

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES COLLABORATIVES CHEZ DES ENSEIGNANTES DU  
PRIMAIRE SELON LEUR TRAJECTOIRE DE VIE PROFESSIONNELLE

THÈSE PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARTINE NADON

NOVEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À toi, mon ange Roxanne,  
pour ta lumière inspirante!*

## REMERCIEMENTS

Ce long processus que représentent les études doctorales et la rédaction d'une thèse peut s'avérer être un accomplissement personnel fort enrichissant. Au terme de ce projet, je peux affirmer que j'ai le sentiment d'avoir grandi à travers cette merveilleuse expérience dans la recherche en éducation. Je ne peux évidemment ressentir cette satisfaction sans penser avec gratitude à toutes les personnes qui ont marqué ce parcours avec générosité.

Pour commencer, je tiens à remercier les professeurs-es qui ont partagé leurs savoirs et leurs réflexions dans le cadre des cours au cheminement doctoral. Elles et ils m'ont permis de mettre des mots sur ma pratique enseignante, de formuler plus clairement mes questionnements et de préciser les concepts théoriques en lien avec ma problématique. De plus, je remercie sincèrement les directions d'école qui ont apporté leur soutien durant ma collecte de données et bien sûr, les enseignantes qui ont bien voulu participer à ma recherche doctorale et me partager leur histoire professionnelle.

Je suis profondément reconnaissante envers mes directrices de recherche qui sont devenues des amies précieuses : mesdames Catherine Lanaris et Christine Lebel, qui ont su être des repères inspirants dans cet univers de la recherche scientifique, que ce soit par leur grande rigueur intellectuelle, leur sens de l'éthique professionnelle ou leur passion pour l'éducation. Un merci tout spécial aux professeurs et collègues qui ont généreusement partagé leurs connaissances durant ma recherche doctorale, en particulier mesdames Ruth Phillion, Caroline Letor, Johanne April, Michelle Bourassa et bien d'autres. Je tiens aussi à remercier mes collègues doctorants-es pour les

moments d'échanges dans ce périple au doctorat, parsemés tantôt de réflexions philosophiques, tantôt d'humour qui permettaient simplement de prodiguer un peu de réconfort.

Enfin, je tiens à remercier ma famille qui a su m'accompagner dans cette aventure avec beaucoup de tendresse. Merci à ma grande Camille qui m'a toujours fait ressentir sa fierté de me voir retourner sur les bancs d'école et de m'engager dans ce défi pendant qu'elle-même se dirigeait en fin de parcours dans ses études. Combien de conversations nous avons eues sur les travaux, les présentations orales et les évaluations!

Finalement, je n'aurais pu vivre cette expérience sans la complicité de mon partenaire de vie, mon tendre amour Jean. Il a su m'encourager, être compréhensif, patient et soutenant dans mes moments d'incertitude ou de grande intensité de travail intellectuel. Je lui dois toute mon affection et ma reconnaissance!

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ .....	xiv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
<b>1.1 La collaboration dans les milieux professionnels .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 La prescription de collaboration en éducation.....</b>	<b>5</b>
1.2.1 La collaboration : entre prescription et pratique ? .....	6
1.2.2 Les avantages de la collaboration .....	8
1.2.3 Des facteurs qui contribuent à intensifier les pratiques collaboratives.....	10
1.2.4 La collaboration : une question d'investissement volontaire.....	12
<b>1.3 Collaboration et besoins de développement professionnel.....</b>	<b>13</b>
1.3.1 Les raisons pour s'investir dans les pratiques collaboratives .....	14
1.3.2 Les pratiques collaboratives : passage vers une dimension collective.....	15
1.3.3 La dynamique des pratiques collaboratives et ses enjeux.....	18
<b>1.4 Pratiques collaboratives selon l'expérience professionnelle.....</b>	<b>20</b>
1.4.1 Le développement professionnel .....	22
1.4.2 La contribution des pairs durant le parcours professionnel .....	23
<b>1.5 Questions et objectifs de recherche .....</b>	<b>25</b>
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	27

<b>2.1 Collaboration et pratiques collaboratives</b> .....	<b>27</b>
2.1.1 Quelques éléments généraux sur la collaboration.....	28
2.1.2 Définir les pratiques collaboratives.....	30
2.1.3 Les pratiques collaboratives : travail conjoint sous diverses formes relationnelles .....	31
<b>2.2 Développement professionnel</b> .....	<b>37</b>
2.2.1 Le développement des compétences professionnelles .....	37
2.2.2 Le concept de développement professionnel .....	39
2.2.3 Le développement professionnel comme un processus évolutif.....	42
2.2.4 La trajectoire de vie professionnelle et ses phases.....	43
<b>2.3 Pratiques collaboratives et développement professionnel</b> .....	<b>46</b>
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	 49
<b>3.1 Rappel des objectifs de la recherche</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2 Posture épistémologique</b> .....	<b>50</b>
<b>3.3 Type de recherche</b> .....	<b>50</b>
<b>3.4 Démarche méthodologique</b> .....	<b>51</b>
3.4.1 Une étude multicas.....	52
3.4.2 Les critères de constitution des cas : quatre groupes en fonction des phases de carrière.....	53
3.4.3 Le recrutement des participantes.....	55
3.4.4 Les participantes sélectionnées pour la formation des cas.....	58
<b>3.5 Collecte des données de la recherche</b> .....	<b>59</b>
3.5.1 Le déroulement de la collecte des données.....	60
3.5.2 Les modalités de collecte de données .....	61
3.5.2.1 Le questionnaire.....	62
3.5.2.2 L’entrevue individuelle.....	63
3.5.2.3 L’entrevue de groupe.....	65
3.5.3 Les sources des données secondaires.....	69

3.5.3.1 La documentation .....	69
3.5.3.2 Le journal de bord.....	70
<b>3.6 Traitement et analyse des données .....</b>	<b>71</b>
3.6.1 Premier mouvement : l'analyse approfondie des cas.....	72
3.6.1.1 Analyse des données au questionnaire .....	73
3.6.1.2 Analyse des données de l'entrevue individuelle.....	74
3.6.1.3 Analyse des données de l'entrevue de groupe.....	79
3.6.2 Deuxième mouvement : la mise en relation.....	81
<b>3.7 Critères de scientificité de la recherche .....</b>	<b>83</b>
<b>3.8 Limites de ma recherche doctorale.....</b>	<b>86</b>
<b>3.9 Considérations éthiques.....</b>	<b>87</b>
CHAPITRE IV .....	89
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	89
<b>4.1 Résultats du premier cas .....</b>	<b>90</b>
4.1.1 Le profil des enseignantes participantes du premier cas.....	90
4.1.2 Premier axe : le développement professionnel .....	91
4.1.2.1 Ce qu'est le développement professionnel .....	91
4.1.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives.....	94
4.1.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives.....	95
4.1.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives.....	96
4.1.3.3 Obstacles et conditions facilitantes.....	96

4.1.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives .....	99
<b>4.2 Résultats du deuxième cas .....</b>	<b>102</b>
4.2.1 Le profil des enseignantes participantes du deuxième cas.....	102
4.2.2 Premier axe : le développement professionnel .....	102
4.2.2.1 Ce qu'est le développement professionnel .....	103
4.2.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives .....	107
4.2.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives .....	108
4.2.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives .....	109
4.2.3.3 Obstacles et conditions facilitantes.....	110
4.2.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives .....	113
<b>4.3 Résultats du troisième cas .....</b>	<b>116</b>
4.3.1 Le profil des enseignantes participantes du troisième cas .....	116
4.3.2 Premier axe : le développement professionnel .....	116
4.3.2.1 Ce qu'est le développement professionnel .....	117
4.3.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives .....	122
4.3.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives .....	122
4.3.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives .....	123
4.3.3.3 Obstacles et conditions facilitantes.....	124
4.3.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives .....	127
<b>4.4 Résultats du quatrième cas.....</b>	<b>130</b>
4.4.1 Le profil des enseignantes participantes du quatrième cas .....	130

4.4.2 Premier axe : le développement professionnel .....	131
4.4.2.1 Ce qu'est le développement professionnel .....	131
4.4.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives .....	135
4.4.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives .....	136
4.4.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives .....	137
4.4.3.3 Obstacles et conditions facilitantes .....	138
4.4.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives .....	141
<b>4.5 Constats du lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel .....</b>	<b>146</b>
4.5.1 Vision du développement professionnel .....	146
4.5.2 Lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives .....	148
4.5.3 Conditions propices à la mise en œuvre des pratiques collaboratives .....	154
4.5.4 Pratiques collaboratives et autonomie professionnelle .....	158
<b>4.6 Résultats des entrevues de groupe .....</b>	<b>161</b>
4.6.1 Les pratiques collaboratives significantes selon les enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle .....	162
4.6.2 Les pratiques collaboratives significantes selon les enseignantes ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle .....	165
<b>4.7 Mise en relation des résultats en lien avec les entrevues de groupes .....</b>	<b>167</b>
4.7.1 Pratiques collaboratives qui répondent aux besoins en développement professionnel selon le critère de contribution .....	167
4.7.2 Pratiques collaboratives qui répondent aux besoins de développement professionnel selon le critère de faisabilité .....	171
 CHAPITRE V .....	 173
 DISCUSSION .....	 173

<b>5.1 Rappel des objectifs de cette recherche doctorale.....</b>	<b>173</b>
<b>5.2 Lien entre pratiques collaboratives et développement professionnel.....</b>	<b>174</b>
5.2.1 Le développement professionnel en fonction des deux perspectives .....	176
<b>5.3 La collaboration et le développement professionnel selon les phases de carrière .....</b>	<b>178</b>
5.3.1 Les enseignantes appartenant à la première phase.....	179
5.3.2 Les enseignantes appartenant à la deuxième phase .....	180
5.3.3 Les enseignantes appartenant à la troisième phase .....	181
5.3.4 Les enseignantes appartenant à la quatrième phase .....	183
<b>5.4 Les pratiques collaboratives qui répondent au besoin de développement professionnel en fonction de la typologie de Landry .....</b>	<b>185</b>
<b>5.5 Des conditions de collaboration pour se développer professionnellement... 189</b>	
<b>5.6 Les pratiques collaboratives en fonction des phases.....</b>	<b>194</b>
5.6.1 Les pratiques collaboratives selon les enseignantes du premier cas (première phase) .....	194
5.6.2 Les pratiques collaboratives selon les enseignantes des deuxième, troisième et quatrième cas (trois dernières phases).....	196
5.6.3 Les pratiques collaboratives selon les enseignantes des troisième et quatrième cas (deux dernières phases).....	200
 CONCLUSION.....	 208
 ANNEXE A .....	 213
 QUESTIONNAIRE EN LIGNE .....	 213
 ANNEXE B SCHÉMA D'ENTREVUE INDIVIDUELLE .....	 227
 ANNEXE C SCHÉMA D'ENTREVUE DE GROUPE .....	 228
 ANNEXE D .....	 233
 LES PRATIQUES COLLABORATIVES RECENSÉES .....	 233

ANNEXE E.....	234
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	234
RÉFÉRENCES.....	237

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 Modes d'interdépendance relationnelle selon Little (1990a; 1990b). .....	32
Figure 2.2 Représentation des quatre phases selon la trajectoire de vie professionnelle des enseignantes.m.....	45
Figure 3.1 Représentation des quatre cas.....	54
Figure 3.2 Description des cas .....	59
Figure 3.3 Schéma visuel utilisé en entrevue de groupe pour faire le classement des pratiques collaboratives.....	68
Figure 3.4 L'analyse des données .....	72
Figure 3.5 Extrait de thèmes et leurs descendants à partir du logiciel NVivo .....	77

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Formes de pratiques collaboratives d'après la typologie de Landry (2013) .....	36
Tableau 4.1 Profil des enseignantes du premier cas .....	91
Tableau 4.2 Profil des enseignantes du deuxième cas .....	102
Tableau 4.3 Profil des enseignantes du troisième cas .....	116
Tableau 4.4 Profil des enseignantes du quatrième cas .....	131
Tableau 4.5 Les pratiques collaboratives : contribution et faisabilité, groupe 1 (enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle).....	164
Tableau 4.6 Les pratiques collaboratives classées en fonction de leur contribution au développement professionnel et de leur faisabilité selon les enseignantes ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle .....	166
Tableau 4.7 Les pratiques collaboratives ayant un niveau de contribution élevé au développement professionnel.....	169
Tableau 5.1 Liste des 24 pratiques collaboratives classées en fonction de la typologie de Landry (2013) comprenant les neuf choisies communément.....	188

## RÉSUMÉ

Ma recherche doctorale s'intéresse aux pratiques collaboratives des enseignantes<sup>1</sup> du préscolaire et du primaire et aux liens qu'elles font avec leurs besoins de développement professionnel. Au Québec, la réforme du système de l'éducation vers le début des années 2000 a amené la décentralisation des pouvoirs vers les établissements scolaires québécois, dont une part considérable de responsabilités et d'autonomie pour les directions d'école (MELS, 2009). À l'intérieur de ces mandats instaurés en temps de réforme, une incitation à travailler de façon collaborative fait partie des nouvelles tendances de gouvernance (Archambault, Lapointe et Dumais, 2012; Lanaris et Dumouchel, 2015). Force est d'admettre qu'il existe un écart entre les prescriptions ministérielles de collaboration initiées et les pratiques réelles vécues dans les milieux scolaires (Jacquet et Dagenais, 2010). Ces dernières se déploieraient souvent à travers une dimension informelle au rythme des dynamiques interpersonnelles, des besoins en perfectionnement ou selon les prescriptions des gestionnaires d'établissements (Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle, 2008). Les enseignantes ont tout de même la préoccupation de s'engager dans des pratiques collaboratives dans le but de s'adapter et d'améliorer leurs pratiques pédagogiques tout en tenant compte de leurs besoins de développement professionnel.

---

<sup>1</sup> Considérant que la majorité des participantes à la présente recherche était des femmes, le féminin sera utilisé dans le but d'alléger le texte.

Ma recherche tente de comprendre le phénomène de la collaboration tel qu'il s'actualise dans les milieux scolaires québécois, notamment en examinant le sens donné aux pratiques collaboratives des enseignantes du primaire, eut égard de leur cheminement professionnel (trajectoire de carrière) et de leurs aspirations professionnelles. Par le biais d'une étude multi-cas, vingt enseignantes au total ont participé à la recherche et ont formé quatre cas dont la composition se définissait par le nombre de leurs années d'expérience professionnelle. Des entrevues individuelles puis une entrevue de groupe ont servi à dégager, par les participantes, des pratiques significatives qui sont autant spontanées qu'organisées pour toutes les enseignantes, peu importe le nombre d'années d'expérience dans la profession. Toutefois, les enseignantes ayant plus d'années professionnelles à leur actif semblent apprécier la collaboration selon plusieurs formules de travail en équipe. Quant aux formes de la collaboration, elles se définissent plus souvent qu'autrement avec un niveau d'interdépendance faible à moyen entre les acteurs et à l'intérieur de petits groupes de travail. Les enseignantes sont plutôt préoccupées par le fait de recevoir de l'aide pour évoluer qu'à collaborer afin de coconstruire avec leurs collègues. Les besoins en lien avec les pratiques collaboratives apparaissent très ponctuels et contextuels avec le milieu où l'individu exerce, ce qui laisse supposer que les besoins de ces enseignantes peuvent différer d'une personne à l'autre, selon où elles se situent dans leur carrière, avec leurs propres vécus personnels et professionnels. En faisant ressortir les formes de pratiques collaboratives les plus efficaces pour les besoins de développement professionnel des enseignantes, cette recherche doctorale contribue à la réflexion sur les moyens à mettre en place afin d'inciter les enseignantes à s'investir davantage dans la coconstruction des connaissances qui offre un niveau élevé d'interdépendance et qui permet de développer une vision partagée dans le milieu scolaire.

**Mots clés :** pratique collaborative, collaboration, développement professionnel, pratique enseignante, savoirs, compétences

## INTRODUCTION

*A nous de considérer si nous acceptons d'être enrichi par qui nous tirent hors de nous-mêmes, nous imposent de quitter ce que l'on sait faire, par qui nous déstabilisent par leur manière différente de se positionner. Les enjeux sont en termes de vie-mort et de rapport à l'apprendre. Enjeux de toujours, enjeux d'aujourd'hui que nous ne pouvons esquiver sous prétexte que nous n'avons pas les outils adéquats, qu'on n'a pas été formé pour affronter cela. Dans le milieu de l'enseignement, manquent souvent ces lieux de paroles, qui permettent de tenir psychiquement et sont source de connaissances.*

Mireille Cifali

La mise en œuvre de la réforme par la Loi sur l'instruction publique au début des années 2000, entraînant la décentralisation des pouvoirs dans le système de l'éducation au Québec, a confié aux établissements scolaires québécois une part considérable de responsabilités et d'autonomie (MELS, 2009). À l'intérieur de ces mandats instaurés en temps de réforme, une incitation à travailler de façon collective fait partie des nouvelles orientations de gouvernance (Archambault, 2008; Archambault *et al.*, 2012; Dupriez, 2010; Poirel et Yvon, 2012). Mon insertion dans la profession enseignante s'est effectuée au milieu des années 90, à l'aube des changements majeurs apportés par la réforme (MEQ, 2001) et de l'organisation de l'enseignement par cycles d'apprentissage au primaire. Cet intérêt pour la collaboration prend donc ses origines dans mon expérience personnelle et professionnelle. Les changements fréquents de niveaux d'enseignement et d'établissements scolaires exigeaient une adaptation constante et il fallait s'intégrer à l'intérieur de différents groupes de travail. Ma

situation professionnelle a donné lieu à des expérimentations de pratiques collaboratives sous diverses formes. Évidemment, le souhait de développer une collaboration efficace et soutenue faisait partie de mes préoccupations premières durant cette période, puisque cela me permettait d'échanger mes expériences avec mes collègues de travail et de m'enrichir professionnellement. Un constat ressortait : la collaboration se déploie souvent de manière spontanée et volontaire, au rythme des dynamiques interpersonnelles, des besoins en perfectionnement ou selon les prescriptions des gestionnaires d'établissements. Il y avait donc lieu de se questionner sur le sens donné aux pratiques collaboratives et de comprendre si elles répondaient en fait aux mêmes aspirations professionnelles chez les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche.

Ma recherche doctorale a donc pris naissance dans cette initiative de vouloir comprendre ce phénomène complexe de la collaboration qui s'actualise dans les milieux scolaires québécois actuels. Le premier chapitre de cette thèse présente la problématique. Ce premier chapitre présente aussi les questions ainsi que les objectifs de recherche. Le cadre théorique, exposé dans le deuxième chapitre, se compose de la recension des écrits relative aux concepts ciblés. Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques, les modes de collecte des données et les modalités d'analyse. En quatrième chapitre figurent les résultats de cette recherche. Enfin, la discussion des résultats se retrouve dans le dernier chapitre. La pertinence scientifique et les retombées possibles en éducation ainsi que les pistes futures de recherche font office de conclusion.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ma recherche doctorale porte un regard qui tient compte du contexte actuel des changements organisationnels qui s'effectuent dans les milieux scolaires au Québec. Elle s'intéresse particulièrement aux pratiques collaboratives comme levier de développement professionnel chez les enseignantes du primaire. Le contexte général des pratiques collaboratives en éducation sera exposé dans la première partie de ce chapitre. Les sections qui suivent seront destinées à situer le problème de manière plus spécifique, ce qui permettra de relier la collaboration à l'expérience professionnelle chez les enseignantes et de comprendre les questionnements qui en découlent. Puis, se retrouvent les questions et objectifs de recherche.

#### **1.1 La collaboration dans les milieux professionnels**

La décentralisation des pouvoirs décisionnels préconisant l'implication plus formelle des employés, notamment par le travail en équipe, modifie la structure organisationnelle dans divers milieux professionnels. Citons ici comme exemple le domaine de la santé, où la collaboration interprofessionnelle est perçue comme un facteur déterminant afin de contribuer à la qualité des soins (Careau, 2013; Huynh, Alderson, Nadon et Kershaw-Rousseau, 2012). Par la mise en place d'environnements réels ou virtuels privilégiés, la collaboration prend forme dans plusieurs milieux afin de répondre efficacement aux besoins de la clientèle. Au même titre que les autres milieux de travail qui cherchent constamment à répondre aux défis rencontrés dans une

pratique professionnelle qui s'avère de plus en plus complexe, cette considération pour les pratiques collaboratives s'est transposée aussi dans le domaine de l'éducation. La collaboration est considérée comme un moyen qui favorise l'efficacité de l'organisation scolaire et est ainsi perçue positivement par les dirigeants (McAfee, 2006; Silva et Ali, 2010). De plus, elle donne lieu à une nouvelle conjoncture de passage d'une structure individualiste vers une culture plus collective des individus qui travaillent ensemble (Crifo, 2003; Dupriez, 2010).

Divers termes sont utilisés et font allusion à la collaboration dans les milieux professionnels tels que, pratiques collaboratives, travail en réseau, travail partagé, équipe multidisciplinaire, coopération, travail d'équipe, collaboration interprofessionnelle ou communauté de pratique (Tardif, Marcel, Dupriez et al., Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016; Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Garcia et Marcel, 2011; 2007; Robidoux, 2007). Ces derniers servent de qualificatifs pour décrire le concept d'un groupe d'individus, tout au moins deux personnes, qui évoluent en synergie avec l'environnement de travail et ses besoins. Cette action collective qui définit une organisation dans laquelle les individus évoluent et travaillent ensemble est encline à « se penser et s'organiser en termes d'enrichissement professionnel pour tous les acteurs » (Bouvier, 2001, p. 197). Beaumont et ses collègues (2010) mettent en valeur l'aspect important d'interdépendance. Il s'agit d'un aspect aussi relevé par Little (1992) de même que Welch et Sheridan (1995, p. 54) dans leur définition des pratiques collaboratives vues comme des activités réalisées conjointement à partir « d'échanges interactifs réunissant au moins deux collègues, qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité ». Du besoin de collaborer ressortent des aspects qui, plus que jamais, évoquent l'influence du groupe dans la transformation ou l'amélioration des pratiques.

## 1.2 La prescription de collaboration en éducation

La réforme instaurée en éducation au Québec à partir des années 2000 a eu pour intention de réorganiser le système scolaire, ce qui a apporté des changements dans les pratiques éducatives. Des mesures de décentralisation des responsabilités vers les gestionnaires d'établissements scolaires québécois ont découlé de cette réforme, soumettant ceux-ci à atteindre plusieurs objectifs de prise en charge et d'autonomie dont le mandat de développer une culture de collaboration dans leur école (Lanaris et Dumouchel, 2015; Poirel et Yvon, 2012). Dans la mesure où la collaboration fait partie des principes inhérents aux grandes orientations du programme de formation, les pratiques collaboratives devaient se coordonner de façon régulée, ce qui les appelait à s'implanter plus formellement. En concordance avec cette prescription, la collaboration fait partie du référentiel des compétences comme pratiques qui doivent être développées dans le cadre du programme de formation professionnelle à l'enseignement (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). Dans le libellé des douze compétences professionnelles à l'enseignement, trois d'entre elles témoignent de cette exigence de travail d'équipe :

- Compétence no.9: Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
- Compétence no.10: Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
- Compétence no.11: S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Par ailleurs, dans les documents officiels du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) se retrouvent les énoncés *d'un partage de l'expertise professionnelle avec les collègues* (MEQ, 2001, p. 17-18), *d'un projet collectif* ou *d'une responsabilité en collégialité au sein de l'établissement* (MEQ, 2006, p. 6). En ce sens, les enseignantes ont eu la responsabilité d'intégrer le travail collaboratif dans leurs tâches pédagogiques.

### **1.2.1 La collaboration : entre prescription et pratique ?**

En éducation, les enseignantes se sentent concernées par cette prescription qui crée des conditions de travail différentes (Corriveau, Boyer, Fernandez et Striganuk, 2010; Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle, 2009). Que cette mesure convienne parfaitement, en partie ou non, les enseignantes doivent en tenir compte dans leur quotidien, ce qui semble se concrétiser de manière plus spontanée. À cet effet, des études à l'échelle internationale (Jacquet et Dagenais, 2010; Lefevre, 2010a; Lessard, Canisius Kamanzi, Larochelle, 2008; Letor, 2008; Marcel, 2005) suggèrent l'existence d'une forme de travail collaboratif chez les enseignantes mais qui évolue plutôt informellement et ce, dans la plupart des milieux. L'étude d'Archambault, Lapointe et Dumais (2012) laisse entendre que peu d'écoles (6%) sur le territoire montréalais avaient suivi à la lettre les exigences d'une implantation prescrite selon l'orientation par cycles d'apprentissage. De toute évidence, ce qui était préconisé auparavant par la réforme en éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 1997) qui recommandait la prise en charge d'élèves d'un même cycle par une structure formalisée d'une équipe d'enseignantes ne semble pas s'être concrétisé. Ainsi, il existerait un écart significatif entre les prescriptions de collaboration ministérielles et leur mise en œuvre dans les milieux scolaires. Même si certains adhèrent à la prescription de collaboration comme telle, il apparaît au final que deux structures socio-organisationnelles se déploient de

manière différente : l'une est promue par les enseignantes elles-mêmes, de façon volontaire et gérée à travers leur autonomie professionnelle puis l'autre, est apparente comme un dispositif prescrit et supervisé par le gestionnaire de l'école.

Diverses raisons sont mises en évidence par des chercheurs (Borges, 2011; Tardif et al., 2007) pour expliquer le fait que les enseignantes ne s'investissent pas d'emblée dans des projets collaboratifs; des facteurs reliés aux conditions de travail (le manque de temps, la lourde tâche, le nombre d'élèves, etc.) et à la culture disciplinaire (rapport au contenu des programmes, les attentes en lien avec la réussite des élèves, préoccupations plus personnelles, etc.) peuvent devenir des obstacles à la collaboration. De plus, certaines enseignantes feraient face à des difficultés relationnelles qui ne leur permettent pas de développer des pratiques collaboratives satisfaisantes professionnellement pour l'accompagnement de leurs élèves en besoin (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). De plus, l'idée que certaines enseignantes évolueraient encore à l'intérieur d'une vision trop individualiste, se limitant à gérer leur groupe-classe, peut expliquer la non-adhésion d'une prise en charge collective du projet éducatif de l'école (Corriveau, Boyer et Fernandez, 2009). Ainsi, la collaboration intra et interprofessionnelle, basée sur des relations de confiance et dans une optique d'inclusion scolaire, serait difficilement accessible, ce qui inciterait les enseignantes à travailler en solitaire (Allenbach *et al.*, 2016, p. 110) : « C'est souvent l'absence ou la disparition de ces relations qui en révèlent l'importance, provoquant une souffrance au travail ou le repli sur la prise en charge individuelle des élèves » (p. 110).

### **1.2.2 Les avantages de la collaboration**

En dépit des constats précédents la collaboration présente plusieurs avantages pour les enseignantes (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007; Van Garderen, Stormont et Goel, 2012). En fait, le travail d'équipe avec tous les partenaires de l'école permet d'assurer une efficacité dans la capacité à répondre aux besoins des élèves et de pourvoir au perfectionnement des compétences des enseignantes (Barnabé, 1998; Deming, 1988; Garvin, 1993; Lafortune, 2008; Marcel, 2005). Aussi, des recherches stipulent que la collaboration aurait une incidence positive sur le rendement des élèves en difficulté ou sur leur intégration (Love, 2009; Moldoveanu, Dubé et Dufour, 2015; Portelance *et al.*, 2014; Vescio, Ross et Adams, 2008; Wimberley, 2011). Le travail collaboratif assurerait une meilleure compréhension que celui effectué en solitaire, le niveau de compréhension se verrait augmenté par les interactions orales et écrites. En bénéficiant du partage des idées, la collaboration servirait à nourrir la créativité et inciterait les enseignantes à faire preuve d'innovation (Letor, 2007; Sawyer, 2007). De plus, les relations positives permettraient la création de construits sociaux favorisant la conscientisation des aspects relatifs aux savoirs théoriques et pratiques de la profession.

À long terme et avec des efforts soutenus, les pratiques collaboratives seraient donc prometteuses de l'engagement à développer de manière positive le milieu socio-éducatif (Tilman et Ouali, 2001). Pour plusieurs auteurs (Hadar et Brody, 2010; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011), la construction des savoirs dans un contexte collaboratif permet de contrer l'isolement professionnel par le partage de nouvelles données pédagogiques et de favoriser des questionnements qui peuvent émerger de l'expérience de la pratique. Travailler de concert avec les collègues prodigue un espace de discussion pour résoudre des situations problématiques vécues dans le milieu et contribue à de nouvelles connaissances dans une démarche réflexive partagée.

