improved education practice. Lessons learned from Brock University's Centre of Collaborative Research. *Education Canada*, Spring/Printemps, 20-25.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York (NY): The Falmer Press.
- Van der Maren, J.-M. (1989). *Méthodes et évaluation des pratiques de recherche en éducation*. Notes de cours, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Annexe 1

Questions d'entrevue portant sur les rôles des participants

- 1) Racontez-moi comment vous avez été associé au projet? Qui a communiqué avec vous en premier? Que vous a-t-on dit du projet? Comment cela s'est passé? Quelles étaient vos attentes initiales?
- 2) Parlez-moi de votre participation au projet: passé, présent, rôle, attentes présentes, façon de vous impliquer, la place du projet parmi les autres dossiers.
- 3) Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulée l'implantation? (J'entends par implantation, l'application du projet dans le milieu scolaire.)
 - Les étapes qui ont été vécues.
 - Ce que les gens disaient.
 - Les rôles des autres participants/comités (identifier).
 - Ce qui a nuit à l'implantation du projet.
 - Ce qui a facilité l'implantation du projet.
 - Le soutien professionnel (les rétroactions).
 - Les ateliers de formation (pertinence, fréquence).
 - Les échanges d'idées (lectures, rencontres, discussions).
 - A-t-on identifié des conflits?
 - Comment traite-on des différences?
 - L'implantation dans le passé par rapport à aujourd'hui.
 - L'évaluation de l'implantation.