Dans le contexte des établissements scolaires québécois et du mandat de développer une culture de collaboration en équipes-cycles, les titulaires liés par l'enseignement d'une matière commune collaborent dans une optique d'enrichissement, d'efficacité afin de rentabiliser le temps et d'œuvrer pour les intérêts reliés au programme de formation de l'école québécoise (Borges et Lessard, 2007). Pour l'enseignante, s'investir dans des pratiques collaboratives peut également contribuer à favoriser la rétention dans la profession enseignante (Borman et Dowling, 2008). Le soutien social est largement cité dans la littérature comme un facteur de protection chez les enseignantes (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Les résultats de l'étude de Sauvé (2012) sur l'attrition du personnel enseignant au Québec viendraient appuyer ce fait en mettant en lumière l'absence de collaboration dans les milieux scolaires où le taux d'abandon des enseignantes est élevé. De surcroît, les participantes à cette étude ont exprimé leur regret de ne pas avoir eu le soutien moral de la part de leurs collègues, subissant ainsi l'isolement qui a pesé dans la décision de quitter la profession. Par ailleurs, certaines recherches (Bélair et Lebel, 2007; Hamel, Turcotte et Laferrière, 2013; Nadon, 2012) mettent en évidence le désir des enseignantes de se sentir accompagnées et nourries des échanges issus de la collaboration qui permettent de briser l'isolement. Les individus travaillant en équipe auraient ainsi tendance à prendre de nouvelles initiatives et à manifester des attentes positives élevées plutôt qu'à tomber dans un état de désillusion ou de désengagement.

En résumé, les pratiques collaboratives des enseignantes sont perçues comme un atout essentiel dans l'organisation de l'école. En se référant par exemple à une collaboration dans le cadre de concertations en équipe-cycle, le fait de partager les tâches à la planification pédagogique, d'échanger des savoirs propres à la profession et en plus de bénéficier de l'entraide et du soutien des pairs peut favoriser l'implication à la

collaboration (Lafortune, 2004). Ces échanges issus du travail en équipe contribuent alors à l'émergence d'une intelligence collective qui, s'orientant dans un but partagé, cherche systématiquement à répondre aux besoins divers qui concernent le projet éducatif de l'école.

### **1.2.3 Des facteurs qui contribuent à intensifier les pratiques collaboratives**

Le degré d'intensité des pratiques collaboratives ou plus précisément le niveau d'engagement pour collaborer est fortement déterminé par des facteurs relatifs au milieu et aussi aux individus (Frost, Akmal et Kingrey, 2010; Lefeuvre, 2010b; Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle, 2009; Tardif et Lessard, 1999a). À cet égard, certains facteurs sont attribuables à l'existence de pratiques collaboratives. Tardif et Lessard (1999b) en ont dénombré quelques-uns : la taille de l'établissement scolaire et l'organisation physique des lieux, la stabilité des membres qui forment l'équipe, la qualité des relations individuelles et le lien de confiance qui se développe dans les interactions. Des facteurs individuels ressortiraient de manière significative quant à l'intensité de la relation et l'ouverture d'esprit des personnes qui désirent collaborer (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, les individus cherchent à développer des relations enrichissantes et sont motivés à s'investir activement du fait qu'ils se sentent en confiance et en sécurité (Letor, 2011; Sergiovanni, 1999).

Par ailleurs, la satisfaction en lien avec le pouvoir organisationnel, le sentiment de compétence et les préoccupations d'ordre pédagogique se révèlent être des facteurs individuels influençant grandement la motivation à collaborer. Si les enseignantes sont satisfaites des idéologies qui orientent l'organisation dans leur milieu de travail, si la formation continue engage à s'émanciper intellectuellement, leur permettant d'atteindre un plus haut niveau de performance, et si elles ont à cœur la réussite de

leurs élèves et leur bien-être, ces enseignantes seront plus enclines à s'intégrer à une équipe de travail.

Les facteurs se voient reliés soit au système, soit à l'individu, ce qui m'amène à les classer en fonction de deux grandes catégories : les facteurs d'ordre systémique et les facteurs d'ordre individuel. Dans la catégorie des facteurs systémiques relevant de l'environnement de travail et son contexte, on retrouve : la taille de l'établissement scolaire, l'organisation physique des lieux, l'évolution de l'équipe stable et la gestion du temps. Ainsi, si le milieu correspond aux attentes des enseignantes qui y œuvrent, il adviendra que les pratiques de collaboration seront existantes et plus intenses. La sociabilité, le sentiment de confiance face au groupe, la capacité d'adaptation des individus, la préoccupation pour les questions d'ordres pédagogiques et le sentiment de compétence réfèrent, quant à eux, aux facteurs individuels. Les facteurs d'ordres affectif et social sont parmi les facteurs individuels qui contribuent considérablement à intensifier le travail collaboratif. Autrement dit, outre le fait que l'engagement à la collaboration puisse être imputable en partie à des facteurs d'ordre systémique reliés au temps ou à des aspects matériels, les caractéristiques de l'individu telles la confiance (Letor, 2007, 2011), la capacité d'adaptation ou la sociabilité sont largement sollicitées pour la construction de bonnes relations positives (Grimmett, Dagenais, D'Amico, Jacquet et Ilieva, 2008; Hargreaves, 1994). D'emblée, l'assurance de pouvoir compter sur l'initiative de ses collègues et de bien diviser les tâches leur permet de se consacrer à leurs propres objectifs et de profiter ensuite d'une mise en commun de tout ce qui a été créé.

Parmi les facteurs d'intensification à la collaboration vus précédemment, on note que *les préoccupations pédagogiques, le sentiment de compétence et le lien d'appartenance*

*au groupe* ressortent comme essentiels à l'émergence des pratiques collaboratives et au maintien de la structure du travail d'équipe. Ces facteurs d'ordre individuel permettent de créer un lien entre le développement professionnel et la collaboration. L'enrichissement professionnel serait alors obtenu grâce au partage de l'expérience et des savoirs, de même qu'il est mis en valeur par l'appartenance à une création collective issue d'individus qui collaborent.

#### **1.2.4 La collaboration : une question d'investissement volontaire**

Bien sûr, collaborer avec les collègues n'exclut pas la possibilité de vivre des tensions ou même de la résistance pouvant mener à l'échec de l'expérience de collaboration (Kelchtermans, 2006). Le fait d'imposer le travail en équipe peut provoquer un mouvement de résistance et même de rejet systématique de la part des enseignantes (Armi et Pagnossin, 2012; Gather Thurler, 1994c; Kelchtermans, 2006). La raison en est simple puisqu'il est connu, selon ces auteurs, qu'un investissement intentionnel et spontané à la collaboration, apte à favoriser entre autres l'indépendance professionnelle de ces dernières, soit préférable à la contrainte de collaborer selon une imposition. Les acteurs doivent ressentir les bénéfices de leur implication dans cette structure. Par exemple, si on obtient des privilèges qui sont perçus comme inaccessibles autrement, la collaboration sera alors identifiée comme un avantage (*collaborative advantage*) (Huxham et Vangen, 2000; Vangen et Huxham, 2003). Cependant, si la situation ne permet pas ce gain, il peut en découler une forme d'inertie (*collaborative inertia*), phénomène qui se rapporte aux efforts de collaboration qui progressent très difficilement, de manière ralentie, parfois même infructueuse, jusqu'à mettre en péril l'atteinte des buts visés. Kelchtermans (2006) en vient à la conclusion qu'il existe des processus culturels d'interprétation (par exemple les valeurs ou les idéologies individuelles) et que mettre en place des conditions gagnantes en ce qui a trait à

l'organisation ou à la structure pour initier la collaboration n'assure pas nécessairement que les enseignantes travailleront d'emblée en équipe. Il faut donc compter sur le développement d'une culture organisationnelle qui s'organise avec le temps, permettant un arrangement systématique d'attributs sociocognitifs, psychoaffectifs et socio-organisationnels qui, bien conjuré, fait place à une collaboration intentionnelle et susceptible d'exister dans l'établissement scolaire (Kamanzi *et al.*, 2015; Letor et Bagnoud, 2010).

Différents types de collaboration (Landry, 2013) peuvent se mettre en place dans les établissements scolaires, allant d'échanges spontanés au travail d'équipe plus organisé de manière systématique et parfois même, prescrite par le gestionnaire d'établissement (La typologie de cet auteur est présentée au chapitre 2). Il s'avère cependant que la collaboration entre au moins deux enseignantes est souvent motivée par la volonté individuelle de chacune (Gather Thurler, 1994c; Jacquet et Dagenais, 2010). D'emblée, ces individus s'entendent sur des moments de concertation qu'ils organisent alors de manière autonome. Kelchtermans (2006) précise que les pratiques collaboratives manifestées des enseignantes, leurs partages et leur complicité feraient en sorte de structurer la culture du milieu. Ce modèle de collaboration qui s'avère plus spontanée et volontaire est donc issu davantage de la culture organisationnelle du milieu que de normes administratives où l'on soumet à un travail collaboratif contrôlé et obligatoire (Kelchtermans, 2006). En d'autres mots, l'environnement scolaire aurait une grande responsabilité sur la motivation à travailler en collaboration.

### **1.3 Collaboration et besoins de développement professionnel**

Peu importe les modalités avec lesquelles se manifeste la collaboration dans les milieux, un rôle prédominant est souvent attribué à la structure collaborative en lien avec le

développement professionnel. De fait, plusieurs auteurs considèrent que celle-ci contribue au développement professionnel par les bénéfices que procurent les échanges entre les individus qui y sont impliqués (Dionne, 2010; Kelchtermans, 2006; Lefevre, 2010b). Rappelons que dans les documents ministérielles il est question d'un « projet collectif » de développement professionnel qui permet d'instaurer un « partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique des enseignants » (MEQ, 2006, p. 6). Le facteur individuel « préoccupations d'ordre pédagogique » nommé précédemment cultiverait l'envie de se développer professionnellement par le biais de la collaboration (Lessard *et al.*, 2009). Sa mise en évidence permet de créer le lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel. Par ailleurs, il est connu que les besoins professionnels peuvent être variés d'une enseignante à l'autre, en fonction de l'expérience acquise et des années cumulées dans la profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Mais à quels besoins de développement professionnel semblent répondre les pratiques collaboratives ?

### **1.3.1 Les raisons pour s'investir dans les pratiques collaboratives**

Les pratiques collaboratives seraient associées au développement professionnel à cause des possibilités d'accompagnement ou de formation continue intéressantes aux yeux des enseignantes (Daele, 2004; Dionne, 2010; Hamel *et al.*, 2013; Landry et Garant, 2013; Marcel, 2007, 2009a). Ces dernières y verraient donc des occasions d'apprentissage qui répondraient à des besoins professionnels jugés essentiels pour évoluer dans leur pratique. Selon Lessard et ses collègues (2009), il existerait trois raisons qui justifieraient l'adoption de pratiques collaboratives chez les enseignantes. La première raison concèderait une valeur aux échanges qui permettent de prodiguer des solutions aux problèmes rencontrés dans la pratique. Ainsi, la connaissance acquise dans ces partages permettrait le développement d'un sentiment de compétence. La

deuxième raison concerne le degré d'apprentissage professionnel, enrichi par les processus d'échanges dynamiques, d'analyses ou d'évaluations, qui ferait en sorte d'augmenter le niveau d'efficacité des milieux scolaires, se révélant ainsi un atout important à l'autorégulation. Enfin, la troisième raison consisterait à voir les pratiques collaboratives comme un moyen privilégié afin d'acquérir des connaissances propres à l'enseignement. Par exemple, le langage spécifique et les ressources nécessaires à la planification pédagogique pourront être acquis au cours des rencontres en travail d'équipe, ce qui permettra de contribuer au développement professionnel des enseignantes.

La formation continue, organisée à travers les pratiques collaboratives, servirait donc à nourrir ces processus de réflexions, d'échanges et de discussions avec les collègues. En d'autres mots, l'enseignante sera plus susceptible de construire son expertise si le développement professionnel est soutenu à l'intérieur d'une dimension collective qui présente des opportunités d'apprentissage (Boucher et L'Hostie, 1997; Petitpierre, 2001). Une interrogation apparaît alors : est-ce que les pratiques collaboratives, qu'elles soient organisées ou spontanées, répondent systématiquement aux besoins de développement professionnel; et est-il réaliste de croire que le fait d'uniformiser le travail d'équipe puisse répondre aux attentes et aux besoins de toutes les enseignantes, peu importe leur expérience professionnelle?

### **1.3.2 Les pratiques collaboratives : passage vers une dimension collective**

Cette nouvelle réalité, imposée aux enseignantes par la prescription à collaborer, crée un passage obligé de l'individuel vers le collectif. D'emblée, les enseignantes sont appelées à considérer cette dimension collective qui modifie leurs pratiques professionnelles et qui fait en sorte d'amener un contexte de travail différent de celui

qu'elles avaient l'habitude de connaître dans sa nature plus individualiste (Archambault *et al.*, 2012; Bouchamma, Savoie et Basque, 2012). Les pratiques collaboratives supposent alors ce changement d'un travail qui se faisait de manière individuelle à un travail de collaboration qui demande de travailler avec les autres en concertation pour bénéficier des échanges permettant de s'enrichir professionnellement. Selon Bonami, Lator et Garant (2010), pour passer d'un apprentissage individuel à organisationnel ou collectif, cela exige de modifier les représentations personnelles déjà inculquées ou ancrées puis de s'ouvrir à l'appropriation de nouveaux schèmes de pensée.

Le parcours dans la profession enseignante exige une constante adaptation dans des contextes où il est demandé de prendre des décisions complexes dans un processus d'apprentissage continu. Butler (2005) explique que l'utilisation des connaissances théoriques doit faire partie des stratégies du développement professionnel pour influencer le jugement dans la prise de décisions servant à répondre aux problématiques du terrain. Elle met donc en évidence que des conceptions diverses se créent de l'apprentissage, soit orientées sur des mécanismes individuels ou bien sur une pratique plutôt sociale (Butler, 2005, p. 57) : « comprendre l'apprentissage des enseignants dans un contexte de collaboration requiert d'expliquer la façon dont les processus d'apprentissage individuels et collectifs coopèrent ». De fait, il importe selon elle de considérer ces deux visions comme des alliés afin d'avoir une meilleure compréhension du processus d'apprentissage des enseignantes.

Il existe un rapport de forces dans les interactions entre les individus qui participent à une tâche commune nécessitant inévitablement l'effort de travailler dans un environnement de promiscuité (Corriveau, Boyer, *et al.*, 2010). Dans la recherche de

Fernandez et Tosio (2007), l'expérience de pratiques collaboratives n'a pas été sans heurts pour les enseignantes. Le fait de se concerter sur des fondements pédagogiques par exemple, exige de se soumettre à l'obligation de dévoiler ses représentations et ses pratiques enseignantes, ce qui touche directement aux compétences personnelles et à l'image de soi. Cette confrontation provoque des remises en question et parfois même, une perte de repères. Conséquemment, cela implique pour l'enseignante de prendre part à une culture organisationnelle qui cherche à évoluer à travers des principes nouveaux, reléguant même certains vieux concepts au placard, afin de permettre l'actualisation et la transmission de ces savoirs professionnels issus directement du projet collectif. Le fait de persister dans la collaboration permettrait aux enseignantes de concéder une place à l'identité de l'équipe qui prend forme peu à peu. Pour ce faire, celles-ci doivent miser sur la force du travail d'équipe par conviction (Fernandez et Tosio, 2007, p. 280) : « l'enseignante fait le pari de l'innovation, elle veut garder la confiance parce qu'elle est convaincue que le travail collectif est la voie du salut ».

Enfin, Lessard et Barrère (2005, p. 6) résumant bien l'apport des pratiques collaboratives implantées dans un milieu lorsque des changements s'imposent dans l'organisation :

[la collaboration] facilite l'adaptation de l'organisation au changement de l'environnement, accroît la flexibilité du fonctionnement interne, augmente les capacités de résolution des problèmes [...] et permet davantage de participation des acteurs, celle-ci étant un gage de bon moral et de satisfaction au travail des personnes concernées.

Bien que les conditions de travail puissent évidemment constituer un impact important sur la qualité du travail d'équipe, l'intensité et les types de collaboration sont fortement influencés par la mise en relation des individus et de cette géométrie issue du

croisement des identités professionnelles. La plupart des enseignantes ont, un jour ou l'autre, fait appel au travail d'équipe à différents niveaux d'intensité avec leurs collègues (Périsset-Bagnoud, 2010). Ce n'est pas nouveau d'entendre parler d'initiatives personnelles de la part de ces dernières pour partager leurs expériences, des idées ou des tâches dans le cadre de projets qui visent des objectifs communs. Les intentions de collaborer dans cette dynamique organisationnelle plus formalisée permettraient de mettre en place des modalités de collaboration qui correspondent pratiquement à celles prescrites par la réforme (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). Une collaboration spontanée et issue d'une forte motivation interne de réfléchir sur la pratique enseignante et de développer plus d'expertise contribuerait à façonner l'identité professionnelle par l'apport que prodiguent les changements de vision entre les individus (Landry et Garant, 2013, p. 33) : « engagés dans des relations d'ouverture et de rapprochement, laissant aussi place à des processus de confrontation, de négociation et de reconstruction de leur identité ». En ce sens, les pratiques collaboratives inciteraient les enseignantes à s'engager dans un développement professionnel continu et évolutif, nourrissant les besoins de s'engager constamment face aux multiples changements dans la profession.

### **1.3.3 La dynamique des pratiques collaboratives et ses enjeux**

En supposant que la collaboration se présente comme un levier à l'apprentissage professionnel et à l'amélioration des pratiques enseignantes, cette dynamique d'interrelations comporte cependant des enjeux à considérer pour mettre en place ou maintenir la structure collaborative (Cobb, McClain, Lamberg et Dean, 2003; McLaughlin et Talbert, 2001; Nelson et Slavit, 2007). Ce constat met en évidence l'implication de la personnalité des acteurs qui sont directement concernés dans cette dynamique de pratiques collaboratives. Par ces expériences d'interaction qui

provoquent les déséquilibres et les remises en question, l'individu construit son identité professionnelle (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). En d'autres mots, l'enseignante met de l'avant son identité propre (caractéristiques, croyances, valeurs, etc.), son bagage d'expériences individuelles et elle construit son image professionnelle en usant d'une certaine influence sur le potentiel de concertation par son pouvoir de négociation avec ses collègues (Corriveau *et al.*, 2009). Ainsi, les pratiques collaboratives caractérisent davantage l'action en tenant compte de cette autonomie individuelle et propre à chacun (Lefevre, 2009, p. 170) :

[Les enseignants] s'y investissent à condition qu'ils mettent en œuvre leurs propres enjeux individuels et qu'ils puissent augmenter ou au minimum maintenir leur marge d'autonomie professionnelle dans leurs pratiques d'enseignement et leurs pratiques collectives avec leurs collègues de travail.

L'enseignante se permettra alors d'évoluer professionnellement en tenant compte de son pouvoir d'autonomie à travers ce désir de faire équipe au nom d'une quête partagée. Il s'avère plausible de croire que la collaboration prescrite peut ne pas correspondre aux mêmes intentions qu'ont les enseignantes, surtout lorsque les thèmes établis les soumettent bien malgré elles, à d'autres exigences qui n'ont pas de liens avec leurs préoccupations pédagogiques du moment. Les sujets traités en pratiques collaboratives doivent contribuer à l'atteinte d'une plus grande cohésion et continuité des pratiques professionnelles pour l'ensemble des acteurs dans l'école. Il serait donc nécessaire pour le bien-être de l'organisation que les enseignantes ressentent une certaine cohérence entre leurs aspirations personnelles et les visées de la collaboration mise en place autour du projet pédagogique dans l'établissement. À cet effet, Dupriez (2007, p. 33) souligne l'importance des pratiques signifiantes, autant pour les acteurs du terrain que pour le milieu éducatif lui-même:

[...] la promotion d'une école ouverte sur son environnement, assumant la complexité des situations naturelles et ouvertes à des pratiques pédagogiques faisant davantage appel à la créativité, semble requérir et s'accompagner d'un travail collectif plus intensif.

Afin de préserver l'esprit de confiance et de partage entre les individus permettant de contribuer au bon déroulement dans cette organisation, il serait donc primordial de respecter son mécanisme naturel d'évolution. Wenger, McDermott et Snyder (2002) reconnaissent cette autonomie essentielle qui oriente ces communautés collaboratives à s'autogérer. C'est en fait une nécessité pour les professionnels de donner du sens au travail collectif et de se l'approprier au regard de leur autonomie individuelle et professionnelle et qui plus est, de leur parcours dans la profession (Tardif et al., 2007). Par ailleurs, les facteurs qui permettent d'intensifier la collaboration, que l'on retrouve dans l'étude de Lessard et ses collègues (2009), confèrent un pouvoir à la culture organisationnelle installée avec le temps. Cette étude met aussi en évidence que les enseignantes possédant une expérience relativement importante sont davantage motivées à entretenir des liens de collaboration de manière plus fréquente. Ce constat s'expliquerait aussi par le niveau de confiance, le sentiment de compétence et plus précisément, les connaissances acquises à la suite de formations. On peut ainsi croire que le développement professionnel et ses incidences bénéfiques (confiance et sentiment de compétence augmentés) sont déterminants pour inciter ces enseignantes qui ont acquis plusieurs années d'expérience à attribuer du sens aux pratiques collaboratives et à s'y investir.

#### **1.4 Pratiques collaboratives selon l'expérience professionnelle**

Pour résumer, la profession enseignante nécessite le développement puis la maîtrise de compétences professionnelles, l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques et enfin,

une expérience cumulée avec le temps. Bref, elle implique des apprentissages qui s'effectuent dans un processus évolutif et ce, de la formation initiale à la fin de leur carrière (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 14) : « La profession, de par sa nature et de par son contexte d'exercice, exige que le personnel enseignant s'engage dans une démarche de développement professionnel continu ».

En somme, le développement des compétences professionnelles s'effectue à l'intérieur d'un processus d'expériences et requiert une certaine évolution dans le temps, ce qui amène à définir le développement professionnel dans une optique plutôt développementale qui se réfère davantage à l'évolution dans la carrière. Ma recherche doctorale s'appuie sur la définition de Day (1999) qui considère le développement professionnel comme un processus où les enseignantes réinvestissent leur engagement à travers des apprentissages qui sont acquis de manière individuelle mais aussi collectivement dans un espace-temps s'échelonnant durant toute la trajectoire de vie professionnelle (ce concept sera approfondi au chapitre 2). Le développement professionnel, tout comme l'habileté à travailler collectivement, s'appuie donc sur des phases évolutives comprenant de la formation, des caractéristiques individuelles et un milieu favorable à cette construction de savoirs collectifs (Lessard *et al.*, 2009). Il sera de mise de collaborer si le désir est de travailler en collaboration ou bien d'obtenir un quelconque soutien pédagogique, ce à quoi les jeunes enseignantes aspirent en début de carrière (Tardif et Lessard, 1999a). Les enseignantes sont à même de confronter, par une démarche réflexive individuelle et en collégialité, leurs connaissances théoriques à la pratique réelle dans un contexte où le développement professionnel est soutenu, organisé et efficient. Pour ce qui est du travail collectif, différentes formes se déploient sous l'influence de l'environnement professionnel, de la volonté des acteurs ou bien du

contexte (Allenbach *et al.*, 2016; Beaumont *et al.*, 2010; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007; Lessard *et al.*, 2009).

Plusieurs questions alimentent la présente recherche: existe-t-il un moment charnière dans la profession enseignante où le besoin de créer cette ouverture à la collaboration se fait ressentir? Est-ce que la collaboration, qu'elle soit prescrite ou pas, se vit différemment en fonction de l'expérience professionnelle accumulée? Ce partage d'expertise se réfère-t-il à des gestes qui répondent à des besoins similaires, peu importe le bagage d'expérience de l'individu? Et, quant à l'expérience professionnelle, joue-t-elle un rôle dans les pratiques collaboratives? Il convient alors de mettre en évidence la nature de ce développement professionnel qui s'inscrit soit dans une démarche collective, soit de manière plus individualiste, en tenant compte de l'expérience professionnelle des enseignantes.

#### **1.4.1 Le développement professionnel**

Certains auteurs (Baillauquès et Breuse, 1993; Fessler, 1985; Huberman, 1989a; Nault, 1993; Vonk, 1988) se sont intéressés au développement professionnel des enseignantes selon leur évolution en fonction de l'expérience acquise sur la trajectoire de vie professionnelle. Huberman (1989) a développé un modèle qui comprend une succession de phases représentant les différentes étapes de la trajectoire de vie professionnelle de sorte que cela permet de situer l'individu, du début à la fin de sa carrière sur la base de critères chronologiques. Fessler (1985), quant à lui, propose huit stades de développement, partant des études jusqu'à la fin de l'exercice de la profession. Par ailleurs, les deux auteurs s'entendent sur l'identification de certaines caractéristiques qui se trouvent déterminées par le cheminement individuel. À titre d'exemple, le désengagement (fin de carrière) peut se vivre de façon sereine ou au

contraire avec de l'amertume. Étant donné que le développement professionnel se rapporte à un processus dynamique évoluant dans une dimension collective et se référant à l'individualité de chacun, le fait de se référer uniquement à des stades de développement ne prend pas en compte à la fois l'influence du bagage personnel de l'individu et la contribution de l'environnement de travail (Nolder, 1992b). Pour cette raison, l'expression *expérience professionnelle* apparaît plus intégrative et est retenue dans la formulation de la question de recherche.

#### **1.4.2 La contribution des pairs durant le parcours professionnel**

La question des échanges entre enseignantes à travers la collaboration et ce, en fonction de leur expérience dans la profession a été abordée dans la littérature scientifique : par exemple, la contribution des pairs pour surmonter les embûches lors de l'entrée dans la profession s'avère significative (Desmeules et Hamel, 2017; Gohier *et al.*, 2001; Ndoreraho et Martineau, 2006). Ainsi, le partage avec un collègue vivant le même contexte d'insertion ou le soutien d'une enseignante aguerrie, vue comme un modèle, est précieux pour l'individu qui cherche des repères inspirants. Pharand (2011) quant à elle, a précisé que peu importe si l'enseignante se dit novice ou expert, les finalités de la collaboration seront assurément les mêmes : la communication, le soutien, le partage des tâches ainsi que des moyens. Fernandez et Tosio (2007) ont relevé que les enseignantes ayant davantage d'années d'expérience à leur actif peuvent vivre des difficultés dans la collaboration et se sentir plus particulièrement visées puisque forcées de mettre au grand jour leurs conceptions ancrées depuis leur formation initiale. Toutefois, les enseignantes ressentant un plus grand sentiment de compétence à la suite de formation continue semblent vouloir collaborer plus fréquemment (Lessard *et al.*, 2009). À l'opposé, Armi et Pagnossin (2012) ont admis que le nombre d'années d'expérience acquises dans la profession enseignante n'aurait pas une grande influence

sur la fréquence des pratiques collaboratives. Ces constats font émerger des questions reliées à la compréhension de la collaboration en lien avec les différences en fonction de l'avancement dans la profession : comment une enseignante qui possède un certain nombre d'années d'expérience collabore-t-elle avec un collègue qui n'est pas nécessairement à la même étape? Est-ce que les enseignantes donnent le même sens aux pratiques collaboratives selon leur parcours professionnel?

Depuis quelques années, des études (Corriveau, Letor, Périsset-Bagnoud et Savoie-Zajc, 2010; Dionne, 2003; Dupriez, 2010; Hamel *et al.*, 2013; Kelchtermans, 2006; Lassonde, Israel et Almasi, 2012; Lessard *et al.*, 2009; Letor, 2008; Portelance *et al.*, 2014) ont voulu mettre en évidence le sens donné à la collaboration, d'en démontrer les particularités ainsi que les retombées pour le développement professionnel. D'autres (Allenbach *et al.*, 2016; Butler, 2005; Corriveau *et al.*, 2009; Jacquet et Dagenais, 2010; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007; Lefevre, 2010a; Marcel *et al.*, 2007; Portelance, Borges et Pharand, 2011) ont cherché à faire ressortir la nature de cette collaboration et les facteurs influençant son intensification. Toutefois, il existe peu de données relatives à l'influence du travail collectif sur le travail individuel. Cette idée témoigne de l'importance de se pencher sur la question de l'apport des pratiques collaboratives pour comprendre par le fait même, l'articulation entre le travail d'équipe et celui fait en solitaire. S'intéresser aux pratiques collaboratives des enseignantes, sous l'angle de l'expérience acquise, s'avère une voie peu explorée dans les recherches. Outre le fait de traiter de la collaboration lors de l'insertion professionnelle par exemple (Portelance et Martineau, 2007), il n'existe pas de recherches qui présentent un portrait exhaustif des pratiques collaboratives sur toute la trajectoire de vie professionnelle. Ainsi, cette recherche pourrait contribuer à mieux comprendre les besoins réels de ces acteurs sur le terrain pour la mise en place d'une culture de collaboration enrichissante

et adaptée au milieu. En ce sens, Dupriez (2010) affirme qu'il faut encore investiguer pour identifier des conditions favorables afin que les enseignantes puissent s'investir dans des organisations collectives.

La présente recherche vise à comprendre comment les enseignantes perçoivent la collaboration selon où elles se situent dans leur parcours professionnel en prenant en compte les phases de la carrière enseignante d'Huberman (1989a; 1989b) ainsi que celles décrites par d'autres auteurs (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan, 1996; Fessler et Christensen, 1992; Fessler, 1985; Nault, 2007; Nault, 1999; Vonk, 1988, 1993). En d'autres mots, le but n'est pas de remettre en doute les bienfaits de la collaboration dans le milieu scolaire. Il ne s'agit donc pas de questionner les raisons qui expliquent le fait que les établissements respectent ou ne respectent pas la prescription de travail dans un cadre collaboratif mais bien de dégager les conditions qui favorisent l'émergence de ce travail en collaboration par l'investigation du sens qu'accordent les enseignantes aux pratiques collaboratives pour leur propre développement professionnel. Les visées de la recherche s'intéressent plus particulièrement à dégager l'apport des pratiques collaboratives pour le développement professionnel des enseignantes et de la façon dont cette collaboration se déploie tout au long de la carrière professionnelle.

### **1.5 Questions et objectifs de recherche**

À la suite de la présentation des éléments de la problématique, cette recherche doctorale propose d'explorer le lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel. De manière plus spécifique, il est question de dégager un portrait des pratiques collaboratives qui sont les plus propices à répondre aux besoins de

développement professionnel des enseignantes selon leur expérience professionnelle définie par les phases de carrière.

Deux questions sont formulées pour cette recherche doctorale :

- De quelles façons varient les pratiques collaboratives chez des enseignantes du primaire en tenant compte de leur expérience professionnelle?
- Quelles sont, selon des enseignantes du primaire, les pratiques collaboratives les plus propices à répondre à leurs besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle?

Ces questions m'amènent à formuler les objectifs de la recherche :

- Examiner les liens entre les pratiques collaboratives des enseignantes du primaire et la trajectoire de vie professionnelle.
- Dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle.

Le prochain chapitre s'attardera aux concepts qui sont retenus pour ma recherche doctorale, soit le concept de pratiques collaboratives et celui de développement professionnel.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre fait état des connaissances actuelles sur les concepts reliés à cette recherche. Il sera ainsi question de définir les pratiques collaboratives et par la suite, le développement professionnel.

#### 2.1 Collaboration et pratiques collaboratives

Afin de définir le concept de pratiques collaboratives, il faut tout d'abord mentionner la pluralité des termes utilisés dans la littérature, dont coopération (Letor, 2010), travail partagé (Marcel, 2009a), équipe multidisciplinaire, apprentissage organisationnel (Bonami *et al.*, 2010), communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010), travail collectif (Lessard *et al.*, 2009), collaboration interprofessionnelle, travail interdisciplinaire (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010; Marcel, 2007) et évidemment le terme collaboration (Kelchtermans, 2006; Lanaris, April, Nadon, Sinclair et Bigras, 2015; Portelance *et al.*, 2011; Van Garderen *et al.*, 2012; Wimberley, 2011). À travers ces appellations, la *collaboration* s'avère être utilisée fréquemment par exemple en l'associant à d'autres termes comme *coopération*, ce qui dénote cette polyvalence dans l'usage de ce mot (Jacquet et Dagenais, 2010). Dans le but de préciser l'utilisation du concept pour ma recherche doctorale, il convient de présenter une définition du terme *collaboration* en premier puisqu'il m'apparaît comme ayant un sens large pour décrire le travail d'équipe et qu'il est largement utilisé dans mon texte comme synonyme des *pratiques collaboratives*.

### **2.1.1 Quelques éléments généraux sur la collaboration**

Mes premières quêtes à la compréhension du concept de collaboration lié à la pratique enseignante ont été guidées par l'intérêt du pouvoir dialogique dans les interactions sociales. Le socioconstructivisme vu par Vygotsky (1978), l'organisation apprenante décrite par Senge (1990) puis la définition de Little (1990b) ont donc fait partie des références importantes au départ. Une réelle collaboration entre au moins deux enseignantes désigne l'accomplissement d'un travail conjoint pour Little (1990b) et ne correspond pas au partage d'anecdotes ou d'échange de matériels pédagogiques, ce que Borges (2011) lui, considère comme une collaboration spontanée. La définition de Friend et Cook (1992, 2013) apparaît fréquemment aussi dans les écrits en éducation. Selon ces auteures, la collaboration entre enseignantes se définit comme une forme d'interaction directe entre deux parties ou plus qui s'investissent, de manière volontaire et égalitaire, dans une prise de décisions conjointe permettant d'atteindre un objectif commun. À cela, elles y ajoutent certains indicateurs pour définir une collaboration qui est véritable : celle-ci doit être volontaire; elle exige la parité et la confiance mutuelle entre les acteurs; Les individus qui collaborent partagent les responsabilités et leurs ressources; ils doivent ressentir un sentiment d'appartenance au groupe et s'investir dans l'atteinte du but commun.

Selon Jacquet et Dagenais (2010), la collaboration comprendrait un processus qui exige l'élaboration selon deux axes. L'un réfère à un degré important d'interdépendance dans le déploiement de la collaboration qui prend nécessairement tout son sens dans l'action. Le second axe dit « relationnel » se rapporte aux habiletés d'interaction, de communication et est influencé par des notions de fréquence et d'intensité. La coopération, le partenariat et la collégialité sont mis en parallèle, ce qui permet de mettre en valeur certains aspects similaires à chaque terme, soit le but commun, la

parité et l'interdépendance qui relèvent de la notion particulière de collaborer et ne se retrouvent parfois qu'à un degré variable chez les trois premiers termes. La notion de dépendance mutuelle des membres dans la collaboration devient centrale étant donné que les actions déployées, ne pouvant être accomplies en solitaire, s'affairent à créer un esprit de soutien et de solidarité les uns envers les autres (Beaumont *et al.*, 2010; Marcel, 2007). Collaborer tient donc compte de l'aspect d'interdépendance relationnelle qu'entretiennent des individus qui travaillent de façon égalitaire à la définition d'un objectif commun. À la lumière de ces connaissances, l'énoncé de Welch et Sheridan (1995, p. 54) permet de résumer les notions présentées par les auteurs précédents afin de définir la collaboration en ces termes :

Ce cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées, à l'intérieur d'échanges interactifs réunissant au moins deux collègues, qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité.

En considérant le « collectif d'enseignantes » comme une entité, divers aspects doivent être considérés : les règles institutionnalisées imposées ou les normes encouragées par les gestionnaires, leurs styles de fonctionnement ainsi que les diverses perspectives des acteurs qui collaborent, se coordonnent et s'organisent ensemble (Marcel, 2006). La dimension de partage exige une très grande proximité de la part des acteurs de sorte que cela constitue parfois des sources de conflits où la communication devient un défi évident. Bien que les activités partagées se concrétisent à l'issue d'ententes et promettent des expériences positives de collaboration, les individus font aussi parfois face à de la tension et à des affrontements. Au final, cette dynamique interactive faite de bons coups et d'obstacles contribuera à l'organisation du travail qui s'accomplit au sein de l'établissement.

Eu égard à la collaboration que l'on retrouve dans le cadre d'une recherche collaborative, les pratiques collaboratives considérées sous l'angle de cette présente recherche ne s'associent pas aux mêmes intentions épistémologiques. En effet, cette recherche doctorale sur la collaboration, et plus particulièrement sur les pratiques collaboratives, revêt un sens plus large et ne s'inscrit pas dans une visée de méthodologie de recherche nécessitant stratégiquement la présence d'un chercheur au sein du groupe. Il est donc de mise de clarifier ma définition du concept de pratique collaborative telle que considérée dans ma recherche.

### **2.1.2 Définir les pratiques collaboratives**

La définition des pratiques collaboratives se rapproche littéralement de celle de la collaboration. On y retrouve le principe d'interactions directes entre au moins deux individus engagés dans une prise de décision conjointe en travaillant à un but commun (Beaumont *et al.*, 2010; Friend et Cook, 2013; Mulholland et O'Connor, 2016). Les notions de partage, d'interdépendance et d'égalité entre partenaires sont associées au concept. Les pratiques collaboratives impliquent ainsi un partage des tâches et font appel à des compétences et des connaissances mutuelles (Beaumont *et al.*, 2010; Corriveau *et al.*, 2009).

Deux critères permettent de choisir la définition des pratiques collaboratives de Beaumont, Lavoie et Couture (2010, p. 5) dans le contexte du milieu de l'éducation, soit la question d'interdépendance et du sens de partage plutôt multidimensionnel entre les individus qui travaillent en collaboration :

[L]a nécessité d'un niveau plus élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs

connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs.

Mais qu'en est-il de la nature du travail d'équipe qui découle de cette relation? Que les pratiques collaboratives soient prescrites ou volontaires, organisées ou spontanées, ces dernières peuvent s'exprimer sous des formes distinctes. Un survol de la littérature permet d'offrir un portrait des formes de collaboration que l'on peut retrouver au sein de la pratique enseignante.

### **2.1.3 Les pratiques collaboratives : travail conjoint sous diverses formes relationnelles**

Différentes théories présentent les formes existantes de pratiques collaboratives que l'on peut retrouver dans les milieux scolaires. Aussi, les pratiques collaboratives seraient jugées par leur niveau d'intensité en fonction de trois dimensions soit : l'implication dans les activités conjointes, le facteur de risque relié au travail fait en équipe et l'aspect relationnel des individus lors du partage de tâches (Dionne, 2009; Little, 1990a; Marcel et Garcia, 2010; Merini, 2007). La première dimension, qui consiste en une implication dans les activités conjointes, se qualifie en tenant compte par exemple d'une activité ponctuelle s'avérant moins intense par rapport à une autre de longue durée ayant une intensité plus grande. Pour ce qui est du niveau de risque du travail effectué en équipe, un échange spontané comporte moins de risque de faire des erreurs qu'une implication dans un projet commun de grande envergure, où le degré d'exigence en temps et énergie implique un risque plus élevé. Enfin, le niveau de complicité entre les individus et la confiance qu'ils ont l'un envers l'autre peuvent constituer des indices de l'intensité de la relation qui existe dans les pratiques collaboratives.

Little (1990a; 1990b) propose à cet effet, un continuum de quatre modes d'interdépendance relationnelle, dont le niveau le plus faible (1- indépendance) qualifie la concertation entre pairs d'échanges plutôt informels, superficiels et ne visant pas la résolution de problèmes. Tandis qu'à l'opposé de ce continuum (au niveau 4- interdépendance), on y retrouve un espace de collaboration permettant de résoudre des situations plus complexes et où les débats d'opinion, le partage d'expertises, de ressources et de responsabilités réfèrent au niveau le plus élevé d'interdépendance. Le deuxième niveau (2) réfère à des relations ponctuelles d'entraide, souvent à sens unique, tandis que le niveau suivant (3) impliquerait le partage d'idées, de matériels et de stratégies en provoquant de plus, des discussions d'ordres pédagogiques et disciplinaires.



**Figure 2.1** Modes d'interdépendance relationnelle selon Little (1990a; 1990b).

Ce schéma de Little (1990a; 1990b) a certainement contribué à la compréhension de la dynamique collective chez d'autres chercheurs (Bouchamma *et al.*, 2012; Bunker, 2008; Letor, 2010; Wimberley, 2011), mais parmi toutes les conceptualisations sur les formes de collaboration abordée, la typologie de Landry (2013) retient l'attention.

La typologie de Landry (2013) propose de représenter les pratiques collaboratives selon huit formes : information mutuelle, consultation, concertation, coordination, coopération, partenariat, cogestion et fusion. Ces formes de relation sont véhiculées à l'intérieur de trois processus de régulation (distinction-recomposition-intégration), lesquels déterminent les rapports d'interdépendance et les mouvements organisationnels des acteurs qui échangent ensemble.

#### *Processus de distinction*

Le premier processus, celui de « distinction », concerne l'information mutuelle, la consultation et la concertation. Il conduira des échanges et du partage faits dans le respect mutuel mais tout en considérant que chacun est différent et indépendant dans son organisation. L'information mutuelle, comportant le degré d'interdépendance le plus faible, consiste à échanger des renseignements ou des informations se rapportant à des questions d'intérêts communs. Cette relation représente une forme peu formalisée de collaboration, sans obligations et responsabilités de la part des parties. La consultation se résume à demander conseil en faisant appel à l'expertise d'un parti pour combler des besoins reliés à une problématique qui ne constitue pas un intérêt commun pour les deux parts. Le rapport entre les individus est hiérarchique (pouvoir gestionnaire de l'expert sur la part qui consulte) et souvent ponctuel. La concertation implique de consulter de manière prolongée et plus systématique dans l'optique d'en arriver à un consensus sur un problème qui concerne les deux parties. Cette forme de collaboration demeure toutefois sans entente contractuelle qui permet de gérer les actions dans le projet commun.

### *Processus de recomposition*

Le second processus (recomposition) que l'on retrouve dans la typologie de Landry (2013) démontre plus de rapprochement entre les individus du fait qu'ils consentent à se mobiliser et à s'impliquer davantage au projet commun ou afin de résoudre des problématiques communes. La coordination, la coopération et le partenariat y sont considérés. Travailler à un projet qui unit au moins deux parties dans un processus itératif et dans le partage de tâches ou d'activités conjointes se définit par la coordination. Cette forme inclut l'établissement de règles communes, de nature plutôt administrative. La coopération consiste à faire consensus sur un projet commun où les parties s'engagent mutuellement à travers les actions conjointes. Ce niveau d'interdépendance se réfère souvent à un engagement qui implique des acteurs différents. Enfin, la troisième forme de pratique collaborative qui existe à l'intérieur de ce processus est le partenariat. Cette forme consiste en la coréalisation d'un projet dont au moins deux parties s'engagent formellement et de manière volontaire. Elle implique un plus grand investissement en temps et en ressources de la part des parties, mais ces derniers en retirent des bénéfices.

### *Processus d'intégration*

Finalement, le troisième processus de la typologie de Landry (2013), qui est relié à l'intégration touche la cogestion ou à la forme de collaboration la plus ultime, la fusion. Il s'agit alors d'assister à une forte alliance du travail conjoint autant au niveau de la relation des acteurs que de la démarche opérationnelle. En d'autres mots, ces deux formes représentent le plus grand niveau d'interdépendance conduisant à une proximité des acteurs. La cogestion exige un engagement formel entre les parties à travers diverses responsabilités et obligations dans le projet commun. Enfin, la fusion implique que les parties délaissent leur identité première et leur autonomie réciproque pour

s'intégrer à une nouvelle entité formée par le projet commun. C'est en fait, la forme la plus extrême et la plus rare de collaboration.

La typologie de Landry (2013) permet de distinguer les pratiques collaboratives des participantes à cette recherche et plus particulièrement, celles qui répondent à leurs besoins de développement professionnel. C'est à ce modèle théorique que je me référerai pour analyser les pratiques collaboratives qui seront mises en évidence dans les résultats de ma recherche. Le tableau suivant présente la typologie de Landry (2013), incluant les huit formes de collaboration ainsi que leurs caractéristiques propres à chacune d'entre elles.

**Tableau 2.1** Formes de pratiques collaboratives d'après la typologie de Landry (2013)

<p style="text-align: center;"> <b>Faible degré d'interdépendance</b>    <b>Relation et intensité entre les acteurs</b>    <b>Fort degré d'interdépendance</b> </p>	<b>DISTINCTION</b>	Information mutuelle	Échanger de renseignements ou d'informations se rapportant à des questions d'intérêts communs ; relation peu formalisée, sans obligations et responsabilités de la part des parties.
		Consultation	Demander conseil en faisant appel à l'expertise d'une partie pour combler des besoins liés à une problématique qui ne constitue pas un intérêt commun pour les deux parts; rapport hiérarchique (pouvoir gestionnaire de l'expert sur la part qui consulte) et souvent ponctuel.
		Concertation	Consulter de manière prolongée et plus systématique dans l'optique d'en arriver à un consensus sur un problème qui concerne les deux parties ; sans entente contractuelle qui gère les actions dans le projet commun.
	<b>RECOMPOSITION</b>	Coordination	Projet qui unit les deux parties dans un processus itératif et dans le partage de tâches ou d'activités conjointes ; inclut la construction de règles communes, de nature plutôt administrative.
		Coopération	Faire consensus sur un projet commun où les parties s'engagent mutuellement à travers les actions conjointes ; se réfère à un engagement qui implique des acteurs différents.
		Partenariat	Consiste en une coréalisation d'un projet dont au moins deux parties s'engagent formellement et de manière volontaire ; investissement (en temps et en ressources) de part et d'autre qui conduit à des bénéfices pour les deux parties.
	<b>INTÉGRATION</b>	Cogestion	Engagement formel entre parties qui implique diverses responsabilités et obligations; plus grand niveau d'interdépendance conduisant à une proximité des acteurs.
		Fusion	Les parties délaissent leur identité première et leur autonomie réciproque pour s'intégrer à une nouvelle entité formée par le projet commun ; forme extrême de collaboration.

## 2.2 Développement professionnel

Le concept de développement professionnel apparaît lui aussi comme un concept polysémique instable, s'affiliant à des termes tels que formation continue, développement de carrière, développement pédagogique, perfectionnement, évolution professionnelle, croissance professionnelle, etc. (Stumpf et Sonnatag, 2009). En effet, il arrive parfois selon Brodeur et ses collègues (2005), que l'on confonde la formation continue et la notion de développement des compétences professionnelles. Pour différencier clairement la formation continue du concept de développement professionnel, la première renvoie davantage aux interventions permettant de parfaire au développement des compétences et aux savoirs enseignants alors que le second revêt une nature plus complexe qui, bien que défini différemment par plusieurs auteurs, se résumerait ainsi : *apprendre à enseigner* (Brodeur *et al.*, 2005). Les prochaines lignes serviront à définir le développement professionnel pour en arriver à ma définition.

### 2.2.1 Le développement des compétences professionnelles

Afin d'explicitier le développement professionnel, il est avant tout nécessaire de se référer aux écrits d'auteurs tels que LeBoterf (2002) pour comprendre ce qu'est le développement d'une compétence professionnelle. Il dépendrait du contexte, du genre de compétence exigée et de l'application de cette dernière dans l'organisation professionnelle pour en comprendre le concept. Meirieu (2005) mentionne que l'utilisation du terme *compétence* se retrouve, aujourd'hui, dans trois sphères différentes, soit dans les visées évaluatives de la formation professionnelle, dans le management de l'entreprise pour estimer l'expertise de l'employé et bien sûr dans le domaine de l'éducation en lien avec sa vision de développement de compétences chez l'apprenant. Anderson (1986), Jonnaert (2002), Pallascio et Lafortune (2000) et

Perrenoud (2004) s'entendent à dire que la compétence se rapporte à une mobilisation organisée chez l'individu de savoirs, de comportements, de capacités (cognitives, affectives et réflexives) lui permettant de gérer efficacement des situations. Être compétent signifie inévitablement de faire preuve d'initiative, de démontrer un sens des responsabilités, de coopérer avec les pairs et finalement d'exercer une certaine rigueur professionnelle; c'est maîtriser l'événement même imprévisible (Zarifian, 1997, 2001). Pour construire et maîtriser la compétence, il est important de savoir improviser et mobiliser plusieurs capacités mentales. Un « savoir combinatoire » constitué de différents savoirs (faire, agir et être) est essentiel afin d'agir avec compétence (Durand, 2000; Le Boterf, 2002). L'individu doit donc faire appel à ses qualités personnelles, à ses expériences et à l'environnement afin de résoudre les problématiques en situation de travail (Le Boterf, 2002).

Il existe une pluridimensionnalité du savoir enseignant (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour ces auteures, il s'agit d'une complémentarité entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques aboutissant, par leur intégration, à un savoir se qualifiant d'agir stratégique reconnu par un certain niveau d'atteinte de l'expertise. En éducation au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Ministère de l'éducation du Québec, 2001), la formation en enseignement comprend un référentiel de douze compétences professionnelles à maîtriser, en plus de l'engagement à s'investir dans un processus de développement professionnel continu tout au long de la trajectoire professionnelle.

C'est à la lecture des différents auteurs, qui exploitent le thème de développement de compétences professionnelles, que l'on constate la nature polysémique du concept (Boucher et L'Hostie, 1997; Lafortune, 2008; Marcel, 2005; Ministère de l'éducation du Québec, 2001; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Van der Maren, 1993). En effet,

apprentissage continu, savoir professionnel, perfectionnement, formation initiale et continue, développement professionnel et de carrière semblent se définir au même sens que le premier. Lafortune (2008) présente le développement de compétences comme une quête chez l'individu d'un niveau de maîtrise souhaitable du travail relié à la profession. Uwamariya et Mukamurera (2005) résument bien le développement de compétences comme étant l'apport du savoir construit et actualisé au cours de l'évolution professionnelle. Ce savoir apparaîtrait sous une forme pluridimensionnelle.

### **2.2.2 Le concept de développement professionnel**

Le développement professionnel est considéré dans une optique de professionnalisation et se décrit comme un processus de construction des savoirs dans des contextes d'apprentissages formels, par exemple de la formation ou des ateliers, ou informels, soit par des expériences vécues et des échanges spontanés avec les collègues (Daele, 2004; Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Le développement professionnel se rapporterait à la fois à la formation des maîtres et à la formation continue et impliquerait une démarche réflexive chez l'individu face à ces occasions d'enrichissement. Ainsi, l'enseignante s'investit dans une démarche de transformation de ses pratiques et de ses représentations dans le but d'améliorer son niveau de compétence et ce, en faisant appel à ses croyances, ses connaissances, ses habiletés cognitives, son sens de la motivation et autres (Lefeuvre *et al.*, 2009; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011). De surcroît, le développement professionnel impliquerait une démarche de socialisation où l'enseignante tente de se situer dans son environnement professionnel selon des façons d'agir, de voir et d'être (Lanéelle et Perez-Roux, 2014; Marcel, 2005).

Pour définir le concept de développement professionnel, deux perspectives ressortent dans la littérature (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Mukamurera, 2012;

Portelance *et al.*, 2014; Savoie-Zajc, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005) et sont considérées dans ma recherche doctorale : la première se rapporte davantage au développement des compétences professionnelles dans une perspective de professionnalisation et l'autre aborde le développement professionnel comme l'avancement à travers les différentes phases de carrière, perspective dite développementale. La première perspective me permet d'observer le développement professionnel des participantes enseignantes en termes de bagages ou acquis pour se développer<sup>2</sup>. Par la suite, le concept de développement professionnel est abordé dans le sens du passage à travers des phases de la trajectoire de vie professionnelle. Cette perspective permettra de situer les participantes à cette recherche en lien avec leurs années d'expérience cumulées dans la profession.

Le développement professionnel peut être perçu selon des stades différents, allant d'un certain degré de maîtrise jusqu'à un niveau d'application dont les connaissances sont dites « construites » et les habiletés « maîtrisées » (Lafortune, 2008). Il peut ainsi créer un processus en boucle d'essais et erreurs, peut générer des remises en question et des déséquilibres cognitifs face aux embûches. Dans l'optique d'un changement provoqué par l'organisation, le degré de difficulté du développement de compétences sera plus élevé étant donné la mise en place du nouveau contexte. Le développement professionnel se définirait selon quatre volets généraux : le construit des savoirs professionnels et leurs processus d'apprentissage, l'intégration de ces savoirs, la

---

<sup>2</sup> Étant donné que le concept de professionnalisation n'est pas l'élément central dans mon cadre théorique, il ne sera pas défini mais seulement utilisé pour situer la perspective du développement professionnel en lien avec ce présent énoncé.

transmission ainsi que la mise en pratique des savoirs professionnels (Marcel, 2006). Ainsi, il peut être nécessaire de parler de compétence en développement afin de mettre l'accent sur son aspect progressif et les liens de natures complexes engendrés par les contextes d'apprentissage. La définition de Day (1999, p. 4) est retenue afin d'apporter une compréhension du développement professionnel qui s'effectue par l'entremise de savoirs expérientiels acquis de manière organisée, naturelle ou opportuniste :

Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives.<sup>3</sup>

D'emblée, cette définition du développement professionnel démontre que c'est un processus complexe et multidimensionnel. Elle suggère que les apprentissages chez l'enseignante s'effectuent individuellement et collectivement et s'actualisent tout au

---

<sup>3</sup> Le développement professionnel comprend toutes les expériences d'apprentissage naturelles et les activités conscientes et planifiées destinées à procurer un avantage direct ou indirect à l'individu, au groupe ou à l'école et qui contribuent, de ce fait, à la qualité de l'enseignement en classe. C'est le processus par lequel les enseignants, seuls et avec d'autres, révisent, renouvellent et prolongent leur engagement en tant qu'agents de changement aux finalités morales de l'enseignement; et par lesquels ils acquièrent et développent de manière critique les connaissances, les compétences et l'intelligence émotionnelle indispensables à une bonne réflexion, planification et pratique professionnelles avec les enfants, les adolescents et leurs collègues tout au long de leur vie d'enseignant [Traduction libre]

long de la trajectoire de vie professionnelle, soit en fonction d'une évolution à travers les phases de la carrière.

### **2.2.3 Le développement professionnel comme un processus évolutif**

Tel que vu précédemment, le développement professionnel est le résultat d'apprentissage obtenus par des processus autant formels (formations structurées) qu'informels (activités individuelles ou collectives axées sur une participation volontaire) qui ont pour objectif le perfectionnement et l'évolution du savoir-faire professionnel des enseignantes à travers ce continuum des phases de carrière (Richter *et al.*, 2011; Stumpf et Sonnatag, 2009). Dans une perspective développementale, Uwamariya et Mukamurera (2005) présentent le développement professionnel chez l'enseignante selon un processus qui se rapporte à un enchaînement de phases, d'ajustements et d'adaptations favorisant l'amélioration puis la maîtrise de la pratique. Il est donc vu comme un processus dynamique qui comprend des stades de changements complexes chez l'individu au rythme de ses expériences personnelles et professionnelles. Par ailleurs, les écrits de Day (1999) précisent que les connaissances ou compétences acquises font l'objet d'un développement s'échelonnant tout au long des phases de la vie professionnelle. Dans l'ensemble des définitions se retrouve l'idée d'un continuum ou d'une trajectoire qui tiendrait compte de l'apprentissage de la profession, de la formation initiale à des activités d'enrichissement effectuées tout au long de la trajectoire de vie professionnelle.

Tous s'entendent sur le fait que le développement professionnel est déterminé par une succession de changements, que ce soit sur le plan des comportements, des conceptions, de la manière de penser ou d'agir, etc. Par exemple, l'enseignante sera susceptible de développer son expérience professionnelle par les réflexions, les échanges et les

discussions issus du travail d'équipe avec les collègues et ce, tout au long de sa carrière (Boucher et L'Hostie, 1997; Leclerc, 2012). Cette approche du développement professionnel réfère à l'évolution de l'enseignante dans la profession et suggère d'observer son parcours en fonction d'étapes ou de phases prédéfinies de manière chronologique. Plusieurs modèles existent dans la littérature et sont présentés avec des différences et des similitudes (Barone *et al.*, 1996; Fessler et Christensen, 1992; Fessler, 1985; Huberman, 1989a; Nault, 1999; Vonk, 1988, 1993). On peut mentionner par exemple, certaines divergences en ce qui a trait au nombre de phases ou d'étapes au total, la dimension temporelle (nombre d'années) de chacune d'elles et la limite initiale et finale du continuum. À l'intérieur de certains modèles (Nault, 1999; Vonk, 1988), on retrouve par contre un consensus pour la formation initiale qui est considérée comme une phase formelle comparativement à d'autres modèles où elle est exclue d'emblée.

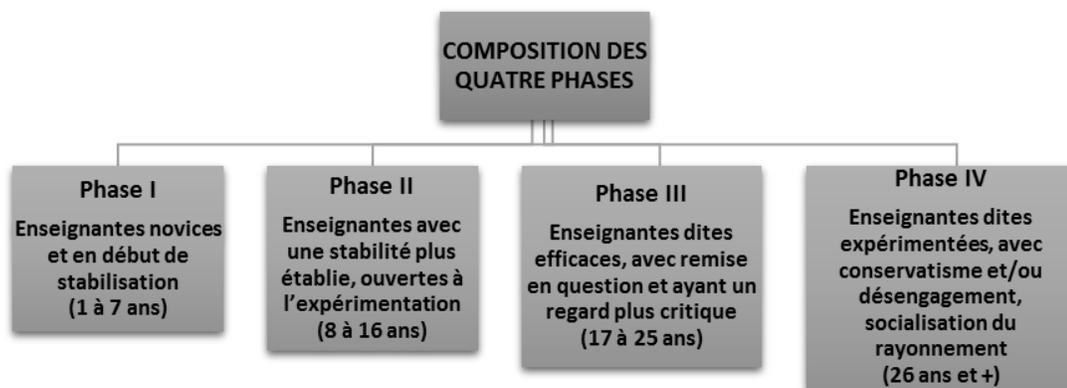
#### **2.2.4 La trajectoire de vie professionnelle et ses phases**

Selon Huberman (1989), cinq phases situent l'individu de l'entrée à la fin de sa vie professionnelle : entrée dans la carrière, stabilisation, expérimentation et remise en question, conservatisme et finalement, le désengagement qui correspond aux dernières années de la profession. Nault (1999), quant à elle, suggère cinq phases de développement qu'elle appelle « processus de socialisation professionnelle ». Les deux premières phases du modèle de cette auteure se rapportent inclusivement à la formation initiale et elle présente la vie professionnelle en trois phases distinctes (l'insertion, la socialisation personnalisée et la socialisation de rayonnement). L'évolution professionnelle de Vonk (1988) se définit plutôt en fonction de sept phases, dont la première, appelée phase « préprofessionnelle », qualifie la formation initiale. Fessler (1985), quant à lui, propose de suivre huit stades partant de la fin des études jusqu'au

terme de l'exercice de la profession. Enfin, Barone et ses collègues (1996) parlent de quatre niveaux de développement professionnel (novice, débutante avancée, enseignante compétente et enseignante efficace) qui commencent dès le début de l'insertion dans la profession jusqu'au niveau plus élevé correspondant à une enseignante efficace.

Tous ces modèles permettent de constituer un portrait de la trajectoire de vie professionnelle qui se dégage en quatre phases distinctes et dont celles-ci serviront dans la démarche méthodologique de cette recherche doctorale. Il est à noter que la période de l'insertion professionnelle en nombre d'années ne fait pas consensus d'un auteur à l'autre et varie entre trois et sept ans. Pour ma part, je considère que le fait de statuer sur une phase qui se compose des sept premières années pour l'entrée dans la profession et l'atteinte d'une stabilité partielle semble approprié. Cette décision tient compte du contexte actuel d'insertion professionnelle où les enseignantes en début de carrière font face à des défis complexes (statut de précarité plus long, mobilité imposée, état de survie plus accru, immersion dans un nouveau milieu, etc.) qui parfois, semblent allonger cette phase (Nault, 2007; Portelance *et al.*, 2014; Van Nieuwenhoven, Colognesi et Beusaert, 2018). Ces quatre phases sont les suivantes : la phase I qui définit les enseignantes novices et en début d'une stabilisation (un à sept ans), la phase II qui se réfère à une stabilité plus établie et à l'expérimentation (huit à 16 ans), la phase III se rapportant à la remise en question avec ou sans crises, avec résolution et non-résolution incluant un regard critique sur l'avenir de la carrière (17 à 25 ans). Cette phase peut aussi correspondre au profil d'une enseignante efficace de Barone et al. (1996) et la dernière phase est aussi associée à la socialisation de rayonnement de Nault (1996) qui pourrait donner suite à l'enseignante plus efficace ou dite « expérimentée ». Cette dernière phase (phase IV) est composée d'enseignantes qui ont 26 ans

d'expérience professionnelle et plus. Les quatre phases, reliées aux années d'expérience, apparaissent comme telles dans le chapitre de la méthodologie. Voici un schéma qui représente les phases et leurs caractéristiques respectives selon la trajectoire de vie professionnelle des enseignantes :



**Figure 2.2** Représentation des quatre phases selon la trajectoire de vie professionnelle des enseignantes.m

Il s'avère que la dimension développementale, présentée à travers ces phases, permet de situer l'enseignante selon des critères spécifiques mais ne tient pas compte de l'influence du milieu professionnel et de son organisation. Le développement professionnel est ancré dans un contexte social et culturel situé au sein de réelles pratiques tout au long de la carrière enseignante (Barab et Duffy, 2000 ; Brown, Collins et Duguid, 1989). Étant un processus dynamique, le développement professionnel est influencé par les expériences personnelles et professionnelles vécues par l'enseignante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les pratiques collaboratives par exemple, tout comme une lecture inspirante ou un évènement-clé vécu, pourraient suffire à mettre en place des conditions qui permettent d'accélérer l'évolution de l'individu et de son parcours professionnel (Nolder, 1992b). Bien que l'approche selon les phases de

carrière soit un repère intéressant pour situer l'expérience en nombre d'années de travail des enseignantes participantes à cette recherche, l'expression *expérience professionnelle* est utilisée dans la question de recherche. Elle permettra de tenir compte des aspects interactifs, tels que l'expérience des pratiques collaboratives, issus du milieu et du vécu de l'individu dans son parcours professionnel.

### **2.3 Pratiques collaboratives et développement professionnel**

La collaboration et les échanges entre collègues, qui s'inscrivent dans une approche sociocognitive, peuvent favoriser la construction de savoirs professionnels (Garcia et Marcel, 2011; Lefevre, 2010a). Elle présente des opportunités de partage sur les savoirs théoriques et pratiques et de plus, elle encourage les individus à déployer leur créativité et à innover (Beaumont *et al.*, 2010; Landry et Garant, 2013; Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Savoie-Zajc, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Que ce soit par les réseaux sociaux réels ou virtuels, la collaboration professionnelle peut présenter des occasions d'enrichissement et ainsi faire évoluer les enseignantes dans leur développement professionnel (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Dionne, 2010; Gather Thurler, 2000; Hamel *et al.*, 2013; Kelchtermans, 2006).

Dans la littérature, c'est le concept de développement professionnel collaboratif, exploré par certains auteurs (Butler, 2005; Dionne, 2003; Hadar et Brody, 2010; Vygotsky, 1978; Zimmerman et Schunk, 2001), qui permet de créer un lien entre les pratiques collaboratives et l'enrichissement professionnel. Relié au concept du développement professionnel collaboratif, se retrouve le principe du pouvoir d'émancipation de l'enseignante, de ses compétences en tant que praticien-chercheur, de sa vision personnelle sur sa tâche, de sa capacité d'introspection du fait qu'elle est le principal acteur de sa transformation et qu'elle est à même de décider du niveau

d'investissement désiré pour collaborer avec ses collègues. Par exemple, Butler (2005) indique que le développement professionnel collaboratif emprunte le même processus que l'autorégulation des apprentissages, ce qui permet aux enseignantes d'investiguer sur leurs pratiques d'enseignement et ainsi de s'engager dans une démarche de changement. La posture d'apprenant est indispensable dans le développement professionnel chez l'enseignante. Des études (Carpenter, Fennema, Peterson et al., 1989; McNaughton, Lai, MacDonald et Farry, 2004; Timperley et Parr, 2009a) démontrent l'efficacité d'un modèle permettant aux enseignantes d'évoluer dans leur milieu en devenant des coapprenantes ou des apprenantes capables de s'autoréguler. Aussi, dans un contexte où le développement professionnel est étroitement lié à une démarche qui engage à socialiser, celui-ci implique une maîtrise et une transformation des compétences professionnelles par la mobilisation des composantes associées à l'identité (Lanéelle, 2010). Il a été mentionné auparavant le concept de Gohier et ses collègues (2001) sur la construction identitaire de l'enseignante qui comprend des changements tantôt, au gré des processus de réflexion (introspection, autoévaluation, remises en question, etc.) puis à d'autres moments par l'exploration (formation, collaboration, tâches, etc.), obligeant à un rapport à soi et à son environnement de travail de manière continue. Selon Butler (2005), il serait primordial de rendre compte des processus d'apprentissage effectués de manière individuelle puis collective et de comprendre comment ils collaborent l'un avec l'autre pour saisir le sens de l'apprentissage chez les enseignantes dans ce développement professionnel en collaboration. Par le fait même, ma recherche tente de saisir un angle spécifique concernant les pratiques collaboratives qui naissent dans ce processus identitaire : quelle est cette vision de l'espace de collaboration qui s'installe au fil de l'expérience professionnelle?

Lorsqu'il a été question des facteurs d'intensification des pratiques collaboratives, le facteur ciblé « préoccupations d'ordre pédagogique » s'avère mettre en évidence l'apport présumé de la collaboration pour le développement professionnel. Ainsi, ce facteur relié à l'individu justifierait au besoin de se perfectionner, de développer des compétences professionnelles, ce qui inciterait les enseignantes à travailler en équipe avec leurs collègues. Dans ce contexte d'apprentissage collectif, rappelons l'idée du processus de socialisation professionnelle de Marcel (2009b) qui est associé au développement chez l'enseignante dans *être à son métier*. Celui-ci est mis en exergue et donne lieu à ce besoin de créer des liens avec les collègues afin d'obtenir une certaine contribution pour évoluer dans la profession.

À la lumière de ces éléments théoriques sur les pratiques collaboratives et le développement professionnel, la présente recherche a pour but d'investiguer davantage les liens qui existent entre les pratiques collaboratives chez des enseignantes du primaire en tenant compte de leur trajectoire de vie professionnelle. De plus, il sera question de tenter de dégager les pratiques collaboratives qui sont les plus propices à répondre aux besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle. L'angle choisi par cette recherche doctorale est donc de dégager les pratiques collaboratives en tenant compte de l'expérience professionnelle d'enseignantes du primaire. Le prochain chapitre traite de la démarche méthodologique choisie afin de répondre aux objectifs de cette recherche doctorale.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Le présent chapitre fait état de la démarche méthodologique mise en œuvre pour atteindre les visées de ma recherche doctorale. Un survol des principales démarches méthodologiques utilisées dans les recherches sur la collaboration fera suite à un rappel des questions et des objectifs de recherche. Viendra par la suite, la présentation de mes choix méthodologiques, des modalités de collecte et d'analyse des données. Enfin, les critères de scientificité, les limites méthodologiques de ma recherche doctorale ainsi que les considérations éthiques feront l'objet des dernières sections du chapitre.

#### **3.1 Rappel des objectifs de la recherche**

Ma recherche vise à examiner les liens qui existent entre les pratiques collaboratives d'enseignantes du primaire et la trajectoire de leur vie professionnelle. Ma première question propose d'examiner les façons dont varient les pratiques collaboratives chez des enseignantes du primaire en tenant compte de leur expérience professionnelle. Ma deuxième question tente de savoir quelles sont, selon des enseignantes du primaire, les pratiques collaboratives qui sont les plus propices à répondre aux besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle. De ces questions de recherche découlent deux objectifs généraux et qui s'énoncent comme suit :

- examiner les liens entre les pratiques collaboratives d'enseignantes du primaire et la trajectoire de vie professionnelle.

- dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle.

### **3.2 Posture épistémologique**

Il y aurait peu de recherches qui s'intéressent à la mise en relation de l'expérience professionnelle et de la collaboration, dans une perspective de développement professionnel chez les enseignantes. La préoccupation première de la recherche est de saisir le sens de l'expérience humaine, en étant près du vécu des participantes et d'accéder à des connaissances complexes, diversifiées et significatives pour la pratique en éducation et cela nécessite la mise en place d'un dispositif méthodologique de recherche qualitative (Poupart *et al.*, 1997). En conséquence, par ses visées, ma recherche ne peut se réaliser que dans un cadre épistémologique dont la finalité revêt un sens compréhensif, descriptif (le sens donné par les acteurs sur le terrain) et exploratoire (les types de pratiques qui s'associent à l'expérience professionnelle).

### **3.3 Type de recherche**

Ma recherche doctorale accorde une place prédominante à un devis qualitatif compréhensif puisqu'elle vise à comprendre le phénomène des pratiques collaboratives à travers l'expérience des enseignantes. Par la volonté de dégager un portrait de la réalité des participantes évoluant dans leur milieu en tenant compte de leur expérience professionnelle et du sens que chaque enseignante donne aux pratiques collaboratives, ma recherche doctorale s'inscrit dans la recherche qualitative (Poupart *et al.*, 1997).

Comme ma recherche a une visée exploratoire, elle nécessite le choix d'une démarche méthodologique permettant de mettre en évidence des phénomènes qui possèdent des données jusque-là inconnues (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Ce type d'approche tente d'accéder à une compréhension d'un fait ou d'une situation qui n'a pas encore été abordée comme objet d'étude. La recherche s'intéresse particulièrement à sonder les préoccupations des acteurs sur le terrain (Poupart *et al.*, 1997). Le sujet traité est ainsi matière à éclaircissement au fur et à mesure que l'investigation avance (Creswell, 1998; Fortin, 2006; Gauthier, 2009). En conséquence, ma recherche doctorale évolue à l'intérieur d'un paradigme qualitatif, descriptif (examiner les pratiques collaboratives) et exploratoire (en dégager un portrait en lien avec l'expérience). La démarche méthodologique sera présentée par la suite.

### **3.4 Démarche méthodologique**

Cette partie concerne la démarche méthodologique que j'ai choisie ainsi que les modalités de la collecte des données. Parmi les méthodes de la recherche qualitative les plus connues et qui contribuent à faire une description détaillée des situations sociales, l'étude de cas s'avère un choix avantageux (Fortin, 2006; Karsenti et Demers, 2011; Merriam, 1988; Poupart *et al.*, 1997). Merriam (2009) se réfère à Creswell (2007) pour donner une définition de l'étude de cas dans une approche qualitative dont plusieurs sources d'informations, telles que les observations, les entrevues ou les documents sous diverses formes, peuvent servir à produire une collecte de données en profondeur. Gauthier (2009), quant à lui, met en évidence cette modalité de collecte de données comme démarche de recherche de type exploratoire. Dans le cadre de ma recherche, l'étude de cas a été utilisée en tant que modalité de collecte des données sur un cas particulier ou plusieurs cas permettant de mettre en lumière le phénomène comme unité distincte dans le but de l'étudier en profondeur (Merriam, 2009).

### 3.4.1 Une étude multicas

Les pratiques collaboratives sont ancrées dans l'acte professionnel de certaines enseignantes qui évoluent dans leur milieu (Portelance *et al.*, 2011). De ce fait, il appert que la mise en place de la collaboration dépend des caractéristiques particulières des individus et du rôle de leur expérience professionnelle. En voulant investiguer le phénomène de la collaboration des enseignantes sous l'angle du développement professionnel et des pratiques collaboratives, l'étude de cas me permettait de considérer les transformations dans le temps, leurs éléments complexes et ainsi de mettre en évidence l'originalité du problème par tous les moyens théoriques et les méthodes de collecte disponibles à mes yeux (Albarello, 2011; Deslauriers, 1991; Fortin, 2006; Gagnon, 2005; Gauthier, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Merriam, 2002; 2009). En prenant en compte les questions de ma recherche et les objectifs je considère que l'étude de cas ou plus particulièrement l'étude multicas dans une posture qualitative est un choix judicieux. Pour mener ma recherche doctorale, j'ai donc fait appel à l'étude multicas comme méthode de collecte dans un paradigme qualitatif.

L'étude multicas convient à la présente recherche comme modalité de collecte de données puisqu'elle cible plusieurs objets d'étude dont le but est de les comparer, d'en ressortir les divergences et les convergences (Poupart *et al.*, 1997). L'objet d'investigation cible un individu, un groupe ou un système organisé dont l'intérêt marque le besoin d'en faire une analyse profonde en tenant compte de son évolution et de sa complexité (Gauthier, 2009). Dans le cadre de ma recherche, quatre cas ont été formés. Mon choix d'utiliser l'étude multicas est justifié parce que cette modalité de recherche comporte des atouts, soit la capacité de renforcer la validité externe ou la transférabilité des éléments dont les caractéristiques pourraient se transposer dans d'autres contextes similaires (Merriam, 2009). La multitude des cas qui sont à l'étude

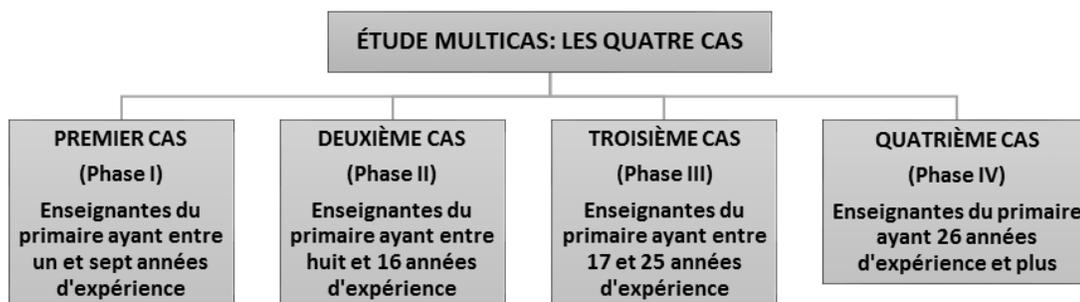
dans ma recherche offre la possibilité de croiser les données entre elles (Merriam, 2009). En d'autres mots, il est question d'établir une mise en relation entre les cas pour dégager les particularités de chacun d'eux et ainsi, faire ressortir leurs points de ressemblance et de différence. Ainsi, la constitution des quatre cas contribue à la pertinence de la démarche analytique qui vise à dégager un portrait des pratiques collaboratives sur la trajectoire de vie professionnelle. En tenant compte des aspects décrits précédemment sur l'étude multicas dans une approche qualitative et des visées de ma recherche qui présentent des buts à la fois descriptifs et de compréhension, Merriam (1988; 2009) s'est avérée une référence de choix pour guider ma démarche méthodologique.

#### **3.4.2 Les critères de constitution des cas : quatre groupes en fonction des phases de carrière**

Dans ma recherche, l'étude multicas se caractérise par la formation de quatre groupes d'enseignantes qui, par leur nombre d'années d'expérience, s'intègrent systématiquement à l'une des quatre phases de la trajectoire de vie professionnelle (voir fig. 2.1). À partir de ces groupements, j'ai donc formé quatre cas d'enseignantes en fonction de leurs années d'expérience donc quatre groupe-cible, ce qui me permet de répondre aux visées de ma recherche doctorale qui est de dégager les pratiques collaboratives selon l'expérience professionnelle.

Bien sûr, la formation des cas se base sur l'approche développementale présentée dans le chapitre précédent sur le développement professionnel. Les auteurs présentés dans le cadre théorique (Barone *et al.*, 1996; Fessler et Christensen, 1992; Fessler, 1985; Huberman, 1989a; Nault, 1999; Vonk, 1988, 1993) servent de référence pour l'élaboration des phases ou étapes de vie professionnelle. Pour les besoins de ma

recherche, certaines phases ou étapes décrites par les auteurs ont fait l'objet d'un regroupement dans une même catégorie pour ne constituer que quatre phases au final. Ces phases représentent des tranches d'années d'expérience professionnelle qui font en sorte que, de l'entrée dans la profession et au moment d'en sortir, toutes les années acquises se rapportent à l'une d'elles. En lien avec les visées de recherche et les principes de l'étude multicases, les quatre groupes d'enseignantes, constituant les quatre phases de carrière différentes, sont les quatre cas. Un schéma représentant ces quatre cas à l'étude suit :



**Figure 3.1** Représentation des quatre cas

Le choix d'investiguer auprès d'enseignantes du primaire s'est imposé pour deux raisons majeures. La première repose sur le fait que les établissements scolaires primaires connaissent, depuis les dernières années, une transformation organisationnelle qui incite les enseignantes à travailler collectivement (Corriveau, Letor, *et al.*, 2010; Portelance *et al.*, 2011). À titre d'exemple, notons la prescription gouvernementale au Québec au travail collectif par cycles d'apprentissage au primaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1997). Cet énoncé politique reste encore une préoccupation actuelle pour les dirigeants d'établissements scolaires qui sont

responsables de sa mise en œuvre (Archambault et Dumais, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Conseil supérieur de l'éducation, 2014). La deuxième raison met en évidence mes connaissances sur cet ordre d'enseignement dû à mes expériences professionnelles acquises en tant qu'enseignante. Les détails en lien avec le recrutement des participantes font l'objet des prochaines lignes.

### **3.4.3 Le recrutement des participantes**

En ce qui a trait à l'étude multicas, Merriam (2009, p. 77) met l'accent sur l'échantillonnage intentionnel (purposeful) pour rappeler l'importance de choisir une population qui puisse contribuer le plus richement possible à répondre aux questions de recherche. Elle définit, à l'exemple de certaines modalités de collecte de données en recherche qualitative, un processus de sélection par échantillonnage continu (communément appelé échantillonnage théorique) qui se réfère à la démarche d'échantillon déterminé mais où le total de participantes ne se finalise pas à l'avance. L'échantillonnage continu s'est avéré correspondre aux intentions méthodologiques de ma recherche puisqu'il permet de faire une sélection des participantes au début de la collecte par la passation d'un questionnaire en ligne sur la collaboration puis d'inviter certaines d'entre elles à contribuer à la suite de la collecte de données en ciblant des critères théoriques spécifiques au concept de pratiques collaboratives. En ce sens, la notion de « l'acteur social compétent » de Savoie-Zajc (2007) s'applique parfaitement dans ce processus d'échantillonnage intentionnel mettant en évidence la nécessité de faire participer à la recherche une certaine catégorie d'individus.

L'une des commissions scolaires dans la région ciblée par cette recherche a travaillé à l'instauration d'une communauté d'apprentissage professionnelle chez les directions d'écoles primaires, afin que ces dernières puissent, par la suite, faire la promotion et la

mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles dans leur propre milieu avec les enseignantes. Ce projet a constitué l'une de mes portes d'entrée afin d'établir une communication avec des écoles dans lesquelles les enseignantes sont engagées dans des pratiques collaboratives de toutes formes depuis un certain temps. Ces participantes évoluaient dans leur milieu naturel, c'est-à-dire dans leur établissement respectif en ne changeant rien à leur routine. On a vu précédemment que les quatre cas ne se réfèrent pas à des regroupements en termes d'équipes collaboratives travaillant dans un même milieu, mais plutôt à des individus correspondant à la même tranche d'années d'expérience. Ainsi, un groupe de personnes qui collaborait ensemble dans un milieu scolaire pouvait être constitué d'enseignantes qui n'appartenaient pas nécessairement au même cas. Ces dernières collaboraient au sein des groupes existants, constitués de leurs collègues de travail dont le nombre d'années d'expérience pouvait évidemment varier.

Tel qu'expliqué auparavant, la première phase de la collecte consistait à inviter un nombre d'enseignantes (au maximum 60) à compléter un questionnaire sur les pratiques collaboratives afin de dégager un portrait de la collaboration dans certaines écoles primaires mais surtout, dans le but de recruter les participantes qui voudraient à participer à une entrevue individuelle. Pour ce faire, une question à la fin du sondage permettait d'inviter les répondantes à exprimer leur intérêt et à soumettre leur nom pour l'entrevue. Un total de 10 enseignantes pour chaque cas était prévu au départ, afin de garantir une bonne participation d'enseignantes jusqu'à la fin de la démarche de collecte soit, cinq à sept candidates possibles. La participation à la collecte s'est faite bien évidemment sur une base volontaire et anonyme.

Les participantes ont été choisies selon un échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2011) orienté par deux critères spécifiques de départ : la représentativité des individus et la comparaison ou le potentiel de comparabilité entre eux. Le premier critère de cette recherche (visée de représentativité) consiste en leur engagement dans toutes formes de pratiques collaboratives avec leurs collègues dans leur milieu et dont les manifestations s'expriment autant dans des rencontres spontanées qu'organisées à l'avance. Ainsi, le choix des enseignantes s'est effectué en tenant compte de leurs pratiques collaboratives, peu importe quelles formes, depuis une période de temps qualifiée de raisonnable. Par période de temps raisonnable, j'entends une collaboration spontanée ou organisée de tous genres qui persiste depuis un nombre de mois, voire d'années, et qui permet d'être considérée dans le bagage de pratiques de l'enseignante. Il s'agit donc de considérer une collaboration soutenue s'exerçant avec une certaine fréquence et une intensité à tous niveaux. Les enseignantes qui souhaitaient participer à la recherche et qui ont déclaré respecter ce critère durant la première phase de la collecte (dans le questionnaire) étaient considérées systématiquement. Le fait qu'elles puissent exprimer leur désir de participer et qu'elles sont en mesure d'affirmer qu'elles répondent au premier critère correspond à la sélection par participant « autodéclaré ».

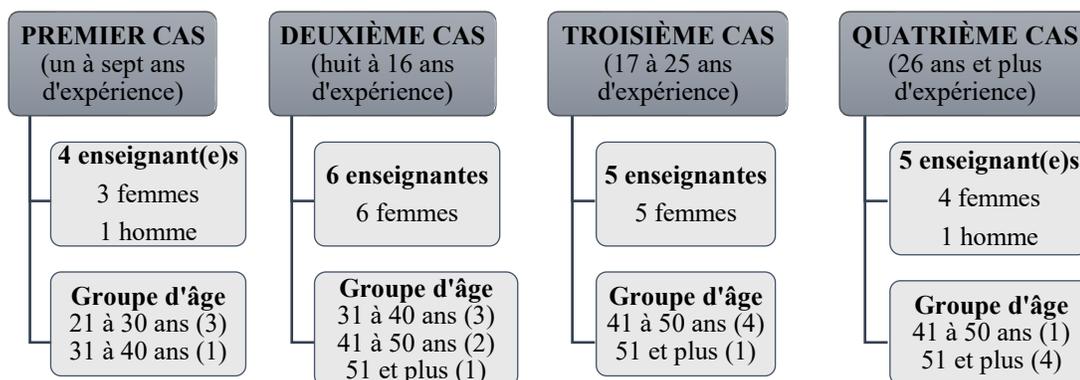
Le second critère (visée de comparaison) demande une variété de cas du fait que la sélection est influencée par le besoin de former systématiquement les quatre cas par un groupe d'enseignantes correspondant à la tranche d'années d'expérience. Tenir compte de la variabilité (nombre d'années d'expérience qui peut différer par participant) et des frontières entre les groupes est indispensable puisqu'il a été question d'effectuer une mise en relation entre les cas pour faire ressortir les particularités inhérentes à chacun (Gagnon, 2005). Pour ce faire, toutes les enseignantes qui ont manifesté leur intérêt à participer à la suite de la recherche (dernière réponse du questionnaire) ont été

considérées du fait que celles-ci sont associées à l'un des cas correspondant au nombre d'années d'expérience acquises dans la profession enseignante et que les quatre cas couvrent l'ensemble des années d'expérience. Au total, 22 enseignantes ont manifesté leur intérêt à participer à la suite de la recherche et respectaient les deux critères de sélection qui se résument ainsi :

1. L'engagement dans des pratiques collaboratives de toutes formes (spontanées ou organisées) depuis un temps raisonnable;
2. Le nombre d'années d'expérience professionnelle en fonction de la classification par cas.

#### **3.4.4 Les participantes sélectionnées pour la formation des cas**

Les participantes ont été recensées en tenant compte des deux critères de sélection présentés auparavant, soit l'engagement dans des pratiques collaboratives et leur nombre d'années d'expérience professionnelle. Pour la sélection finale des participantes, il était nécessaire de respecter le besoin de combler le nombre souhaité de candidates dans chacun des cas. C'est ainsi que 20 enseignantes ont été recrutées pour les entrevues individuelles (20 entrevues) et réparties à travers les quatre cas. Un schéma à la page suivante présente le profil des 20 participantes retenues selon les cas.



**Figure 3.2** Description des cas

### 3.5 Collecte des données de la recherche

Ma recherche doctorale comprend une collecte de données qui s'est effectuée sur une période de plusieurs mois. La collecte a débuté en janvier 2016 pour se terminer en mai 2017. Au total, huit écoles faisant partie d'une même commission scolaire ont répondu à l'appel, ce qui a permis d'avoir accès à une variété de participantes (variété en fonction du nombre d'années d'expérience) pour former les cas, tout en tenant compte de leur disponibilité. Ma recherche emprunte les modalités de l'étude multicas chez des enseignantes du primaire engagées dans des pratiques collaboratives, c'est-à-dire trois étapes de réalisation bien définies: la préparation, l'actualisation et l'interprétation (Merriam, 1988). Ces étapes délimitent la démarche de la recherche de la définition du problème à la formulation de théories. Cette partie du chapitre fera la présentation de cette préparation qui comprend le déroulement de la collecte des données ainsi que la description des instruments utilisés.

### **3.5.1 Le déroulement de la collecte des données**

Bien que Merriam (2009) conseille, pour une étude multicas, de travailler sur le terrain d'un cas à la fois pour atténuer les défis de la collecte (trop d'items à organiser, confusion au regard des noms, plusieurs données différentes à gérer, etc.), la démarche de ma recherche a consisté à faire l'étude des quatre cas de façon simultanée en passant d'un instrument de collecte à un autre. Toutefois, dans le but d'assurer une gestion efficace de la collecte des données, trois volets ont servi à organiser le déroulement.

Le premier volet a consisté en la passation du questionnaire en ligne auprès de participantes dans différentes écoles. Il est associé au premier objectif de la recherche qui consiste à dégager les pratiques collaboratives des enseignantes du primaire selon leur expérience professionnelle. Le deuxième volet a été consacré à l'entrevue individuelle menée avec les enseignantes participant à la recherche. À cette étape, j'ai demandé aux enseignantes participantes si elles avaient de la documentation en lien avec leurs pratiques collaboratives, celle-ci me permettant d'obtenir des sources secondaires à utiliser pour le processus de triangulation des données. Le volet II visait à répondre au premier objectif ainsi qu'au deuxième qui est de dégager un portrait des pratiques collaboratives pour répondre aux besoins de développement professionnel en fonction de l'expérience professionnelle. L'analyse des données issues des entrevues individuelles a permis de préparer l'entrevue de groupe. Pour cette raison, le troisième et dernier volet a eu lieu à la suite de la complétion des deux volets précédents. L'enclenchement du volet III s'avère alors l'étape finale dans le processus. Il permet aussi de répondre aux deux objectifs de la recherche. Celui-ci consistait en fait à mener une entrevue de groupe avec les enseignantes du primaire qui œuvrent dans les milieux choisis par la recherche et qui ont déjà participé à la collecte initiale, soit le volet I. Le déroulement de la recherche se retrouve dans un tableau à la page suivante.

**Tableau 3.1** Déroulement de la recherche

DÉROULEMENT ET CALENDRIER DE LA RECHERCHE		
<b>Volet I</b>	<b>Janvier et février 2016</b>	➤ Questionnaire : passation du questionnaire par Internet avec le logiciel (Lime Survey) auprès de toutes les enseignantes volontaires et faisant partie des écoles ciblées par la recherche (maximum 60 participants).
	<b>Mars 2016</b>	➤ Traitement et analyse des données issues du questionnaire.
<b>Volet II</b>	<b>Mars 2016</b>	➤ Planification des entrevues individuelles : constitution des échantillons et conception du guide d'entrevues individuelles semi-dirigées visant à approfondir les données recueillies suite à la complétion du questionnaire en ligne.
	<b>Avril à octobre 2016</b>	➤ Entrevues individuelles : passation des entrevues auprès des cinq enseignants de chacun des cas et appartenant aux écoles ciblées par la recherche.
	<b>Avril à octobre 2016</b>	➤ Consultation de la documentation en lien avec les projets issus des pratiques collaboratives s'il y a lieu et traitement de ces données.
	<b>Nov.-déc. 2016</b>	➤ Analyse et traitement des données issues des entrevues individuelles avec le logiciel Nvivo.
<b>Volet III</b>	<b>Janvier-février 2017</b>	➤ Planification de l'entrevue de groupe selon deux rencontres d'enseignantes : constitution de l'échantillon et construction du guide d'animation (10 participantes par rencontre pour l'entrevue de groupe).
	<b>Février-Mars 2017</b>	➤ Entrevue de groupe : animation de deux rencontres dont les participantes sont des enseignantes faisant parties des cinq écoles ciblées par la recherche.
	<b>Avril-mai 2017</b>	➤ Traitement et analyse des données issues des deux groupes rencontrés en entrevue.

### 3.5.2 Les modalités de collecte de données

Cette partie présente les instruments de collecte de données. Les instruments sont présentés dans l'ordre de temps de passation dans les trois volets du déroulement de la collecte. Se retrouvent donc décrits, le questionnaire sur la collaboration, l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe. La section suivante présente les sources de données secondaires utilisées au cours de cette collecte, soit la documentation

librement offerte par les participantes en lien avec les pratiques collaboratives et le journal de bord.

### **3.5.2.1 Le questionnaire**

Le questionnaire a été élaboré en prenant modèle sur d'autres questionnaires existants (Corriveau, Letor, *et al.*, 2010; Gigot, 2012; Letor, 2006). Il est constitué principalement de cinq thèmes : les formes de collaboration, les objets, la fréquence des échanges, les mises en commun, la coordination ou partage des tâches (*voir Annexe A*). La dernière série de questions a été destinée au recensement de données sociodémographiques (âge, nombre d'années d'expérience professionnelle, genre, etc.) afin de servir à la catégorisation par cas. Le questionnaire comportait des questions à choix de réponses, par classement en ordre de priorité ou de considération ainsi que des questions à réponse courte. Certains choix des réponses présentées nécessitaient d'être construits à partir d'échelles de Likert qui contient la plupart du temps, six positions au total.

La passation du questionnaire avait pour but de recenser les points de vue d'un maximum d'enseignantes au regard des pratiques collaboratives. Ainsi, les résultats du questionnaire ont été considérés comme une base d'informations précieuses, une sorte d'amorce qui permettait de faire émerger des données, existantes dans les milieux étudiés sur les pratiques collaboratives des enseignantes. Plus particulièrement, ces résultats issus du questionnaire servaient à dégager un premier portrait des pratiques collaboratives mais surtout, d'effectuer une sélection réfléchie des participantes pour l'entrevue individuelle. En référence à l'échantillonnage continu, le choix des participantes pour l'entrevue individuelle a été déterminé par l'élaboration de nouveaux critères qui visaient une sélection de participantes selon par exemple, la

fréquence ou l'intensité de la collaboration. Ainsi, les résultats du questionnaire ont été considérés comme des données pertinentes afin d'amorcer cette réflexion sur la mise en valeur d'une catégorie d'enseignantes ayant des pratiques collaboratives données et suscitant un intérêt particulier pour répondre aux questions de recherche. C'est donc à partir d'un message à la fin du questionnaire que j'ai invité les enseignantes à manifester leur intérêt à participer à une entrevue individuelle. Les participantes volontaires ont donc permis de procéder à une classification selon leurs années d'expérience aux étapes de carrière (en lien avec la formation des cas) et ce, en se référant aux données démographiques issues du questionnaire.

#### Validation du questionnaire

Pour ce qui est de la validation du questionnaire, j'ai fait appel à trois enseignantes (non participantes à la recherche) afin de leur demander de répondre aux questions et d'offrir une rétroaction sur l'instrument de collecte. De même, deux professeurs experts du concept de pratiques collaboratives et qui ont des connaissances reliées à l'élaboration et à la passation d'un tel outil de collecte ont validé le questionnaire. Un nombre de 60 répondantes maximum a été prévu au questionnaire. L'envoi ainsi que la gestion du questionnaire ont été faits par l'entremise du logiciel *Lime Survey*. Ce logiciel permet de concevoir le questionnaire, de gérer les invitations et les rappels ainsi que d'effectuer le dépouillement des données statistiques. Le logiciel *Excel* a servi dans le processus de compilation des résultats.

#### **3.5.2.2 L'entrevue individuelle**

Afin de dégager le point de vue des participantes sur la collaboration et pour répondre aux objectifs de la recherche qui visaient à examiner les liens qui existent entre

l'expérience professionnelle chez les enseignantes du primaire et les pratiques collaboratives, un canevas d'entrevue faisant preuve de flexibilité et pouvant s'adapter aux informations issues du discours des participantes a été développé. Merriam (2009) avance que le choix du type d'entrevue est souvent orienté par le niveau de structure souhaitée lors de l'entretien. En fait, un format d'entrevue plus dirigé donne l'occasion d'obtenir des informations de nature spécifique, laissant peu de place à la spontanéité de l'interviewé, alors qu'un format moins structuré (entrevue non-dirigée), contribue davantage à explorer et à faire émerger des éléments nouveaux et des perspectives singulières ou imprévues. À mi-chemin entre les deux se retrouve l'entrevue semi-dirigée qui comprend des questions structurant plus ou moins les échanges.

Pour ma recherche doctorale, j'ai choisi de mener une entrevue non-dirigée auprès des enseignantes du primaire choisies pour cette étape de la collecte. Cette démarche consiste en l'utilisation d'un guide d'entrevue contenant une question de départ et quelques questions à titre indicatif ou comme repère à l'expression des idées ou des explications (*voir Annexe B*). Dans le cas de ma recherche, la question de départ demandait aux participantes de parler de leur développement professionnel et ce, en partant de l'entrée dans la profession jusqu'au moment actuel.

Selon Fontana et Frey (1994), en tant que chercheur, nous ne pouvons faire fi des conditions humaines ou sociales absolues lors d'une entrevue. Au regard des objectifs de recherche qui s'intéressent aux pratiques collaboratives, il est impensable de faire l'économie de la vision des enseignantes sur leur pratique professionnelle. Cela implique de considérer leurs représentations, leur savoir d'expérience, leur jugement professionnel et le sens qu'elles attribuent à la collaboration et au développement des compétences à travers la nature de leur pratique dans la profession. Il convient de

permettre à l'enseignante de communiquer ses connaissances en tant que praticienne réflexive experte, ayant les compétences requises et le discernement nécessaire devant les diverses situations dans sa pratique, tel que Guignon et Morrissette (2006, p. 28) l'expliquent : « cette conception de l'acteur compétent susceptible de faire le récit d'une pratique singulière ». La démarche de collecte de la présente recherche s'est inscrite dans cette posture de considérer l'enseignante comme une personne en mesure de transmettre le sens qu'elle donne à ses pratiques collaboratives.

Tel que vu précédemment, il s'agissait de faire appel aux enseignantes qui avaient exprimé leur intérêt à participer à des entrevues (réponse issue suite à la complétion du questionnaire sur la collaboration) et qui faisaient partie des quatre cas à l'étude. Idéalement, un maximum de cinq enseignantes par cas (20 entrevues au total) permettait de répondre à une saturation des données, ce qui a été majoritairement atteint. Les entrevues ont été enregistrées puis transcrites dans un logiciel de traitement des données (*Nvivo*) pour l'analyse.

### **3.5.2.3 L'entrevue de groupe**

Dans le contexte de cette recherche, au dernier volet du déroulement de la collecte, une entrevue de groupe a été menée avec les enseignantes du primaire œuvrant dans les milieux retenus. En fusionnant deux cas ensemble, cela a permis de former deux rencontres d'enseignantes de cas différents: celui des enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience et celui des enseignantes qui ont 17 ans et plus d'expérience. Le choix de former ces deux groupes permettait d'obtenir un nombre convenable d'enseignantes à chacune des entrevues, étant donné le défi de rassembler ces participantes en temps et lieu à partir d'un consensus. Aussi, il emprunte l'idée de Laperrière (1997, p. 322) de créer deux groupes de comparaison comme des «ensembles scientifiquement

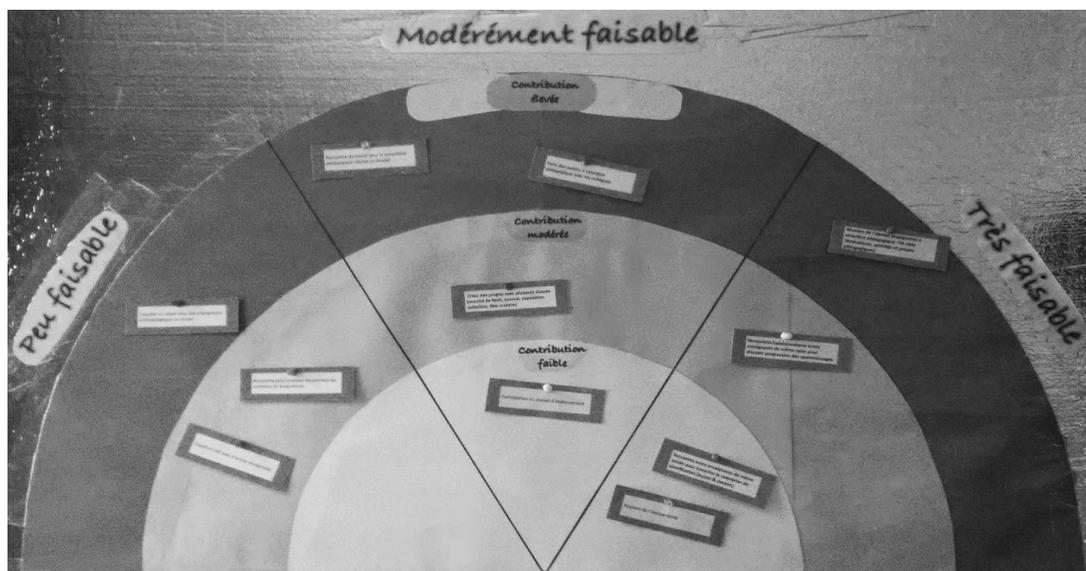
construits». Il s'agit d'étudier le phénomène des pratiques collaboratives en prenant en compte la trajectoire de vie professionnelle afin de répondre au premier objectif de ma recherche et en fonction des catégories offertes par l'outil d'animation *Contribution et faisabilité* (SAS2) (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013). Le thème visé par cette réflexion collective était relié à des pratiques collaboratives significantes ou qui sont aidantes pour le développement professionnel en fonction des phases de la carrière. Il s'agissait donc d'obtenir le point de vue des participantes en les invitant à réfléchir collectivement. L'entrevue de groupe répondait également au deuxième objectif de recherche. En tant que chercheuse de ma recherche doctorale, j'ai pris en charge l'animation des entrevues de groupe (voir *Annexe C*).

La première rencontre a réuni les participantes enseignantes ayant moins d'années d'expérience (un à 16 ans d'expérience professionnelle). Elle a eu lieu en février 2017. Au total, cinq enseignantes ont participé à l'entrevue de groupe : deux enseignantes correspondant au premier cas et trois enseignantes appartenant au deuxième cas. Les cinq enseignantes pratiquaient au primaire régulier au moment de la rencontre. La deuxième rencontre a réuni les participantes enseignantes qui avaient le plus d'années d'expérience à leur actif (17 années et plus d'expérience). Cette rencontre a eu lieu en mars 2017. Au total, cinq enseignantes ont participé à cette entrevue de groupe : trois enseignantes faisant partie du troisième cas et deux autres appartenant au quatrième cas. Parmi ces enseignantes, quatre pratiquent au primaire régulier et une est enseignante-orthopédagogue depuis quelques années mais pratiquait au régulier auparavant. Un dispositif d'animation de la recherche participative appelé *Contribution et faisabilité* (SAS2) (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013) a été utilisé pour mener les entrevues de groupe d'une durée d'environ deux heures chacune. Celui-ci permettait d'animer la discussion avec les enseignantes, les amenant à évaluer des

pratiques collaboratives selon deux critères précis : la contribution escomptée de chaque pratique pour leur développement professionnel, et dans quelle mesure chacune de ces pratiques est faisable compte tenu des facteurs favorables (forces, occasions) et défavorables (faiblesses, contraintes) qui peuvent avoir une influence sur celle-ci.

Pour amorcer l'énoncé de pratiques collaboratives par les enseignantes, j'ai tout d'abord présenté une liste de pratiques collaboratives élaborée à partir des résultats des deux outils de collecte, soit le questionnaire et les entrevues individuelles. Au total, 28 pratiques collaboratives ont été recensées et faisaient partie de cette liste (*voir Annexe D*). À partir de cette liste, les participantes ont choisi les pratiques collaboratives qui sont le plus aidantes pour le développement professionnel. Une question de départ a été formulée leur demandant d'identifier les pratiques collaboratives qui permettent de se développer professionnellement, qui aident à s'enrichir dans la pratique. Ensuite, il a été demandé aux participantes d'en nommer, permettant ainsi de vérifier si d'autres pratiques collaboratives pouvaient émerger. Les nouvelles pratiques collaboratives ont été ajoutées à la liste. Il est à noter que les nouvelles pratiques nommées lors de la première rencontre de groupe soit l'entrevue avec les enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle, ont été ajoutées à la liste pour la deuxième rencontre en entrevue de groupe qui rassemblait les enseignantes ayant le plus d'années d'expérience à leur actif. Une fois cette étape réalisée, il a été question d'évaluer ces pratiques collaboratives en fonction de leur contribution escomptée à l'enrichissement professionnel et selon trois niveaux (faible-moderé-élevé). Par la suite, il a été demandé aux participantes d'évaluer la faisabilité de chaque pratique collaborative selon trois degrés allant du très faisable, au modérément faisable ou au peu faisable en utilisant la même procédure que l'étape précédente (contribution). Il s'agissait de disposer chaque pratique collaborative sur une affiche prévue à cet effet, le schéma à l'allure d'un arc-

en-ciel où trois sections horizontales représentent les niveaux de faisabilité (très faisable, modérément faisable ou peu faisable) et trois autres sections verticales délimitent les niveaux de contribution (faible-moderé-élevé). Les résultats sont présentés selon un classement des pratiques collaboratives sur le schéma en fonction de leur contribution escomptée à l'enrichissement professionnel et de leur faisabilité selon l'évaluation des enseignantes qui ont participé à l'entrevue de groupe. La figure suivante présente une photo du schéma visuel utilisé lors de l'entrevue de groupe afin d'effectuer le classement des pratiques collaboratives.



**Figure 3.3** Schéma visuel utilisé en entrevue de groupe pour faire le classement des pratiques collaboratives<sup>4</sup>

<sup>4</sup>Selon le dispositif d'animation *Contribution et faisabilité* (SAS2) (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013)

Les deux rencontres pour l'entrevue de groupe ont été enregistrées et tous les documents qui ont servi ont été conservés comme autant de traces pertinentes pour l'analyse des données. Une transcription partielle des propos des participantes a été effectuée par une assistante de recherche lors des entrevues de groupe et des traces sur des documents utilisés (affiches, petits cartons ou papiers) ont été conservées comme autant de témoins des échanges constructifs. Les informations relatives aux participantes (âge, années d'expérience, niveau d'enseignement et sexe) ont aussi été recensées.

### **3.5.3 Les sources des données secondaires**

Pour la triangulation des données et afin de porter plusieurs regards sur le phénomène étudié dans ma recherche, soit les pratiques collaboratives en lien avec le développement professionnel, j'ai profité de sources de données secondaires. Ainsi, la consultation de documentations et du journal de bord me permettait d'assurer une validité dans ma méthode de collecte.

#### **3.5.3.1 La documentation**

Afin de procéder à la triangulation des données pour l'étude des cas (Gauthier, 2009), il a été prévu de consulter la documentation relative aux produits de la collaboration (organisation des rencontres, prises de notes lors des réunions, rapports de projet et documents de référence, etc.) pour ainsi approfondir les connaissances et faire des liens avec les données issues des autres sources de collecte. La consultation de documents fait partie des différentes sources possibles de collecte de données pour l'étude de cas (Merriam, 2002). La documentation peut avoir plusieurs formes, soit écrite, orale ou visuelle. Tout ce qui peut être offert sur le terrain et qui est pertinent pour répondre au

premier objectif de la recherche (des produits de la collaboration tels que l'ordre du jour pour l'organisation des rencontres, prises de notes lors des réunions, rapports de projet et documents de référence, etc.) est recensé et consulté dans la démarche de collecte. Dans la présente recherche, des documents ont été partagés par quelques enseignantes en lien avec leurs projets issus de leurs pratiques collaboratives et ce, lors de la rencontre pour l'entrevue individuelle ou par la suite, par envoi électronique. Ces documents ont été par exemple, une copie d'un cahier pédagogique fait en collaboration avec des collègues, des horaires de rencontres de travail, des tableaux de planification de tâches pour un projet-école. Somme toute, ceux-ci ont apporté une plus grande compréhension de la collaboration existante. Ils permettaient de témoigner de la participation des enseignantes à des projets collaboratifs dans leur milieu. Ces documents ont été une source secondaire visant la triangulation lors de l'analyse des données pour former le portrait des cas. Cependant, il ne s'avère pas utile de les énumérer dans les résultats.

### **3.5.3.2 Le journal de bord**

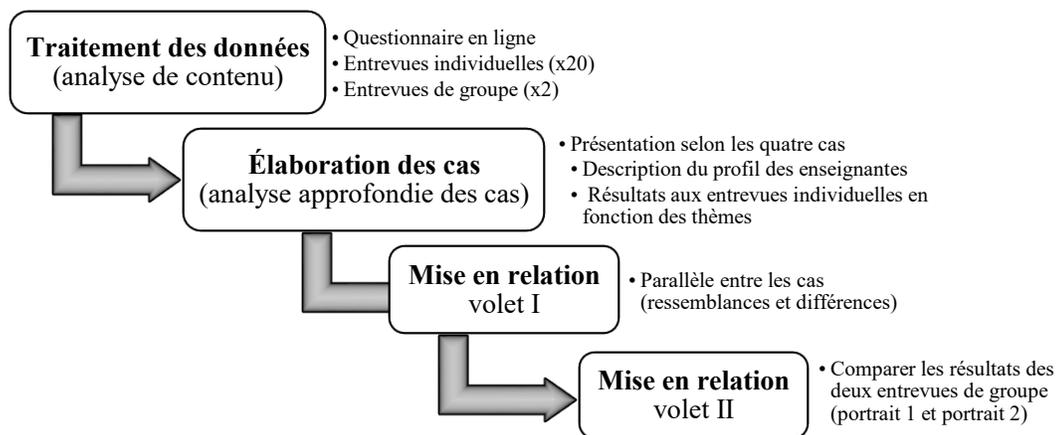
Selon Savoie-Zajc (2011), le journal de bord est utile afin de consigner des informations jugées importantes par le chercheur au fur et à mesure que l'on avance dans la collecte. Mon journal de bord contenait un horaire des rencontres et des communications, une classification des différents thèmes qui ont été recensés comme étant des informations jugées pertinentes ainsi que des commentaires et réflexions qui ont émergé tout au long du processus. Il incluait, par exemple, un calendrier des communications avec les enseignantes et les dates des rencontres pour les entrevues individuelles et de groupe durant la période de collecte. Le journal de bord s'est avéré un soutien fort utile par son caractère intimiste et son espace qui incite à la spontanéité. Étant donné son aspect plus personnel pour le chercheur, il peut comporter différents

éléments tels que des réflexions, des faits marquants, des bouts de conversations spontanées avec les participantes, des questionnements en lien avec le processus méthodologique ou les résultats enfin, tout ce qui peut servir à l'avancement de la connaissance et qui ne sera pas révélé à travers les autres instruments de la collecte (Deslauriers, 1991; Gauthier, 2009). Il a été toutefois nécessaire de bien le structurer par des sections spécifiques permettant une consultation rapide. Une légende a servi à identifier les types de rencontres. Certains, comme Mucchielli (2007, p. 7), parleront d'incidents pour décrire le résumé des notes ou de verbatim pris sur le terrain : « tout ce qui est recueilli ne fait pas automatiquement partie du corpus utilisable ». Le journal de bord est devenu pour moi un outil de plus à la collecte et un témoin lors de la phase d'analyse des données. Il a été utile pour la triangulation des sources de données afin d'assurer une certaine justesse de l'interprétation des résultats, permettant ainsi de me distancier comme chercheure, de mon objet de recherche (Poupart *et al.*, 1997). Cet argument sera soutenu à l'aide des critères de scientificité exposés dans l'une des dernières parties de ce chapitre. La prochaine section fera l'objet des modalités de traitement et d'analyse des données issues de la collecte.

### **3.6 Traitement et analyse des données**

S'inspirant de la démarche de Merriam (2009) pour l'étude multicas, on retrouve deux étapes spécifiques pour l'analyse : une analyse verticale des cas de manière individuelle (analyse de contenu) puis une analyse dite horizontale qui consiste en une mise en relation des données de chacun des cas. Dans un premier temps, chacun des cas est étudié de manière approfondie afin de faire ressortir les éléments contextuels et d'en avoir une compréhension générale qui schématise chaque cas en tant qu'entité. Les résultats des données issus de cette première étape sont alors présentés en fonction des quatre cas définis dans ce chapitre de la méthodologie (voir figure 3.2). Dans un

deuxième temps, il s'agit de mettre en relation les cas afin de faire ressortir les ressemblances et les différences. Je me suis référée à la démarche proposée par Merriam (2009) pour effectuer l'analyse des données. Les logiciels Nvivo et Excel ont servi pour effectuer l'analyse croisée des données. La figure suivante présente les modalités d'analyse.



**Figure 3.4** L'analyse des données

Les mouvements de l'analyse des données sont présentés dans les prochaines sections. Le premier mouvement porte sur l'analyse approfondie de chaque cas. Ensuite, le deuxième mouvement d'analyse consiste en la mise en relation entre les cas (volet I) puis la mise en relation des données des deux rencontres de l'entrevue de groupe (volet II).

### 3.6.1 Premier mouvement : l'analyse approfondie des cas

L'analyse de contenu a permis d'analyser chacun des cas en profondeur à partir des résultats obtenus de tous les instruments de collecte des données. Chaque cas est alors minutieusement regardé pour identifier ses particularités propres. À cet égard, une

première séquence d'analyse de contenu a été effectuée avec les résultats issus des deux premiers outils de collecte, soit des résultats issus du questionnaire en ligne qui donnent un premier portrait de pratiques collaboratives et les résultats de l'analyse de contenu des entrevues individuelles. Au terme de cette analyse, les résultats sont présentés en fonction des quatre cas. Chacun des cas est exposé dans la même structure. Le profil de chaque enseignante qui forme le cas est présenté et par la suite, je mets en évidence les résultats de la première séquence de l'analyse de contenu, celle des données issues de l'entrevue individuelle.

Une fois ces résultats présentés pour tous les cas, une deuxième séquence d'analyse de contenu a été effectuée en lien avec les données issues de l'entrevue de groupe puisque celle-ci regroupait plusieurs cas ensemble, plus précisément la première rencontre réunissant les premier et deuxième cas (enseignantes ayant entre un à 16 ans d'expérience), puis la seconde rencontre qui était constituée des troisième et quatrième cas (enseignantes qui ont 17 ans et plus d'expérience). Ce niveau d'analyse de contenu offre une vue globale de deux rencontres d'enseignantes qui ont été l'objet de l'entrevue de groupe.

### **3.6.1.1 Analyse des données au questionnaire**

Le questionnaire sur les pratiques collaboratives présente les résultats sous la forme de tableaux de données. Le processus d'analyse consiste tout d'abord à effectuer le dépouillement des réponses des participantes à partir du questionnaire en ligne, processus obtenu à travers les fonctions du logiciel Lime Survey. Ce processus se fait par la comptabilisation des réponses pour chacune des questions (dépouillement des données). Ce sommaire informatisé des réponses a ensuite fait l'objet d'importation dans un logiciel (Excel) servant à traiter les résultats destinés à l'analyse quantitative.

Ces résultats issus du questionnaire, déjà organisés par thème, ont permis de faire le survol des réponses obtenues, de vérifier les échelles de mesure et d'appliquer les processus d'une analyse statistique descriptive. Les résultats sont ensuite transposés dans des représentations graphiques qui mettent en évidence les différents profils des participantes en ce qui a trait à la collaboration (types de pratique et fréquence). L'obtention de ces profils me permettait de nourrir ma réflexion quant au processus de sélection pour choisir les enseignantes volontaires pour participer aux entrevues individuelles.

Étant donné la visée principale du questionnaire, qui était le recrutement des participantes, une compilation de résultats statistiques (issue de l'analyse quantitative du questionnaire) a été utilisée pour valider l'engagement des participantes et faire ressortir un portrait des pratiques collaboratives des vingt participantes sélectionnées en fonction de chacun des cas. Le questionnaire ne fait donc pas partie de l'analyse croisée des données dans le chapitre des résultats. Seules les données en ce qui a trait à la description du profil des enseignantes qui participaient au deuxième volet de la collecte (l'entrevue individuelle) ont été incluses dans la présentation des résultats. Enfin, les résultats du questionnaire en ce qui a trait aux types de pratiques collaboratives qui ont été ciblés par les participantes ont servi à faire la liste prévue pour l'entrevue de groupe.

### **3.6.1.2 Analyse des données de l'entrevue individuelle**

Les entrevues individuelles non-dirigées, transcrites dans un document de traitement de texte, ont été relues à plusieurs reprises afin d'assurer une bonne compréhension des idées contenues. Aussi, deux participantes ont bien voulu faire la lecture de leur entrevue afin de certifier de la fidélité des propos. Cette stratégie de validation des

données par triangulation sera abordée plus loin dans la partie des critères de scientificité de la recherche. Après la transcription, les verbatim des entrevues sont définis comme un corpus de données, pour lequel le nom de la participante est remplacé par un code spécifique (exemple de code : C1-1) qui l'identifie selon le cas d'appartenance (exemple, C1 pour cas 1) et selon son numéro de participante (exemple, numéro 1 pour participante 1). Dans l'établissement du corpus, le code se retrouve au début de tous les verbatim pour bien identifier les propos et son auteur.

Par la suite, l'analyse de contenu demande de faire une analyse verticale, ce qui a consisté en une lecture plus profonde du corpus afin de soumettre l'ensemble des segments à une codification selon des unités de sens. Les énoncés tirés des verbatim ont donc été retenus sous forme de segments puis un code leur a été attribué. Voici un exemple :

« Je suis convaincue que le bagage personnel dans mon cas à moi m'a apporté beaucoup sur le plan professionnel; je suis une meilleure intervenante ». (ACQUIS\_EXPÉRIENCES PERSO-DP1A-C2-3)

À chaque énoncé (segment), diverses questions ont guidé l'opération d'attribution d'un code: *qu'est-ce que c'est? De quoi s'agit-il ?* Ce processus m'a permis, en tant que chercheure, de me questionner sur le sens contenu dans les discours, d'effectuer des allers et retours de prises de conscience et d'amener les ajustements nécessaires dans la codification des données. Dans ce mouvement itératif je cherchais à donner un sens aux données, à en dégager une compréhension, à définir ce que ces données nous apprennent de nouveau ou en quoi elles se comparent avec ce qui est déjà connu. À la suite de l'élaboration des codes, leur mise en relation a permis la création de catégories qui ont été utilisées pour élaborer les thèmes. Pour la mise en relation, les corpus des entrevues et leur codification ont ensuite été importés dans le logiciel Nvivo afin de

procéder à l'élaboration des thèmes. À la suite de la lecture de tout le corpus d'entrevues, plus de 165 codes avaient été créés. Les codes ont subi une réduction à plusieurs reprises par fusionnement puisque certains d'entre eux avaient des idées similaires à d'autres et pouvaient se regrouper. Au compte final, 138 codes ont été conservés pour créer les thèmes et les sous-thèmes. L'analyse de contenu a recours à l'induction et à la déduction (Huberman et Miles, 2003; Merriam, 2009; Mucchielli, 1996; Yin, 1994). Ce choix relève de l'intérêt de vouloir laisser émerger à partir des données, des éléments qui apparaissent pertinents sans nécessairement être prévisibles. Dans une posture inductive modérée, telle que décrite par Savoie-Zajc (2011), le cadre théorique vient influencer le processus d'analyse et c'est ainsi que deux grandes dimensions se sont formées au regard de la panoplie de thèmes qui ont émergé soient : développement professionnel et pratiques collaboratives. L'énoncé de ces dimensions a été guidé par une analyse déductive, puisque ces dimensions ressortent des éléments théoriques, notamment les concepts de pratiques collaboratives et de développement professionnel.

Il est important de mentionner que cette action n'a pas interféré dans le processus d'émergence des thèmes (autre terme pour catégories) qui est primordial afin de tout considérer à ce moment-ci de l'analyse. Toutefois, elle permet de visualiser de manière générale les données au regard des concepts et des objectifs de recherche. À partir des deux grandes dimensions, pratiques collaboratives et développement professionnel, les codes issus du travail de mise en relation sont logiquement organisés, regroupés ou transformés par thèmes et sous-thèmes pour créer la grille finale d'analyse thématique. En tout, un corpus de 1587 segments de verbatim se retrouve dans la formation des thèmes et sous-thèmes. La grille d'analyse compte au total 13 thèmes principaux, 48 sous-thèmes et 90 sous-sous-thèmes divisés à l'intérieur des deux grandes dimensions :

développement professionnel (1173 segments) et pratiques collaboratives (414 segments).

Voici un exemple de thèmes et sous-thèmes dans le logiciel Nvivo dans la dimension du développement professionnel :

Nom	Sources	Références
● DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (9 THÈMES)	20	1173
● DP1-ACQUIS (EXPÉRIENCES AUTRES)	9	18
● DP2-DÉFIS - OBSTACLES	20	71
● DP2A-EN LIEN AVEC LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE	10	22
● DP2A1-Barrières_difficile de suivre les changements	4	5
● DP2A2-Investissement perso_temps et \$-DP(-)	2	4
● DP2A3-Manque de reconnaissance de la profession	2	3
● DP2A4-Manque_temps pour DP	6	10
● DP2B-EN LIEN AVEC LES RESSOURCES	19	49

**Figure 3.5** Extrait de thèmes et leurs descendants à partir du logiciel NVivo

Sous la dimension développement professionnel, neuf thèmes spécifiques ressortent. Premièrement, il y a les compétences issues d'expériences personnelles ou professionnelles acquises au moment d'entrer dans la profession ou durant le parcours professionnel. Deuxièmement se retrouvent les défis ou les obstacles au développement professionnel, soit en lien avec la structure organisationnelle ou avec les ressources. Le troisième thème se réfère à l'identité professionnelle en mettant en évidence des caractéristiques propres aux enseignantes expérimentées ou bien aux jeunes novices. Ce thème traite aussi de la façon dont les enseignantes parviennent à se définir dans leur profession. Le leadership des gestionnaires (leur gestion, leur vision, leur présence et leur ouverture) a aussi été abordé comme quatrième thème au développement professionnel. En cinquième thème, il a été question des motivations des enseignantes,

soit leurs aspirations professionnelles en termes de formations aux études supérieures et les besoins de donner ou de recevoir afin de se développer professionnellement. Des retombées positives (sixième thème) ont été abordées en lien avec l'identité professionnelle et en ce qui concerne les formations, le mentorat et les ressources disponibles. Comme septième thème, il y a les rôles et responsabilités qui concernent les enseignantes en lien avec leur développement professionnel. Un huitième thème aborde les types de ressources (aide professionnelle, collègues, congrès ou associations, conseiller pédagogique, formations, livres ou revues, Internet ou formation aux études supérieures). Enfin, le neuvième thème contient les constats ou les diverses critiques que les participantes ont mentionnés en lien avec le développement professionnel.

Pour ce qui est de la dimension de pratiques collaboratives, quatre thèmes principaux ressortent. Comme première thématique se retrouvent les avantages liés aux pratiques collaboratives, soit pour l'enseignante ou pour l'organisation dans le milieu scolaire. Le deuxième thème concerne l'aménagement et les conditions lors des interactions entre les enseignantes dans les pratiques collaboratives ou à l'initiation de projets collaboratifs. Le troisième thème présente les défis ou les obstacles en lien avec les pratiques collaboratives. Finalement, le dernier thème fait la compilation des énoncés qui démontrent les types de collaboration, organisés ou spontanés, retrouvés dans le discours des enseignantes, selon leur perception ou leur vécu d'expérience. Tous ces thèmes, sous-thèmes et sous-sous-thèmes apparaissent dans une grille d'analyse. Pour les besoins de l'étude multicas, cette grille d'analyse de contenu est présentée en fonction des cas et inclut les codes qui ont servi à faire l'identification générale des portraits des enseignantes en fonction de leur trajectoire de vie professionnelle. Les 13 thèmes principaux, nommés précédemment, ont été soumis à une analyse puis à une sélection des aspects les plus importants. Ainsi, l'analyse des données a permis de

présenter les résultats selon trois axes, qui en fait, constituent une façon de structurer les dimensions, thèmes et sous-thèmes. Ainsi, le premier axe aborde ce que les enseignantes participantes ont dit sur le développement professionnel en fonction de la définition qu'elles se font de ce concept; le deuxième axe traite de ce que les enseignantes ont dit sur les pratiques collaboratives en mettant en évidence les liens établis lorsqu'elles faisaient allusion à des pratiques collaboratives vécues; le troisième axe présente le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives en fonction du point de vue des enseignantes et des éléments qui ont été présentés dans les deux axes précédents.

D'emblée, l'analyse des données issues de l'entrevue individuelle des enseignantes participantes à ma recherche a permis d'effectuer la mise en relation dans le but de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les cas. Les résultats sont présentés au chapitre 4.

### **3.6.1.3 Analyse des données de l'entrevue de groupe**

L'entrevue de groupe permettait de répondre au premier objectif en plus du deuxième en demandant aux enseignantes d'identifier, soit parmi les données recueillies et traitées (du questionnaire et des entrevues individuelles) ou selon leur perception du moment, les pratiques collaboratives qui sont les plus significatives et donc, les plus appropriées pour répondre aux besoins de développement professionnel des enseignantes en fonction des phases de la carrière. L'entrevue de groupe comprend un premier traitement des données. En effet, avec l'utilisation de la technique d'animation *Contribution et faisabilité* issue des outils SAS2 (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013), deux démarches d'analyse qualitative prennent forme à deux temps différents : une première démarche avant l'entrevue de groupe comme telle : ressortir

les pratiques collaboratives dénombrées à partir des deux premiers outils de collecte (questionnaire et entretiens individuelles) et une seconde démarche qui consiste en l'interprétation de schéma final produit lors de l'entretien de groupe

#### Première démarche d'analyse

Avant les rencontres pour l'entretien de groupe, un dénombrement des pratiques collaboratives a été fait à partir des deux outils de collecte (questionnaire et entretiens individuelles) pour créer la liste selon un classement qui se réfère à la typologie de Landry (2013), soit en fonction de l'une des huit formes de collaboration (information mutuelle, consultation, concertation, coordination, coopération, partenariat, cogestion et fusion). Cette première démarche d'analyse a permis de recenser 28 pratiques collaboratives au total (réf. *Annexe D*). La liste a servi à l'animation des deux rencontres de l'entretien de groupe.

#### Deuxième démarche d'analyse

À titre de rappel, l'activité de *contribution et faisabilité*<sup>5</sup> permettait d'évaluer les pratiques collaboratives (celles de la liste de départ et celles ajoutées) en utilisant deux critères : la contribution escomptée (faible-moderé-élevé) de chaque pratique pour le développement professionnel, et dans quelle mesure chacune de ces pratiques est

---

<sup>5</sup> Technique d'animation *Contribution et faisabilité* issue des outils SAS2 (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013)

faisable (très-modérément-peu) compte tenu des facteurs favorables (forces, occasions) et défavorables (faiblesses, contraintes) qui peuvent avoir une influence sur celle-ci. La démarche comportait un schéma, à l'allure d'un arc-en-ciel (réf. Figure 3.3). En premier lieu, j'ai transformé ce schéma en tableau, tout en respectant le classement des pratiques collaboratives selon leur contribution escomptée à l'enrichissement professionnel et de leur faisabilité selon l'évaluation des enseignantes qui ont participé à l'entrevue de groupe. En deuxième lieu, j'ai ajouté un deuxième niveau de classement au tableau qui différencie les pratiques collaboratives choisies par les participantes des deux groupes en fonction de leur forme selon la typologie de Landry (2013).

### **3.6.2 Deuxième mouvement : la mise en relation**

La démarche de mise en relation entre les cas permet de développer de nouvelles connaissances théoriques ou valider du savoir existant, assurer une rigueur au processus et finalement, aider le chercheur dans sa posture nécessitant au besoin, son objectivité (Merriam, 2009 ; Poupart et al., 1997). Même si ma recherche ne contient pas cette finalité se rapportant à l'élaboration théorique, les cas schématisés sont comparés l'un par rapport à l'autre en mettant en exergue leurs singularités et leurs ressemblances. Cette mise en relation contient deux volets : comparer les cas schématisés à partir des données issues de l'entrevue individuelle dans un premier volet, puis dans un deuxième volet, comparer les résultats de l'entrevue de groupe entre les deux groupes, résultats des jumelages des premier et deuxième cas (première rencontre d'enseignantes participant à l'entrevue de groupe), puis des troisième et quatrième cas (deuxième rencontre d'enseignantes participant à l'entrevue de groupe). Ces deux volets font l'objet de présentation dans les prochaines lignes.

Le premier volet de l'analyse des données sert à mettre en évidence les ressemblances et les différences qui ressortent entre les cas. L'analyse des données issues des entrevues individuelles de chacun des cas permet de répondre au premier objectif de la recherche qui est d'examiner le lien existant entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel ainsi qu'au deuxième objectif qui est de dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle. Il est important de rappeler que les résultats se rapportant à chacun des cas sont présentés selon trois axes spécifiques décrits précédemment en ce qui a trait à l'analyse de contenu. Ces trois axes ont servi à effectuer la mise en relation entre les cas et plus particulièrement, le troisième axe (lien entre développement professionnel et pratiques collaboratives) puisque celui-ci tente de répondre spécifiquement à la visée. Les résultats sont présentés en dégagant des thèmes qui font ressortir les ressemblances et les différences en ce qui a trait au lien existant entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel.

Le deuxième volet d'analyse s'effectue en lien avec les résultats des deux rencontres en entrevue de groupe qui réunissaient une première rencontre d'enseignantes des premier et deuxième cas (qui ont entre un et 16 ans d'expérience), ainsi qu'une deuxième rencontre d'enseignantes des troisième et quatrième cas (qui ont 17 ans et plus d'expérience). Celui-ci a pour but d'effectuer une mise en relation des données de chacune des rencontres afin de faire ressortir les aspects qui se ressemblent et ceux qui sont plutôt différents. Rappelons qu'à partir de l'analyse du contenu (premier mouvement d'analyse), un tableau a été conçu à partir des données de chaque rencontre, permettant de voir le classement des pratiques collaboratives en termes de *contribution*

*et faisabilité*<sup>6</sup>, puis en fonction de leur forme qui réfère à la typologie de Landry (2013). Ces tableaux représentant le classement des pratiques collaboratives par chacune des rencontres sont comparés en termes de ressemblances et de différences. De plus, certains propos émis par les participantes lors de l'entrevue de groupe ont servi à l'interprétation des données en cours d'analyse et pour la présentation des résultats.

### **3.7 Critères de scientificité de la recherche**

Ma recherche doctorale, comme l'ensemble des recherches, se doit de répondre à des exigences de rigueur scientifique. Dans la posture qualitative, le chercheur met en place des précautions pour assurer la cohérence et la pertinence de la démarche dans la recherche. Bien que l'étude multicas s'inscrive dans le choix méthodologique, il était important d'y jeter un regard critique. Les critères de validité interne (exactitude des résultats), de validité externe (possibilité de transférabilité) et les critères de fiabilité (stabilité des résultats) seront donc discutés dans la partie des critères de scientificité.

Tout chercheur qui désire contribuer à l'avancement des connaissances est conscient de cette importance d'attribuer de la crédibilité et de la fiabilité à ses résultats (Merriam, 2009). Par exemple, une congruence entre les différentes étapes de la recherche est atteinte en s'assurant que les instruments de collecte mesurent ce qu'ils doivent mesurer, que le chercheur module au besoin les interventions tout en maintenant de la rigueur et de la transparence dans le processus de la formulation des questions de recherche

---

<sup>6</sup> Technique d'animation *Contribution et faisabilité* issue des outils SAS2 (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013)

jusqu'à la communication des résultats. Le temps que j'ai investi pour développer une démarche méthodologique qui s'inspire d'auteurs experts a pu certainement contribuer à minimiser les chances de vivre des difficultés et à tenir compte des critères essentiels à la validité et à l'authenticité ou la fiabilité de la démarche. Selon Merriam (2009), diverses stratégies peuvent être mises en place en lien avec les critères de validité et de fiabilité de la démarche.

Outre la triangulation des données qui consiste à croiser plusieurs outils de collecte afin d'assurer un niveau élevé de congruence dans les données, elle suggère de demander aux participants de confirmer l'interprétation de leur discours, par exemple lors d'entrevues. Ce procédé permet d'assurer la validité des données recueillies, ce qui a été pris en considération au moment d'analyser l'entrevue individuelle et lors de l'entrevue de groupe. Des échanges avec les collègues consistant à réfléchir sur la démarche de recherche, la congruence des données émergentes avec les données brutes ou des tentatives d'interprétation s'avère aussi une des stratégies efficaces proposées par l'auteure. Afin de répondre à la validité des propos transcrits par exemple, il a été question de faire valider avec une autre personne (assistant de recherche).

Un aspect qui apparaît important à expliciter dans les critères de scientificité est en lien avec ma posture de chercheure et mes présuppositions de départ (Merriam, 2009). Ainsi, il était essentiel de déterminer l'image que je désirais véhiculer lors de ma conduite de la recherche avant de commencer la collecte de données. L'image s'est traduite ici par les valeurs et les présupposés qui pouvaient teinter le processus de collecte incluant aussi le bagage d'expérience professionnelle acquis dans le milieu de l'éducation et qui peut s'apparenter à celle des participants. Mon expérience en matière de pratiques collaboratives ne devait pas non plus influencer des conclusions hâtives ou être utilisée

comme projection sur les participants. J'ai ainsi pris des précautions afin d'éviter les interférences entre mon expérience professionnelle et celle des participantes à ma recherche doctorale : tenue du journal de bord, lectures et échanges avec mon comité de recherche.

D'un autre côté, mon expérience professionnelle en lien avec le vécu du terrain a certainement contribué à enrichir l'interprétation des données à travers ma posture compréhensive. J'étais en mesure de saisir le « langage » des participantes, par une certaine expérience acquise de la pratique enseignante et ses caractéristiques. Le processus heuristique qui est associé à l'approche par étude multicas met en valeur cette habileté nécessaire au chercheur à réagir efficacement, à user de sa sensibilité et de son intuitivité et enfin, à promouvoir les interactions avec les acteurs de manière à favoriser la compréhension du phénomène étudié (Merriam, 1988; Pires, 1997; Woods, 1986). De toute façon, il serait impossible selon Strauss et Corbin (1998) de faire abstraction de son bagage de connaissances en tant que chercheur et d'espérer ne pas avoir une certaine influence sur la recherche. Ces derniers recommandent toutefois de mettre en suspend les données personnelles, les « théories » assimilées qui pourraient porter préjudice à la collecte pour créer une ouverture à ce qui sera puisé par la recherche. Pour ce faire, le journal du chercheur s'est avéré un compagnon indispensable afin de poursuivre avec réflexivité cette démarche critique.

De manière globale, la démarche méthodologique de cette recherche est cohérente avec l'approche exploratoire ainsi qu'avec la posture de compréhension dans laquelle je me situais au regard de l'objet de recherche.

### 3.8 Limites de ma recherche doctorale

Évidemment, il existe quelques limites autant sur le plan méthodologique que conceptuel au terme de l'analyse des données de cette recherche. Sur le plan méthodologique, une limite importante concerne l'échantillonnage des cas. Il a été question de contenir un nombre limité de participantes pour former les quatre cas à l'étude en fonction des années d'expérience professionnelle. L'étude multicas avait pour but de faire une étude en profondeur et non nullement basée sur une quantité plus significative (Merriam, 2009). Par ailleurs, le groupe de participantes était constitué de plus de femmes (18) que d'hommes (2), ce qui peut influencer les tendances dans les résultats selon le genre en dominance. En ce qui a trait aux échéanciers du calendrier de collecte des données, il a été difficile de respecter le temps de collecte des entrevues individuelles et des entrevues de groupe étant donné certaines contraintes dans l'organisation des rencontres individuelles et de groupe. Entre la volonté de mener les entrevues dans un délai qui respectait le calendrier de la collecte et la disponibilité des participantes, il a été convenu de choisir les moments opportuns respectant un délai raisonnable d'exécution et qui impliquaient le plus grand nombre de personnes par exemple, pour l'entrevue de groupe. Le recrutement des participantes ayant été fait par autodéclaration de travail en pratiques collaboratives de toutes formes, il n'était pas prévu de recenser tous les genres de collaboration ou bien d'étudier une forme de pratique collaborative spécifiquement. Rappelons que l'entrevue individuelle permettait aussi de parler du concept en général et que les pratiques collaboratives ont été amenées par les participantes par les liens qu'elles faisaient avec leurs expériences d'enrichissement dans la profession.

Sur le plan conceptuel, le contexte particulier vécu de chaque participante dans leur milieu ne permet pas de confirmer toutes les dimensions théoriques touchant les

concepts de pratique collaborative et de développement professionnel. Il s'avère toutefois que certaines données recensées ont permis cependant de faire un lien avec la version du développement professionnel collaboratif de la définition de la formation continue des enseignantes. De même, une bonne partie des résultats permet de considérer leur transférabilité dans d'autres contextes de recherche. D'ailleurs, certaines données ont été mises en lien avec des conclusions que l'on retrouve dans la littérature scientifique en éducation. Or, il est réaliste de croire que les enseignantes du primaire puissent se reconnaître dans le profil des participantes à cette recherche.

### **3.9 Considérations éthiques**

Ma recherche doctorale, comme toutes les recherches en éducation, doit respecter les exigences éthiques qui se réfèrent au code d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Premièrement, la demande pour l'obtention d'un certificat éthique a été faite. À la suite de l'approbation de ma recherche doctorale et à la réussite de l'examen doctoral, j'ai pu communiquer avec les différents milieux. Les objectifs et le déroulement de la recherche ont été présentés aux directions d'école afin d'obtenir leur collaboration pour inviter les enseignantes à participer à la recherche. Une fois l'approbation obtenue, les directions d'école ont transmis l'invitation à leurs enseignantes. La chercheuse a aussi été invitée à présenter aux enseignantes le déroulement de sa recherche lors d'une rencontre à l'école. Un formulaire de consentement éclairé a été présenté aux enseignantes (*voir Annexe E*). Celui-ci contenait les objectifs de recherche et les informations relatives au déroulement. De plus, il expliquait les droits aux enseignants en leur offrant le choix de participer volontairement à la recherche et de se retirer en tout temps sans préjudice.

En ce qui a trait au respect de la vie privée et de la confidentialité, chacune des participantes à la recherche a été identifiée par un numéro pour assurer l'anonymisation de leur identité. Seule la chercheuse avait accès à l'information identitaire des participantes et des numéros assignés. Les résultats de la recherche ne permettent pas d'identifier les participantes ainsi que leur milieu de travail. Tous les enregistrements, les verbatim et autres documents de recherche sont conservés sous clé au domicile de la chercheuse. De même, les données sociodémographiques, l'identité de l'école, de la direction demeurent confidentielles. Tous les renseignements personnels ainsi que toutes les données de la collecte seront détruits après cinq ans.

Les considérations éthiques s'avèrent essentielles pour la recherche en éducation afin d'assurer une continuité dans la relation avec les milieux scolaires. Évidemment, j'espère que la démonstration des mesures mises en place dans ma recherche doctorale a permis de contribuer à cette visée. Le prochain chapitre fera la présentation des résultats issus de la collecte des données.

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre les résultats seront présentés pour les quatre cas identifiés dans le chapitre III, soit le premier cas (1 à 7 ans d'expérience) le deuxième cas (8 à 16 ans d'expérience), le troisième cas (17 à 25 ans d'expérience) et le quatrième cas (26 ans et plus d'expérience). Avant tout, il importe de rappeler que les objectifs de ma recherche sont d'examiner les liens entre les pratiques collaboratives des enseignantes du primaire et la trajectoire de vie professionnelle (objectif 1) et de dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle (objectif 2). L'analyse des données issues des entrevues individuelles de chacun des cas permet de répondre au premier objectif de la recherche ainsi qu'au deuxième objectif. L'analyse de contenu effectuée en lien avec les données issues des deux entrevues de groupe est aussi abordée dans ce présent chapitre. Ces entrevues ont été menées à la suite des entrevues individuelles et permettaient de répondre au deuxième objectif qui est de dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle. Les résultats de cette analyse seront exposés après la présentation des résultats issus des entrevues individuelles et la mise en relation de ces données.

Chaque cas est présenté en suivant la même structure. Pour commencer, je mettrai en évidence le profil des participantes comprenant des critères sociodémographiques (sexe, groupe d'âge, ordre d'enseignement et années d'expérience professionnelle). Je présenterai ensuite les résultats selon les trois axes tels que définis dans le chapitre de

la méthodologie. Le premier axe aborde ce que les enseignantes ont dit sur le développement professionnel. Autrement dit, la définition qu'elles se font de ce concept. Le deuxième axe comporte les éléments abordés en lien avec les pratiques collaboratives. Enfin, le troisième axe vise spécifiquement le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives en fonction du point de vue des enseignantes. Je terminerai la présentation de cette partie par une mise en relation entre les cas afin d'en ressortir les ressemblances et les différences.

#### **4.1 Résultats du premier cas**

Cette section présente les résultats de la recherche pour le premier cas. La présentation débutera par une description du profil des enseignantes faisant partie du cas. Seront mis en évidence ensuite les résultats des entrevues individuelles en fonction des trois axes.

##### **4.1.1 Le profil des enseignantes participantes du premier cas**

Le premier cas est constitué des participantes ayant entre une et sept années d'expérience en enseignement. Quatre enseignantes, trois femmes et un homme composent ce cas. Trois d'entre elles sont âgées entre 21 et 30 ans et la dernière enseignante est âgée entre 31 et 40 ans. Deux participantes enseignent au primaire régulier, une enseignante occupe un poste au préscolaire et une autre est enseignante dans une discipline spécialisée (éducation physique). Une enseignante possède trois années d'expérience et deux autres ont quatre ans d'expérience. Enfin, une enseignante a sept ans d'expérience mais ces années comprennent trois ans de congé pour maternité et prévention, ce qui la place dans ce cas. Il est à noter que j'utilise parfois le terme «

*novice* » pour désigner les participantes de ce cas afin de faire référence aux années d'expérience peu nombreuses dans la profession (Huberman, 1989a) en comparaison avec les autres cas. Le tableau suivant présente les informations relatives au profil des enseignantes du premier cas.

**Tableau 4.1** Profil des enseignantes du premier cas

PREMIER CAS – ENSEIGNANTES AYANT ENTRE 1 ET 7 ANNÉES D'EXPÉRIENCE	
<i>Sexe</i>	3 femmes et 1 homme
<i>Groupe d'âge</i>	21 à 30 ans (3) et 31 à 40 ans (1)
<i>Ordre d'enseignement</i>	Primaire régulier (2), préscolaire (1) et enseignante spécialiste (1)
<i>Années d'expérience professionnelle</i>	3 ans (1), 4 ans (2) et 7 ans (1)

#### **4.1.2 Premier axe : le développement professionnel**

Le développement professionnel a été abordé sous différents angles par les participantes du premier cas lors des entrevues individuelles. Cet axe permet de présenter la définition du développement professionnel ainsi que les aspects qui, selon les enseignantes de ce cas, les incitent à se développer professionnellement.

##### **4.1.2.1 Ce qu'est le développement professionnel**

Les participantes ont présenté une définition du développement professionnel en donnant tout d'abord un portrait de leurs acquis avant leur entrée dans la profession. Ainsi, elles ont précisé qu'un bagage personnel ou professionnel développé en dehors de la pratique peut contribuer à l'obtention du diplôme à la profession enseignante et au développement des compétences professionnelles. Par exemple, l'expérience de la parentalité semble contribuer à l'enrichissement de la pratique par l'apport d'une nouvelle perspective où l'enseignante prend davantage conscience de l'importance du

rôle à jouer dans le milieu scolaire auprès des enfants. Une participante a mentionné se sentir mieux outillée en raison de compétences ou d'expertises développées en travaillant dans un autre domaine professionnel (travail social dans son cas) avant d'entrer dans la profession enseignante.

Plusieurs types de ressources sont exploités pour le développement professionnel des enseignantes du premier cas. Tout d'abord, elles ont dit toutes évoluer au contact de leurs collègues ou en échangeant avec eux, que ce soit de manière organisée ou lors d'échanges spontanés. Des congrès ou des rencontres d'associations pédagogiques peuvent être une source d'enrichissement. Pour ces participantes, le conseiller pédagogique s'est avéré une ressource efficace et aidante dans le parcours de leur développement professionnel. Toutes les enseignantes novices ont admis avoir assisté à des formations données par leur commission scolaire. Des livres ou des revues pédagogiques ont été identifiés comme des ressources enrichissantes pour le développement professionnel par une enseignante. De plus, deux participantes ont affirmé s'être engagées dans une maîtrise professionnelle qui a pour sujet le lien d'attachement entre l'enseignante et les élèves et ce, après avoir assisté à une conférence donnée par le professeur responsable de cette formation.

Finalement, des sites Internet donnant accès à des ressources pédagogiques, des vidéos éducatives ou bien des communautés virtuelles sont considérés comme des outils efficaces à la formation dans le développement professionnel chez deux enseignantes. Pour ce qui est de la formation continue, elles ont affirmé avoir l'obligation de s'adapter aux changements constants dans la profession. Par exemple, dans des situations comportant l'utilisation de nouveaux matériels ou la mise en place de nouvelles pratiques. La plupart des enseignantes novices se sont dites satisfaites du

niveau de leurs compétences mais associent ce fait à leur initiative d'avoir assumé la responsabilité de leur développement professionnel :

« Si je suis satisfaite de mon développement professionnel ? Oui, parce que je l'ai pris en charge... » ; « En faisant de la formation continue, en m'impliquant auprès de mon cours de maîtrise [...]. Je suis satisfaite, mais j'ai contribué à ma propre satisfaction ».

Ainsi, ces enseignantes ont justifié le fait qu'elles s'engagent la plupart du temps de manière autonome à aller chercher les outils nécessaires et à se les approprier.

Un lien semble exister entre le développement professionnel et l'identité professionnelle des enseignantes. Plus précisément, la capacité de se connaître soi-même comme enseignante, d'identifier ses besoins, de se référer à des modèles, d'explorer et d'enseigner selon ses valeurs, sa philosophie éducative à travers sa personnalité propre, ferait partie du processus de développement professionnel. Ainsi, le développement professionnel permet de faire des choix qui correspondent aux valeurs et aux croyances qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle, comme l'a souligné une participante:

« [...] mais c'est que dans ma personnalité, mon identité professionnelle, comment moi je suis comme prof [discipline], bien oui, ça allait avec moi, parce que je suis une enseignante qui croit en ça. Parce que, c'est ce qui faisait que j'étais moi, j'étais l'enseignante que je voulais être. C'était ce que je voulais montrer, c'est ce que j'étais, c'est ça! ».

Selon les participantes, diverses situations peuvent créer un besoin en développement professionnel par exemple, échanger avec un ou des collègues de travail, vivre des défis reliés à la gestion de la classe ou chercher un modèle inspirant comme guide au développement des compétences dans la profession. Des participantes ont affirmé

qu'une direction d'école efficiente doit soutenir le développement professionnel en stimulant par des suivis continus, en orientant à l'aide d'un projet éducatif et d'une vision claire ainsi qu'en encadrant avec une ligne directrice qui favorise la collaboration de tous les acteurs. Ainsi, la vision du gestionnaire et ses actions pourraient influencer sur le développement professionnel de l'enseignante. De fait, cette dernière serait plus réceptive au pouvoir d'influence du gestionnaire quant aux choix des formations ou des ressources disponibles.

En terminant, toutes les participantes ont exprimé avoir besoin de recevoir un accompagnement à un moment ou l'autre dans le parcours professionnel. Plusieurs raisons semblent motiver ce besoin; l'intérêt de développer de nouvelles connaissances, la volonté de répondre à des besoins spécifiques auprès des élèves ou le goût de se renouveler sont les raisons les plus récurrentes. Toutes ont reconnu que la formation continue est nécessaire et essentielle pour l'enseignante et son développement professionnel; la société évolue, les élèves changent et ont des besoins différents, donc il est primordial de s'engager dans un développement continu tout au long de la carrière : « Les apprentissages, c'est sans fin! ».

#### **4.1.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives**

Les enseignantes ont abordé les pratiques collaboratives à plusieurs reprises lorsqu'elles parlaient de leur développement professionnel. L'axe présenté ici mettra en évidence les pratiques collaboratives telles que vues par les participantes du premier cas ainsi que les différents aspects abordés en lien avec ce thème.

#### 4.1.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives

Selon les enseignantes, la collaboration se définit de différentes façons, soit par des échanges spontanés entre au moins deux personnes ou en travail d'équipe plus organisé selon des engagements établis au préalable entre collègues. Elle est aussi vue comme une façon d'accéder à des collègues qui ont plus d'expérience et un moyen privilégié pour obtenir des conseils judicieux comme l'ont souligné ces enseignantes :

« En discutant avec des collègues qui avaient un peu plus d'expérience. On peut discuter de nos façons de faire et on peut se faire conseiller aussi sur d'autres façons de faire » ; « Puis c'est là qu'on a travaillé le programme en santé globale. Puis ç'a été le gros projet qui a développé toutes mes compétences. [...] On a une vision des fois qui est bien différente. En échangeant, on se partage des choses, on se partage différentes façons de voir ».

Différentes formes de pratiques collaboratives ont été relevées dans leur discours. Les quatre enseignantes du premier cas ont affirmé participer ou avoir participé à des pratiques collaboratives, autant lorsque celles-ci étaient organisées ou spontanées. Les pratiques collaboratives qui sont plutôt de nature spontanées consistent la plupart du temps en des discussions informelles, des demandes de conseils, des partages sur la pratique ou pour obtenir un soutien quelconque. Les pratiques collaboratives plus organisées ont été décrites comme des rencontres entre enseignantes du même cycle ou du même niveau, du travail en équipe sur des projets pédagogiques, la collaboration vécue entre une aide ressource dans la classe et l'enseignante ainsi que l'expérience de coenseignement pour ce qui est d'une enseignante faisant partie de ce cas.

#### **4.1.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives**

Les enseignantes ont identifié des retombées positives lorsqu'elles parlaient de leurs expériences de pratiques collaboratives. D'une part, les jeunes enseignantes considèrent que les invitations à partager leurs expériences avec les collègues du milieu leur permettent de bénéficier de nouvelles connaissances et d'amorcer une évolution positive durant cette phase d'insertion professionnelle. De plus, collaborer procure un sentiment de confiance, un bien-être et une motivation, comme l'ont indiqué ces participantes :

« Je dirais qu'avec les collègues que j'ai présentement, il s'est installé une belle confiance dès le début. Il y avait une belle ouverture d'esprit des trois, il y a eu un beau partage. C'est certain que des fois, on n'est pas toujours d'accord, mais nos moyens d'échange, les façons d'échanger sont toujours variées, il y a toujours sujet à discussion. Puis en partageant, en écoutant, on prend un consensus ensemble pis on va de l'avant » ; « Ma relation avec mes collègues me nourrit énormément...leur vision, puis leur façon d'être me fait du bien ».

#### **4.1.3.3 Obstacles et conditions facilitantes**

Bien que des avantages aient été mis en évidence par les enseignantes de ce cas, il existe des obstacles dans les pratiques collaboratives qui surviennent plus particulièrement lors des échanges qui ont lieu en travail d'équipe. Premièrement, la peur d'être jugée par les autres apparaît comme un obstacle important selon une participante :

« Quand on collabore, je m'arrange tout le temps pour être prête quand on se revoit. Tu sais, pour être prête puis leur apporter des idées, tout ça. Bien, je veux qu'elles trouvent bonnes mes idées [...] Sinon, je me sentais plus comme si j'allais chercher de l'aide [...] bien, je me sentais jugée un peu plus ».

Deuxièmement, l'attitude de fermeture ou de confrontation de la part de collègues qui démontrent une résistance face aux nouvelles idées et qui à la limite, peut freiner le travail d'équipe :

« J'ai proposé ça [activité de sortie scolaire] puis les profs s'en venaient de reculons. J'avais même fait un petit ordre du jour que j'avais fait circuler à l'avance, s'ils voulaient changer des points, puis ils m'ont tenu rancune pour ça... pendant trois mois, puis ils me l'ont dit ouvertement qu'ils étaient fâchés » ; « Si je lui propose quelque chose, ça va être non. Ce n'est pas elle qui mène le projet, donc en même temps c'est plate parce que je suis menaçante. Si je ne lui propose rien, il n'y a pas de partenariat possible! »

Finalement, faire face à des visions ou des valeurs différentes peut être vu comme un défi de taille dans la collaboration selon ces participantes :

« Si je parle de partage, ils s'exclament tout de suite: « mais, on ne veut pas faire la même chose dans nos classes! » ; « Quand tu rentres au sens large de l'école, bien là on trouve toutes sortes de visions, toutes sortes de valeurs différentes, puis c'est là que la collaboration avec les autres, c'est devenu un défi plus grand ».

Un obstacle important, celui du manque de temps, qui relève davantage de l'aspect organisationnel, a été soulevé par certaines participantes durant les entrevues individuelles : « Elle [ma collègue] avait un projet. Elle me l'avait proposé. Je trouvais ça vraiment intéressant. [...] puis finalement, on n'a jamais eu le temps... ».

Les participantes ont relevé une condition reliée à la dimension interpersonnelle en parlant de leurs expériences de collaboration peu fructueuses qu'elles ont vécues dans leurs milieux d'enseignement. C'est ainsi que l'engagement dans la collaboration dépendrait de la compatibilité des idées entre collègues selon elles:

« Des fois, nos idées se rejoignent plus deux personnes ensemble qu'avec une autre personne, même si l'autre peut avoir de bonnes idées »; « [...] Puis, peut-être que tu en as des idées, mais que finalement, il y en a une [enseignante] qui va-t'en donner une [idée], puis que ça ressemble, mais elle est bien meilleure. Moi, c'est ça que j'aimais ».

En ce qui a trait aux conditions qui concernent l'organisation dans le milieu, il semblerait important que tous les acteurs qui collaborent puissent adhérer de façon majoritaire aux décisions prises afin que tous travaillent dans le même sens, comme l'a indiqué une participante : « [...] Primordial! C'est primordial parce qu'on a besoin de tous les gens qui s'en vont dans le même sens pour un si gros dossier là ».

Pour remédier au manque de temps, ces enseignantes ont suggéré qu'une organisation du travail en équipe de manière plus formelle et systématique dans l'horaire constituerait une solution efficace:

« L'année passée, j'ai vécu les TA [temps assigné] obligatoires puis j'ai vraiment aimé ça, moi. [...] C'est sûr qu'on se rencontrait au moins une fois par semaine, par niveau. Oui, j'ai aimé ça »; « Moi j'aimerais ça avoir [...] pour mon cheminement à moi, plus de temps assigné le lundi, dirigé avec la présence de la direction qui est très fondamentale et très importante [...] voilà ».

Par ailleurs, il a été ajouté à ce sujet qu'un groupe plus petit serait plus productif, permettant plus facilement la mise en place d'un projet en collaboration; à cet effet une participante a indiqué :

« Quand j'étais en [niveau d'enseignement], il y avait six groupes, on collaborait jamais les six ensemble. C'était vraiment...c'était comme trop de personnes [...]. C'était vraiment trop difficile. Puis, dans des grands groupes, il y en a qui ne s'intéressent pas tant de collaborer ».

Pour les conditions qui relèvent de l'organisation dans l'établissement, il serait souhaitable de développer une culture dans le milieu qui incite à collaborer selon une enseignante :

« Donc, on voit que [la collaboration] c'est quelque chose de délicat [...] c'est comme ça, on ne peut pas imposer. Il y a quelque chose au niveau de la culture qui doit se développer et ça, je ne sais pas, c'est quoi la clé pour ça... ».

Ainsi, ces enseignantes sont d'avis que les pratiques collaboratives ne devraient pas leur être imposées sans leur volonté : « Si le cœur des enseignants n'y est pas [Dans la collaboration], ça donne zéro résultat ! ».

#### **4.1.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives**

Le lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel a été fait par une enseignante durant l'entrevue individuelle : « Moi, au début, mon développement [professionnel], c'était vraiment en causant ».

Ainsi, diverses formes de pratiques collaboratives se dégagent du discours de ces participantes, de types informel (discussions spontanées, demandes des conseils ou de soutien et partages sur la pratique enseignante) et formel (rencontres entre enseignantes du même cycle ou du même niveau, travail en équipe sur des projets pédagogiques, collaboration avec une aide ressource dans la classe et coenseignement). Ces données mettent en évidence l'importance accordée aux pratiques collaboratives pour le développement professionnel par ces enseignantes. D'ailleurs, une participante a évoqué l'idée du lien évident entre la formation continue et le travail d'équipe qui transparait dans les milieux scolaires : « Moi, dans la formation, j'ai appris à quel point

le travail d'équipe c'était fondamental. Je vois que c'est considéré de manière aussi importante ».

Il semble alors que les pratiques collaboratives constituent un levier pour partager les nouvelles connaissances avec les collègues. Ainsi, ces enseignantes en début de carrière souhaitent puiser dans l'expérience d'autrui pour évoluer dans leur développement professionnel. Par exemple, l'influence d'un modèle positif se retrouve fréquemment dans les propos des participantes. Elles ont affirmé avoir appris en échangeant avec des collègues dans un travail d'équipe ou tout simplement, au contact de leur pratique, comme le dit l'une d'elles :

« Je peux dire que la meilleure façon que j'ai travaillé dans mes pratiques, c'est à partager avec des collègues. J'ai la chance de travailler avec deux collègues qui ont fait leurs études ailleurs donc deux approches différentes, deux personnalités différentes, puis on fait un mélange de toutes nos choses, on apprend de nos collègues et on transmet aussi à nos collègues ».

Les collègues contribuent à nourrir la réflexion par leur expérience. De plus, l'apport en satisfaction personnelle et en motivation du fait de pouvoir échanger (donner et recevoir) avec ses collègues transparaît dans le discours de cette participante.

Le travail d'équipe aurait une influence sur le sentiment de compétence et de confiance en soi. Faire partie d'un projet collaboratif du début jusqu'à la fin offre une expérience positive pour le cheminement professionnel selon une enseignante appartenant au premier cas :

« Puis là, quand on travaille en équipe, on se sent partie prenante d'un projet, puis on est plus apte à juste être en contact avec la pratique des autres enseignants, vouloir apprendre, comparer, intégrer, je ne sais pas ...ça va tout ensemble ».

L'adhésion de l'enseignante à la vision du milieu, et à la culture de collaboration qui s'y développe, s'est aussi avérée un élément essentiel pour son évolution et son bien-être dans la profession. Selon une enseignante, afin de créer cette même vision et culture organisationnelle, la direction d'établissement devrait démontrer un leadership pédagogique qui contribue au développement professionnel du milieu et qui influence positivement les enseignantes à innover, à travailler ensemble pour porter les projets :

« Moi je pense quand même que la direction a un quelque chose à voir, je pense qu'il faut qu'il y ait des formations, il faut qu'il y ait des terrains communs. [...] Il faut qu'il y ait des balises ».

Tout compte fait, les pratiques collaboratives représentent une part importante du développement professionnel chez les enseignantes de ce premier cas. Les interactions avec les collègues contribuent à l'enrichissement en matière de savoirs théoriques et pratiques mais en plus, celles-ci contribuent au bien-être personnel et professionnel (sentiment de compétence, réflexions, satisfaction, motivation, etc.) :

« Cette collaboration-là est très importante et quand on n'a pas la chance de travailler en collaboration, on chemine moins professionnellement que quelqu'un qui peut travailler en étroite collaboration. Oui, oui. Tout à fait! »

Par leur discours, les participantes ont affirmé positivement avoir de l'intérêt pour s'engager dans des pratiques collaboratives mais une déclaration laisse toutefois sous-entendre que cet engagement peut aussi être régi par une forme d'égoïsme, sinon il n'y a pas de collaboration possible : « Si j'aime plus mon idée que celle de l'autre puis qu'elle, elle veut vraiment faire son idée, c'est sûr que je vais prendre la mienne ».

Cette partie conclut la présentation des résultats pour les enseignantes du premier cas en ce qui a trait aux entrevues individuelles.

## 4.2 Résultats du deuxième cas

Cette section présente les résultats de la recherche pour le deuxième cas, elle suit la même structure que celle du premier cas.

### 4.2.1 Le profil des enseignantes participantes du deuxième cas

Six enseignantes constituent le deuxième cas. Trois d'entre elles sont âgées entre 31 et 40 ans, deux ont entre 41 et 50 ans et la dernière enseignante a 51 et plus. Les six enseignantes pratiquent dans des classes du primaire régulier. Leurs années d'expérience professionnelle varient entre huit et 16 ans : une enseignante possède huit années, une autre a dix ans, deux ont 13 ans et enfin, deux autres ont 16 années d'expérience dans la profession. Le tableau suivant présente les informations relatives au profil des enseignantes du deuxième cas.

**Tableau 4.2** Profil des enseignantes du deuxième cas

DEUXIÈME CAS – ENSEIGNANTES AYANT ENTRE HUIT ET 16 ANNÉES D'EXPÉRIENCE	
<i>Sexe</i>	6 femmes
<i>Groupe d'âge</i>	31 à 40 ans (3), 41 à 50 ans (2) et 51 ans et plus (1)
<i>Ordre d'enseignement</i>	Primaire régulier (6)
<i>Années d'expérience professionnelle</i>	8 ans (1), 10 ans (1), 13 ans (2) et 16 ans (2)

### 4.2.2 Premier axe : le développement professionnel

Comme celles du premier cas, les enseignantes ont abordé leur développement professionnel lors des entrevues individuelles. Cet axe présente la définition du développement professionnel ainsi que les aspects traités qui incitent à se développer professionnellement selon les enseignantes du deuxième cas.

#### 4.2.2.1 Ce qu'est le développement professionnel

Les participantes ont abordé leur expérience professionnelle en commençant par leurs débuts dans la profession. Premièrement, elles ont mentionné se sentir mieux outillées dans leur pratique à cause de leur parcours de formation initiale ou parce qu'elles avaient développé des compétences ou des expertises en travaillant dans d'autres domaines professionnels (psychoéducation, orthophonie ou spécialisation dans une discipline spécifique en éducation) avant de choisir d'entrer dans la profession enseignante. L'expérience personnelle acquise en tant que parent est aussi considérée comme une source d'enrichissement pour la profession enseignante selon une participante, permettant ainsi de mieux accompagner les élèves qui vivent avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et leurs parents :

« Je suis convaincue que le bagage personnel dans mon cas à moi m'a apporté beaucoup sur le plan professionnel. Je suis une meilleure intervenante. J'ai une sensibilité et en même temps, bien je suis une passionnée ».

Les participantes ont mentionné plusieurs ressources utilisées pour leur développement professionnel. Tout comme celles du premier cas, elles ont exprimé avoir besoin de recevoir un accompagnement à certains moments dans leur parcours professionnel. Quelques-unes ont dit avoir fait appel à une aide professionnelle tels un orthopédagogue, un orthophoniste, un psychologue ou autres. Le fait de vouloir s'approprier de nouvelles connaissances, de trouver des solutions afin de répondre à des besoins spécifiques auprès des élèves ou bien l'envie de renouveler sa pratique reviennent souvent dans leurs discours. Pour certaines participantes, le conseiller pédagogique s'est avéré une ressource aidante dans le parcours de leur développement professionnel. Pour une participante, l'influence d'un modèle positif dans

l'environnement a contribué au besoin de recevoir des formations ou d'aller chercher des ressources :

« Je voyais une collègue qui avait une approche qui m'intéressait, puis ça fonctionnait au niveau par exemple de la discipline [...] Donc, j'ai demandé à suivre des formations, entre autres, en enseignement stratégique ».

Toutes les enseignantes ont affirmé avoir assisté à des formations données par leur commission scolaire ou avoir participé à des congrès. Aussi, des livres ou des revues pédagogiques, des sites Internet, des vidéos éducatives ou bien des communautés virtuelles sont identifiés comme des outils consultés pour se former ou aller chercher des connaissances chez certaines participantes. Par ailleurs, plusieurs participantes ont confirmé avoir un pouvoir de décision sur le choix de participer ou non aux formations offertes. Généralement elles se sont engagées de manière volontaire et elles ont pris elles-mêmes les informations en lien avec le contenu de la formation afin de prendre une décision éclairée quant à leur participation. Certaines enseignantes ont affirmé que la décision peut parfois être prise en consensus avec la direction ou l'équipe de collègues. Dans tous les cas, elles doivent sentir que cela répond à des besoins réels et que la décision finale leur appartient sans quoi, elles pourraient se sentir peu ouvertes aux nouvelles connaissances. Une enseignante a indiqué ceci : « C'est très rare que je me sois fait imposer des formations et souvent, je les ai refusées ou je suis allée mais à reculons, quand c'était obligatoire ».

Quelques participantes ont affirmé avoir pris en charge elles-mêmes leur développement professionnel en se qualifiant même d'autodidactes. Cet engagement personnel à aller chercher les ressources nécessaires et à se les approprier de manière autonome serait généré par le besoin de trouver des solutions dans l'immédiat à des problèmes qui surviennent dans la pratique selon une enseignante :

« Une autre formation que j'ai eu, c'est sur les difficultés langagières, c'est moi, de mon propre gré, j'ai assisté parce que j'avais des élèves dyslexiques dans ma classe. Je voulais savoir pour mieux les aider. Ça répondait à un besoin ».

Toutes les enseignantes ont abordé le thème de l'identité professionnelle en parlant de leur développement professionnel. Se référer à des modèles d'expérience en début de carrière, apprendre à se connaître soi-même, identifier ses besoins, explorer et enseigner selon ses valeurs leur ont permis de construire leur identité professionnelle.

Une participante a indiqué :

« Des collègues coup de cœur parfois, au contact de certains collègues dans l'école que je voyais [...]. J'ai un peu pris de chacune de ces personnes-là, pour forger ma propre identité professionnelle ».

Selon l'une d'entre elles, cette quête identitaire et les expériences professionnelles permettraient de définir ses propres croyances face à la pratique et de s'affirmer comme enseignante : « Depuis trois ans, j'ai plus confiance. J'ai aussi des convictions que je n'avais peut-être pas avant [...] des façons de faire auxquelles maintenant, je crois vraiment ».

Au moment de l'entrevue, certaines participantes étaient engagées dans une formation professionnelle universitaire tout en occupant leur poste d'enseignante à temps plein dans une école primaire. Cette démarche de développement professionnel, qui comprend une formation universitaire, serait initiée par des aspirations professionnelles purement individuelles eut égard à leurs années d'expérience dans la profession enseignante. Pour une participante, cet engagement serait motivé par des objectifs à moyen ou long terme qui impliqueraient des changements en cours de carrière. Une autre enseignante a affirmé avoir ressenti le besoin d'aller chercher de nouvelles

connaissances en ce qui a trait à l'organisation scolaire, pour comprendre les décisions qui relèvent d'une direction d'école.

Il semble qu'améliorer sa pratique professionnelle, sentir qu'on évolue positivement augmente la satisfaction personnelle, donne un sentiment de compétence et maintient l'élan dans le parcours professionnel comme l'a indiqué une participante du deuxième cas :

« Aujourd'hui, je suis dans une belle zone de confort, il y a une belle aisance. Mais je ne veux pas rester dans ce confort, je dois bouger pour sentir que j'avance dans ma profession. Dans cette zone de confort, je suis capable d'avancer pour progresser quand même ».

Au même titre que le premier cas d'enseignantes, les participantes ont indiqué que la direction d'école pouvait contribuer au développement professionnel par son leadership. Elles ont précisé qu'une direction compétente devrait s'assurer de prendre les moyens nécessaires pour comprendre la réalité de son milieu, d'apporter du soutien efficace pour le développement professionnel des enseignantes et d'offrir des ressources. Par ailleurs, elles ont affirmé que même si la direction a la responsabilité de soutenir les enseignantes dans leur démarche de perfectionnement, il est du devoir de ces dernières d'exprimer leurs besoins dans le but d'améliorer leurs approches pédagogiques. Certaines participantes ont évoqué la nécessité pour une enseignante de devoir trouver les ressources pour répondre aux questions qui émergent de sa pratique pédagogique. Ces questionnements sont le plus souvent provoqués par l'un ou l'autre de ces éléments: une problématique qui apparaît en cours de route (par exemple, face à un élève ayant des besoins particuliers), une tentative réussie ou échouée, une incertitude qui surgit, un changement de milieu ou bien après avoir eu une discussion

avec un ou une collègue. De plus, une enseignante a mis l'accent sur l'importance de laisser place à l'erreur, ce qui peut amener des apprentissages enrichissants :

« Puis, il faut se donner le droit à l'erreur. En faisant des erreurs, puis en apprenant de ça, on va apprendre, puis on va se questionner. On va porter un regard extérieur, sur ce qu'on vient de vivre, puis on va se questionner sur comment mieux faire la prochaine fois. Puis c'est là qu'on se développe, puis là qu'on peut s'améliorer... je pense ».

Les participantes ont reconnu que la formation continue s'avère essentielle pour l'enseignante et son développement professionnel. Elles ont évoqué des raisons comme l'évolution de la société, les changements constants et le besoin de se recycler et de s'adapter pour se maintenir à jour au regard de leurs compétences. La capacité d'adaptation serait d'autant plus nécessaire dans des situations comportant par exemple l'utilisation de nouveaux matériels, la mise en place de nouvelles pratiques ou l'insertion dans un nouveau milieu. Enfin, plusieurs ont admis ne pas avoir terminé d'apprendre et continuent d'aller chercher des ressources afin de parfaire leurs compétences professionnelles :

« Il y a tellement de nouvelles pratiques. C'est qu'il faut y aller, il faut aller chercher. Il faut s'arrêter un moment donné pour se poser ces questions et faire des choix parce qu'on n'est pas à l'affût de tout ce qui se fait de nouveau ».

#### **4.2.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives**

Cet axe met en évidence les pratiques collaboratives telles que vues par les participantes du deuxième cas et les différents aspects traités en lien avec ce thème.

#### 4.2.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives

Les enseignantes ont associé la collaboration à leur développement professionnel à plusieurs reprises. Elles ont indiqué que les pratiques collaboratives permettent de recevoir du soutien d'un ou d'une collègue, ce qui les aide à s'enrichir et à mieux se connaître autant sur le plan personnel que professionnel. Selon les participantes, les pratiques collaboratives sont aussi des moments de réflexion sur la pratique professionnelle :

« Partager avec les autres, ça te permet de réfléchir sur ce que tu fais [...] Tu apprends des nouvelles [enseignantes] qui arrivent et qui pourraient avoir des données intéressantes. Tu apprends de celles qui ont beaucoup d'expérience, c'est vraiment un mixte de tout, puis de partage et de collaboration ».

Des formes de pratiques collaboratives plus formelles ont été répertoriées dans le discours des participantes de ce deuxième cas. Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), des rencontres entre enseignantes du même cycle ou du même niveau, la collaboration vécue avec une aide ressource dans la classe et enfin, du travail en équipe sur des projets pédagogiques de moyenne à grande envergure sont les formes les plus mentionnées. Une enseignante a témoigné aussi d'un projet pédagogique vécu dans son école et qui demandait la collaboration d'un membre de la communauté. Enfin, certaines enseignantes ont fait mention de pratiques collaboratives qui sont plutôt de nature informelle (discussions spontanées lors de rencontres ou demandes pour des conseils). D'après les propos d'une participante, la collaboration deviendrait alors une source de savoirs professionnels très accessibles dans laquelle puiser pour répondre à des besoins ponctuels :

« Je dirais que mon premier réflexe, c'est plus de me tourner vers des personnes-ressources. Ce sont des ressources, tu sais les gens qui ont de l'expérience, qui

ont du vécu, qui ont l'expérience que moi j'essaie d'aller chercher. Eux, ils l'ont acquise déjà. Bien moi, c'est sûr que je préfère aller vers les gens ».

#### **4.2.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives**

Les participantes ont identifié plusieurs avantages aux pratiques collaboratives. Pour commencer, elles ont mentionné l'expérience du partage enrichissant qui contribue à ce que chacun puisse en retirer de nouvelles connaissances et évoluer professionnellement. L'une d'entre elles a fait savoir qu'elle a échangé avec des collègues en travail d'équipe et a appris au contact de leur pratique :

« C'est juste en discutant avec le directeur, la technicienne du centre d'aide, puis la technicienne qui m'accompagnait en classe. Parce que là, je vais pouvoir aller voir mes collègues et leur dire : l'année passée, avec vous, on a fait ça, ça, ça, et ça a marché. Ça, n'a pas marché ».

Certaines participantes ont affirmé que les échanges spontanés lors des pratiques collaboratives s'avèrent souvent plus nourrissants et utiles que de consulter un livre. Les collègues apporteraient une réflexion et un savoir par leur expérience, en étant vus comme des modèles. Le fait de collaborer procure un soutien dans la pratique, un bien-être et une motivation à continuer dans la profession. Le partage avec les collègues de travail serait indispensable, surtout pour le bien-être des élèves sans quoi, on ne participerait pas tous à l'avancement vers la réussite. Contribuer au savoir des autres permettrait de ressentir une valorisation, d'être reconnue à travers ses compétences professionnelles et par le fait même, de se sentir compétente. La collaboration permettrait de puiser du réconfort lorsqu'on vit des moments difficiles professionnellement selon une participante : « [...] J'ai pris conscience, ça l'air drôle à dire, mais que c'est dans les moments difficiles qu'on a encore plus besoin de la collaboration ».

Les participantes ont évoqué des avantages des pratiques collaboratives qui sont aussi reliés à l'organisation dans le milieu scolaire. Une enseignante a avoué apprécier de participer à des projets au niveau de l'école. Le travail d'équipe permet de développer un terrain commun de discussion et de mener des projets dans une vision partagée. De plus, les pratiques collaboratives qui se vivent dans un esprit d'équipe seraient une raison de maintenir le personnel dans le milieu, par le sentiment de bien-être que cela procure. Une enseignante a indiqué :

« Puis l'équipe est extraordinaire! Je ne critique pas les autres équipes, mais c'est aussi une petite école [...] puis c'est comme une famille. [...] Je suis très, très contente, je suis très heureuse où je suis ».

#### **4.2.3.3 Obstacles et conditions facilitantes**

Des obstacles reliés à l'individu dans les pratiques collaboratives lors des interactions ressemblent à ceux mentionnés par les enseignantes du premier cas. Premièrement, la peur d'être jugée par les collègues revient aussi avec ces participantes. De même, l'attitude de fermeture ou de résistance de collègues peut nuire à l'envie de collaborer :

« J'avais des idées, je sortais de l'université. [...] J'avais des idées qui devaient avoir de l'allure, mais il y avait moins d'ouverture par rapport à ça. À un moment donné, quand on a compris, bien on insiste plus ».

Des facteurs reliés aux caractéristiques individuelles seraient primordiales aux interactions lorsque le travail d'équipe s'actualise avec les collègues. Ainsi, certaines ont mentionné que la réussite du travail d'équipe était une question d'affinités, « *d'atomes crochus avec des gens* ». Une participante a énoncé ce qui suit :

« Elle a dit: « je veux travailler avec toi ». C'était vraiment à cause de la chimie. Puis depuis c'temps là, ça fait quatre ans que je suis dans cette école, ça fait quatre ans qu'on échange des affaires. C'est bien correct ! »

Pour une enseignante, la collégialité entre collègues doit servir à respecter certaines limites qui permettent de prioriser la posture professionnelle plutôt qu'amicale : « On garde notre côté professionnel. On n'ira pas prendre un verre après l'ouvrage, mais à l'école, on travaille ensemble puis je trouve que c'est important ».

Du côté des obstacles de type organisationnels, avoir des visions différentes peut être un défi de taille à l'avancement d'un projet en collaboration. Selon une enseignante, le manque de temps pour se rencontrer et travailler en équipe s'avèrerait aussi être un obstacle majeur à la poursuite de projets qui pourraient s'initier dans les milieux à partir de pratiques collaboratives :

« Pour ce qui est de notre groupe d'enseignants à l'école, nous avons pour but d'aller à la formation pour pouvoir nous rencontrer par la suite à l'école, mais malheureusement, nous n'avons pas le temps. [...] L'année passée, nous avons essayé de nous rencontrer. Nous avons demandé du temps, mais il n'y a rien qui a abouti ».

Au niveau des facteurs organisationnels, l'incitation et la promotion envers les collègues à l'engagement dans un projet pédagogique dans l'école auraient un effet positif sur le développement d'une culture de travail en équipe d'après une participante :

« Si tu te présentes devant les gens en disant que tu as un projet, puis tu veux des gens pour poursuivre, je pense que c'est là qu'ils vont accrocher. Si tu es passionné par ce que tu fais, les autres qui ne le sont pas vont le devenir ».

Aussi, une autre enseignante a indiqué que, selon elle, les pratiques collaboratives vécues dans son milieu sont plus efficaces puisqu'elles sont directement liées à la culture de l'école, à son contexte :

« Ça correspond plus à notre réalité de ce que l'on vit dans notre milieu, dans l'école où on est, par rapport à ce qui se passe à XYZ, parce que souvent, quand tu vas dans les formations, tu as tous les milieux, donc ce n'est pas les mêmes réalités et ce n'est pas le même fonctionnement ».

Une participante a précisé qu'il serait indispensable que l'enseignante se sente à l'aise avec le milieu, qu'elle ressente un sentiment de confiance envers les individus qui forment l'équipe de travail :

« C'est des gens en qui j'ai confiance [...]. On va vers des gens en qui on a confiance. Puis on sait qu'ils vont donner des conseils constructifs ou des commentaires qui seront constructifs ».

Pour une enseignante, une collaboration enrichissante n'est pas monnaie courante dans tous les milieux; elle dépend de l'effort démontré par la direction à répondre aux besoins des individus qui travaillent en équipe, par exemple prévoir le temps à l'horaire et du budget nécessaire au projet : « Tu dois tomber dans le bon milieu. Nous avons une direction qui nous écoute assez, donc ça va ».

La direction devrait déployer des efforts afin de motiver l'engagement des enseignantes dans les pratiques collaboratives d'après une participante :

« Ici à l'école, il manque un petit peu de leadership c'est vrai. Il y a un laisser-aller. C'est encouragé, mais il n'y a pas d'actions qui sont faites pour nous aider à le [projet collaboratif] mettre en place ».

#### **4.2.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives**

Plusieurs pratiques collaboratives formelles ont été mentionnées par ces participantes lorsqu'elles parlent de leur développement professionnel : communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), rencontres cycle ou niveau, travail d'équipe avec une personne ressource et projets pédagogiques en collaboration avec différents membres faisant partie du milieu scolaire. À cela, s'ajoutent des pratiques collaboratives dites informelles qui s'exercent de manière spontanée pour demander conseil, pour partager, pour obtenir du soutien ou tout simplement, pour une question d'échanger sur tout ce qui concerne la pratique. Tout compte fait, la collaboration serait déterminante à l'évolution professionnelle puisqu'elle permet de soutenir la réflexion entre collègues et d'être à l'affût de ce qui se fait de nouveau dans la pratique selon les dires d'une participante :

« Ce n'est pas en restant dans notre classe, à seulement se fier aux manuels scolaires, en restant dans notre coin qu'on va pouvoir s'améliorer en tant qu'enseignante. Donc je dirais aussi, des fois dans les discussions au niveau des réunions d'équipe [...] On a confronté nos idées, on a beaucoup discuté. J'ai adoré ça. Parce qu'encore là, je me suis dit, ça me permet de m'améliorer, c'est des façons de faire qui n'étaient pas écrites dans les livres...pas écrites dans les manuels ».

Comme les participantes du premier cas, ces enseignantes ont été à même d'affirmer que les pratiques collaboratives permettent de combler les besoins reliés à l'apprentissage de la pratique enseignante par la spontanéité des échanges vécus. Un milieu stimulant peut avoir une grande influence sur le développement professionnel et sur le bien-être des enseignantes; des personnes inspirantes (modèles positifs) ainsi qu'une atmosphère favorisant la collaboration peuvent inciter les enseignantes à s'engager davantage, à demeurer dans le milieu et à s'émanciper sur le plan

professionnel. Ces participantes y voient aussi un bénéfice pour le bien-être de leurs élèves puisque les collègues seraient à même de contribuer dans l'accompagnement de ces derniers dans leur cheminement scolaire. De plus, les participantes perçoivent la collaboration comme une solution pour obtenir du réconfort dans les moments pénibles. Contribuer à l'enrichissement des collègues dans le cadre de pratiques collaboratives permettrait aussi d'éprouver une certaine valorisation et de se sentir compétente. Du coup, le fait de partager leurs pratiques gagnantes les encouragerait à collaborer davantage, s'attribuant un rôle de mentor auprès des enseignantes qui éprouvent le besoin d'obtenir des ressources professionnelles. Ces participantes ayant entre huit et 16 ans d'expérience sont plutôt enclines à transmettre leurs savoirs aux novices, aux stagiaires et même aux collègues en devenant des personnes-ressources dans leur milieu. Elles ont avoué en retirer une certaine satisfaction en se sentant valorisées dans cette expérience.

Ces participantes se sont exprimées sur les conditions idéales pour les pratiques collaboratives. Ainsi, les pratiques collaboratives vécues au sein d'une école seraient priorisées par rapport aux projets pédagogiques de grande envergure réunissant plusieurs milieux scolaires, ce qui risquerait de ne pas correspondre au contexte réel du milieu selon elles. Les enseignantes sont d'avis que le travail d'équipe doit être lié à la culture de l'école et donner un sens à leur pratique. La collaboration sert alors à développer une vision partagée pour travailler de pair sur les problématiques qui sont vécues par les acteurs, « *de communiquer dans l'école et de garder le fil, réfléchir à voix haute* ». Une participante a avoué souhaiter du temps assigné plus formel dans son milieu scolaire, par exemple sous forme d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Finalement, une autre enseignante voudrait avoir accès, dans son école, à une collaboration qui comprend des personnes-ressources pouvant les aider

dans leur travail lorsqu'ils en ont besoin : « J'aimerais qu'on ait des équipes codisciplinaires, que ça soit intégré dans nos écoles, tu sais comme là, je suis allée chercher de l'aide, j'en avais besoin ».

Les participantes ont indiqué que lorsqu'une certaine chimie ou des affinités se développent avec des collègues, elles profitent davantage du partage fait en travail d'équipe. Elles ont toutefois fait allusion au maintien d'une posture qui demeure professionnelle lors des interactions, ne permettant pas d'espérer trouver des amis mais plutôt des collègues de travail avec qui évoluer professionnellement. Enfin, le soutien de la direction, à travers son rôle motivateur et son leadership positif, doit être mis à profit pour aider à développer cette culture de collaboration qui sert à enrichir le développement professionnel des enseignantes. Et comme les enseignantes précédentes, ces participantes ont mentionné certains facteurs individuels liés aux pratiques collaboratives, dont la peur d'être jugées par les pairs, l'attitude de fermeture et la divergence dans les opinions de la part des pairs qui peuvent freiner le travail d'équipe. En plus, le manque de temps pour se rencontrer et travailler ensemble revient comme un obstacle important.

Même si le développement professionnel s'avère avoir des liens évidents avec la collaboration, l'une d'entre elles s'est dite ouverte aux pratiques collaboratives mais a affirmé être rendue assez autonome pour une pratique en solitaire au besoin :

« [...] C'est sûr que des collègues, tu sais, on fait des projets le fun ensemble, j'aime...on a une belle équipe, mais je veux dire, au niveau de l'autonomie, je pourrais être toute seule, puis m'organiser ».

### 4.3 Résultats du troisième cas

Cette section présente les résultats de la recherche pour le troisième cas. La présentation empruntera la même logique que les cas précédents. Elle débutera par une description du profil des enseignantes faisant partie du cas. Seront exposés ensuite, les résultats des entrevues individuelles en fonction des trois axes présentés précédemment.

#### 4.3.1 Le profil des enseignantes participantes du troisième cas

Toutes les enseignantes du troisième cas sont âgées entre 41 et 50 ans, sauf une qui a plus de 50 ans. Les cinq enseignantes pratiquent dans des classes du primaire régulier. Leurs expériences professionnelles varient entre 17 et 25 ans : une première enseignante possède 17 années, une seconde cumule 18 ans et les trois autres ont chacune 19, 23 et 25 années d'expérience. Le tableau suivant présente les informations relatives au profil des enseignantes du troisième cas.

**Tableau 4.3** Profil des enseignantes du troisième cas

TROISIÈME CAS – ENSEIGNANTES AYANT ENTRE 17 ET 25 ANNÉES D'EXPÉRIENCE	
<i>Sexe</i>	5 femmes
<i>Groupe d'âge</i>	41 à 50 ans (4) et 51 ans et plus (1)
<i>Ordre d'enseignement</i>	Primaire régulier (5)
<i>Années d'expérience professionnelle</i>	17 ans (1), 18 ans (1), 19 ans (1), 23 ans (1) et 25 ans (1)

#### 4.3.2 Premier axe : le développement professionnel

Le développement professionnel a été abordé sous différents angles par les participantes du troisième cas lors des entrevues individuelles. Cet axe concerne le développement professionnel, sa définition ainsi que les aspects qui incitent à se développer professionnellement selon les enseignantes de ce cas.

#### 4.3.2.1 Ce qu'est le développement professionnel

Toutes les participantes se sont exprimées sur leurs premières années de carrière et ont mis en évidence des aspects qui caractérisent leurs débuts comme enseignantes. Par exemple, elles ont indiqué avoir eu moins confiance en elles, avoir ressenti des doutes et de l'insécurité face à leur pratique. Selon une enseignante, La formation en début de carrière ne permet pas d'être suffisamment outillée pour bien cerner les difficultés d'apprentissages des élèves et adapter efficacement l'enseignement aux besoins des élèves :

« Avant, j'étais peut-être compétente pour communiquer les savoirs mais c'est tout... ça s'arrêtait là. Je n'avais pas les compétences pour aider les élèves. Je ne sens pas que je les faisais progresser autant que j'aurais dû ».

Selon ces enseignantes, elles ont un sentiment de compétence plus élevé que d'autres parce qu'elles ont plus d'expérience. Une participante a rapporté qu'à cette étape de carrière, elle se trouve efficace et encore très passionnée par sa profession :

« J'ai réalisé, dans les dernières années, à quel point je suis capable de prendre l'information dans les formations et de l'appliquer, de la comprendre. J'aime en parler avec d'autres personnes. J'aime mon travail, ma profession! Je me sens vraiment à ma place ».

Des participantes ont toutefois ajouté que l'expérience personnelle peut contribuer à enrichir leur pratique. Par exemple, une expérience d'accompagnement comme parent permettrait d'intervenir différemment auprès des élèves et de se mettre « *dans la peau du parent* ».

Plus de la moitié des participantes sont engagées dans une formation professionnelle universitaire tout en occupant leur poste d'enseignante à temps plein dans une école

primaire. Celles-ci ont affirmé avoir ressenti le besoin d'enrichir leur réflexion sur la pratique professionnelle et se donner des outils supplémentaires. Au même titre que les participantes des autres cas, cette démarche de développement professionnel prend forme à partir d'aspirations professionnelles purement individuelles.

Toutes les participantes ont affirmé ressentir le besoin d'être accompagnées à un moment ou l'autre durant leur parcours professionnel. Ce besoin est motivé la plupart du temps par des situations problématiques qui provoquent la réflexion, le questionnement. Elles ont rapporté avoir effectué des changements, à la suite de ces remises en question, pour se rapprocher davantage d'une pratique qui leur ressemble. Toutes ont insisté sur le fait qu'elles s'autorégulent continuellement dans leur pratique, cherchant des moyens d'être plus compétentes. D'ailleurs, une enseignante a précisé en ces termes : « C'est la recherche de toujours être meilleure! ».

Comme pour les cas précédents, ces enseignantes ont abordé le thème de l'identité professionnelle. L'expérience professionnelle semble permettre d'apprendre à se connaître avec le temps et de se définir selon le modèle d'enseignante qui correspond à leurs aspirations, comme l'a indiqué une participante :

« Avec les années, on prend beaucoup d'expérience, puis je pense que c'est ça qui fait en sorte qu'on s'améliore. [...] Ça m'a permis de me trouver un style aussi d'enseignante qui était plus propre à moi, puis que je trouvais plus intéressante pour les élèves ».

À ce sujet, une autre participante a affirmé qu'il est primordial d'avoir une bonne santé psychologique, comme enseignante, « *d'être bien entre les deux oreilles* » pour intervenir auprès des enfants. Du coup, l'épanouissement personnel de l'enseignante

se voit lié au développement professionnel : « J'ai vraiment travaillé sur ma personne, beaucoup, avant de travailler sur ma profession. Quoique c'était pas mal interrelié ».

Les enseignantes ont indiqué être en mesure de travailler de manière autonome, sans toujours suivre les collègues ou faire les mêmes choses qu'eux. Pour elles, l'autonomie professionnelle s'avère utile lorsqu'on doit s'adapter à un changement de niveau ou de milieu et surtout, pour aller chercher les ressources soi-même au moment où c'est nécessaire.

Certaines participantes ont reconnu que, la plupart du temps, ce sont elles qui décident de participer aux formations qui sont offertes et qu'elles y vont volontairement. Dans le cas où elles ne seraient pas intéressées, elles le mentionnent à leur direction et celle-ci respecte leur décision de se retirer. Elles sont donc en mesure d'expliquer leur décision et d'être respectées dans leur choix de participer ou non. Dans tous les cas, les formations doivent répondre à des besoins réels, sans quoi il y aura de la résistance de la part des enseignantes selon les dires d'une participante :

« Moi on ne m'oblige pas à faire des choses que je ne veux pas. Si j'y vais [à la formation] et que cela répond à un besoin c'est correct, mais si j'y vais et que ce n'est pas pour moi, je sors. Je suis de nature à ne pas faire de vagues mais je fais les choses que je veux ».

La plupart des participantes assument la prise en charge de leur développement professionnel et ce, par souci de toujours continuer à parfaire leur évolution selon leurs aspirations. Elles se sont dites autodidactes puisqu'elles s'organisent souvent pour trouver les ressources (livres, matériels, aide professionnelle, etc.) elles-mêmes et les consulter de manière autonome. Lorsqu'elles doivent répondre à des besoins qui sont prioritaires, elles n'hésitent surtout pas à prendre les devants pour chercher les

ressources ou demander le soutien de leur direction. Elles ont indiqué avoir eu à s'adapter dans le but de répondre aux nouvelles problématiques vécues avec leurs élèves et à la gestion de nombreux plans d'intervention à effectuer dans une seule classe. De surcroît, certaines ont admis qu'avec les changements qui se présentent et les nouveaux besoins, il revient à l'enseignante de s'adapter durant son parcours professionnel.

Enfin, une enseignante a rapporté tracer son développement professionnel selon ses attentes mais aussi, en tenant compte de la vision de l'école. D'ailleurs, l'adhésion à la vision du milieu semble primordiale pour l'évolution et le bien-être dans la profession selon ce troisième cas. Si l'enseignante et la direction adhèrent aux mêmes aspirations pédagogiques, la première aurait tendance à apprécier davantage les décisions administratives et les changements organisationnels. De surcroît, elle serait plus réceptive à l'offre de formations et de ressources disponibles. Dans un cas contraire, l'enseignante pourrait décider de changer de milieu scolaire afin de trouver une vision qui s'avère plus compatible à la sienne : « Quand on adhère au milieu, il faut que ça fonctionne avec notre vision. Si je n'étais pas en accord avec la vision de l'école, bien je changerais d'école ».

Presque toutes les participantes ont affirmé que la formation continue est nécessaire et essentielle pour l'enseignante et son développement professionnel; la société évolue, les élèves changent et ont des besoins différents, donc il est primordial de s'engager dans un développement continu tout au long de la carrière. D'ailleurs, plusieurs ont admis ne pas avoir terminé d'apprendre et d'aller chercher des ressources afin de parfaire leurs compétences professionnelles. Toutes les participantes ont mentionné que la remise en question est nécessaire dans la pratique enseignante pour évoluer. Une

problématique qui apparaît en cours de route, une tentative réussie ou échouée, une incertitude qui surgit, un changement de milieu ou bien après avoir eu une discussion avec un ou une collègue sont tous des motifs à la réflexion :

« J'ai un côté intellectuel, donc j'aime questionner beaucoup quand j'exploite quelque chose de nouveau. Je ne veux pas que ce soit juste à cause du fait que c'est une tendance mais bien parce que ça peut servir et qu'il y a un objectif sérieux ».

Une enseignante a précisé qu'il est essentiel de partager avec ses collègues aussi, lorsqu'on participe à une formation et que les connaissances issues de celle-ci peuvent être mises à contribution dans notre milieu. Ce partage permettrait de vivre une réflexion enrichissante par ses interactions sur la pratique selon elle : « Quand c'est le moment de parler de pédagogie, nous avons le même langage et nous tombons en analyse synthèse. Moi, ça me nourrit beaucoup ces choses-là ».

Ainsi, les échanges enrichissants pourraient contribuer à l'enthousiasme de cheminer professionnellement avec des collègues de travail :

« J'ai l'impression qu'une belle énergie va s'installer [en collaborant avec une collègue]. C'est sûr que j'aimerais que ça reste, parce que là... tu sais, quand on change de collègues à chaque année... Bien moi, je m'investis peu importe, même s'il n'y a pas de suite. Si elle reste, au moins on pourra continuer à grandir ensemble, à faire notre développement professionnel ensemble ».

Toutes s'entendent donc pour dire que, même si les années d'expérience sont garantes d'un certain niveau de compétence professionnelle, il y a toujours place à évoluer puisque la société est en changement continu. Selon une participante, cette situation requiert toujours des compétences nouvelles à développer : « J'en ai beaucoup sous la cravate, c'est sûr. [...] Mais non, j'ai encore des choses à apprendre ».

En résumé, le développement professionnel se définit à travers ce besoin d'évoluer dans sa pratique. Il serait souvent justifié par l'intérêt de s'approprier de nouvelles connaissances, d'innover, de développer de nouvelles stratégies pédagogiques mais surtout, par la volonté de répondre aux besoins des élèves et de mieux les accompagner.

### **4.3.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives**

Les enseignantes de ce cas ont traité de la collaboration à plusieurs reprises lorsqu'elles parlaient de leur développement professionnel.

#### **4.3.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives**

Toutes les enseignantes ont dit bénéficier des échanges avec leurs collègues de manière informelle (discussions, consultation, partage d'idées ou de matériel, soutien pédagogique et moral). Les formes de pratiques collaboratives plus formelles répertoriées dans le discours des participantes sont des rencontres entre enseignantes du même cycle ou du même niveau, du travail en équipe sur des projets pédagogiques, la collaboration vécue dans le cadre de coenseignement, la participation d'une aide-ressource dans la classe et des rencontres pour accompagnement avec des conseillers pédagogiques.

Enfin, le partage sous forme de mentorat auprès des jeunes enseignantes s'est avéré une expérience enrichissante selon une participante qui y a vu l'opportunité d'un nouveau rôle à jouer à travers les pratiques collaboratives : « Collaborer : je pense à aider des plus jeunes. J'ai expérimenté cela cette année et j'ai beaucoup aimé. On a partagé. [...] On a discuté ensemble ».

#### 4.3.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives

Pour les enseignantes la collaboration est vue comme un apport au développement professionnel puisqu'elle permet de créer un espace pour la réflexion à travers la discussion et la confrontation des idées sur la pratique enseignante : « C'est correct qu'on ne s'entende pas toujours, puis c'est correct qu'on discute. Puis des fois, c'est correct qu'on lève le ton. Mais tout ça nous fait grandir ».

Ces enseignantes considèrent que partager est une opportunité et cela devrait inciter à avoir des échanges spontanés au regard de leurs expériences avec la pratique. Une participante a expliqué en ce sens :

« J'ai une collègue, par exemple, qui expérimente un projet dans sa classe. Alors, j'aime savoir si c'est utile, comment elle l'exploite. C'est ça, le pouvoir du partage! Ton expérience peut me servir ».

De plus, une autre enseignante a mentionné que la collaboration permet aux collègues qui vivent des moments difficiles professionnellement d'y puiser du réconfort :

« On discute, on s'encourage dans notre passion, dans nos découragements aussi, parce que des fois, il y a des enfants qui viennent nous chercher, puis il faut respirer par le nez. Puis, on s'entraide. Elle me dit : « Tu me l'enverras s'il te pose problème! ».

Une participante a affirmé préférer les échanges spontanés lors des pratiques collaboratives puisque cela lui permet d'accéder à l'information rapidement que d'aller vers d'autres ressources (par exemple, consulter un écrit) :

« Quand on me le dit, là, je comprends tout de suite. Alors, c'est pour ça que je suis attirée vers les gens plus que vers les livres ou les vidéos. Moi, j'aime ça

quand quelqu'un l'explique, je comprends tout de suite. Tandis que lire, bien, c'est long. Ça me demande vraiment beaucoup plus d'effort pour comprendre ».

Finalement, le développement d'une vision partagée et le sentiment de complicité dans la collaboration sont apparus comme des aspects positifs selon une participante :

« Ce que j'aimais l'année passée, nous étions visionnaires. La direction et mon équipe de travail, des enseignants avec qui je travaillais dans l'école, on a développé la même vision. J'aimais la complicité et celle que j'avais avec la direction ».

#### **4.3.3.3 Obstacles et conditions facilitantes**

Les participantes ont évoqué des obstacles en lien avec les pratiques collaboratives qui sont reliés à des facteurs individuels. En premier lieu, les participantes ont nommé la crainte du jugement par les pairs durant les échanges en travail d'équipe, ce qui est ressorti aussi par les cas précédents. Cependant, cette peur semblerait s'atténuer avec les années d'expérience d'après une enseignante :

« J'ai l'impression qu'elle [ma collègue] a une ouverture [à la collaboration], puis qu'elle ne va pas juger. Parce que c'est dur aussi de se faire juger. Malgré que plus ça va, moins ça me dérange. Veut, veut pas, on est dans un travail où on est jugé par tout le monde : nos collègues, les parents, la direction ».

En deuxième lieu, les participantes ont mentionné l'attitude de fermeture ou de confrontation des individus face aux nouvelles idées qui pourrait s'expliquer par la crainte du changement :

« J'ai plein d'idées et ça peut être mal perçu quand on entre dans un milieu. Je me suis fait dire des fois : tu veux tout changer, toi? Ce à quoi je répondais : non, je fais juste donner mes idées, donnez-moi les vôtres. Mais souvent, les gens sentent qu'ils vont perdre leur place ou se sentent attaqués ».

Des conditions, qui relèvent des individus eux-mêmes, doivent être mises en place pour permettre de vivre une collaboration positive. Ainsi, une enseignante considère qu'il serait important que les membres puissent démontrer une adhésion à la vision collective sans imposer une énergie de confrontation à l'équipe :

« Si un enseignant n'y croit pas et qu'il ne veut pas embarquer dans le projet, il faut faire des ententes. Si après trois ou quatre années que le projet existe dans l'école, alors si tu n'es pas content, il faut changer d'école. Si les gens ont voté en majorité, il faut arrêter de chialer ».

Les enseignantes ont identifié certains obstacles aux pratiques collaboratives et qui sont relatifs à l'organisation dans le milieu scolaire. À cet effet, l'organisation et le temps consacré en lien avec la mise en place de projets collaboratifs peuvent s'avérer une raison pour ne pas s'engager selon une participante :

« Les communautés d'apprentissage, ça n'a pas eu lieu dans mon milieu. J'en ai entendu parler mais je me demandais comment ça fonctionne. La direction n'était pas très au courant du fonctionnement et franchement, c'est le temps de l'installer. On disait que ça serait du temps de plus dans nos tâches, que ce serait très formel, il faut faire un ordre du jour, non, non ».

Le prochain obstacle identifié est celui des changements de collègues en lien avec la mobilité des enseignantes. Selon une participante, le fait que des collègues quittent le milieu ou que des nouveaux doivent s'intégrer peut également amener des défis dans l'implantation de pratiques collaboratives : « Si on travaille plus qu'une année avec une personne, on peut bâtir. Là, j'ai l'impression qu'on fait tout le temps la fondation, pis, après ça, ça s'arrête là ».

Des conditions requises relèvent directement de la direction d'établissement. En effet, celle-ci a un rôle déterminant à jouer pour l'engagement des enseignantes dans les

pratiques collaboratives. Une participante a expliqué les stratégies que la direction d'école doit démontrer comme leader :

« Il [le directeur] se doit de mobiliser tout son monde pour amener le monde à dire : oh oui ! J'embarque. Moi, j'appelle cela de la stratégie pour embarquer les gens. Ce sont les stratégies d'un gestionnaire. Si tu veux aller chercher, ils vont te suivre. C'est d'aller chercher les leaders positifs dans le groupe. On développe une vision commune et c'est toujours la question de comment on va aller chercher cette vision commune de tout le monde ensemble dans l'école ».

Selon une participante, la direction d'établissement peut utiliser un discours persuasif en mettant en évidence les projets collaboratifs existants, ce qui peut inciter la communauté enseignante à collaborer davantage :

« Il y a un projet dans lequel je suis avec certains profs dans l'école. Le directeur est très fier de dire en réunion d'équipe que nous travaillons en équipe dans ce projet, un peu pour montrer ou inciter les autres à embarquer ».

Au bout du compte, que la direction utilise son pouvoir d'influence pour encourager formellement la collaboration, cela peut être perçu comme une bonne stratégie qui augmentera les chances que le travail d'équipe puisse s'intensifier ou s'initier, en autant que les acteurs concernés adhèrent au projet. Une enseignante a indiqué à ce propos :

« Il y a des projets dans l'école et le directeur impose parfois et certaines personnes ne sont pas d'accord. Il faut y croire et parfois c'est bon que ce soit imposé si tout le monde y croît ».

Enfin, une participante a précisé qu'il pourrait même s'agir du pouvoir d'influence de la part d'un enseignant pour encourager ses collègues à s'engager dans la collaboration : « Si on est une personne influente et que les gens adhèrent, tout le monde va porter la vision. On la forme aussi ».

#### **4.3.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives**

Lors des entrevues individuelles, toutes les enseignantes ont mentionné profiter de chaque moment pour échanger avec les collègues de travail afin d'enrichir leur pratique professionnelle. Une participante a mis ainsi en évidence le lien entre la formation continue et le travail d'équipe dans les milieux scolaires :

« Je trouve que les deux vont ensemble. Mais dire qu'on va juste échanger ou juste faire la formation, je trouve qu'il y a un manque. Il faut tout ça [collaboration et formations], pour faire évoluer l'enseignement, l'éducation, etc. ».

Les discussions s'avèrent être l'opportunité pour partager, conseiller et en retour, obtenir un soutien. En fait, les enseignantes ont affirmé que les échanges avec les collègues les aident à cheminer personnellement et professionnellement. Certaines participantes ont aussi fait allusion au soutien moral obtenu dans le cadre des échanges avec des pairs. Les pratiques collaboratives seraient même privilégiées par rapport aux livres ou autres ressources écrites pour l'efficacité de la communication afin de s'enquérir des savoirs reliés à la pratique.

Comme pratiques collaboratives, les participantes ont mentionné des rencontres cycle ou niveau, des projets pédagogiques menés en collaboration, du coenseignement, le travail d'équipe avec une personne ressource et de l'accompagnement par un conseiller pédagogique lors des entrevues individuelles. Il semble aussi que le partenariat avec les parents est une préoccupation importante pour ces enseignantes puisqu'elles l'ont toutes mentionné. En fait, ces dernières ont rapporté avoir à cœur de développer une meilleure complicité avec les parents, avoir une communication toujours plus efficace dans l'accompagnement et ce, pour le bien-être de l'enfant.

Les enseignantes retirent une satisfaction et une motivation du fait de pouvoir échanger (donner et recevoir). Bref, les interactions sont vues comme une ressource importante qui contribuerait à nourrir la réflexion et à s'approprier de nouveaux savoirs. L'influence d'un modèle positif dans l'environnement se retrouve aussi dans les propos de ces participantes lorsqu'elles ont abordé leur développement professionnel.

« J'ai côtoyé les enseignants lors de ces formations. Des enseignants qui avaient différentes personnalités. On confrontait nos idées. J'admirais une enseignante qui parlait et qui avait les idées claires, en ordre logique et c'était cohérent. Je me disais que j'aimerais avoir cette façon de penser ».

D'emblée, ces enseignantes seraient convaincues d'avoir besoin de l'expérience d'autrui pour évoluer professionnellement. Par le fait même, il semble que l'expérience de mentorat soit aussi mise à contribution dans le développement professionnel de ces enseignantes ayant plus de 16 années d'expérience.

À ce moment-ci de leur parcours professionnel, ces enseignantes souhaitent vivre une collaboration qui s'avère efficiente et où tout le monde s'investit dans un but commun. Celle-ci devrait offrir des occasions pour réfléchir sur l'éducation (et non pour « *raconter sa vie!* ») à travers le développement d'une complicité où les intérêts professionnels sont mis en première ligne. Investies d'une réflexion sur leur pratique professionnelle, elles sont donc préoccupées par le fait de vivre une collaboration enrichissante qui leur permettrait d'obtenir un maximum de satisfaction intellectuelle. Enfin, une participante a précisé que c'est l'expérience professionnelle acquise avec les années qui contribue à leur volonté de s'impliquer dans les pratiques collaboratives et d'échanger avec leurs collègues : « Je peux donc dire que c'est l'expérience, c'est le bagage que nous avons qui fait que nous pouvons travailler avec des gens qui ont les mêmes intérêts que nous ».

Il va sans dire que les pratiques collaboratives font partie du développement professionnel des enseignantes du troisième cas. Elles ont cependant nommé quelques obstacles à la collaboration qui sont d'ordre individuel (peur du jugement, la confrontation des idées, difficulté à prendre sa place) et organisationnel (manque de temps, départ ou arrivée de nouvelles enseignantes à intégrer dans la structure de collaboration). Près de la moitié des participantes ont affirmé qu'une direction efficace doit soutenir le développement professionnel en stimulant par des suivis continus, en orientant par une vision claire et à long terme qui favorise la collaboration de tous les acteurs.

Certaines enseignantes ont abordé la collaboration en parlant du mentorat auprès d'un ou d'une novice. Dans le rôle de mentor, ces expériences auraient une incidence sur le niveau de satisfaction et d'engagement dans la profession pour celles-ci. Selon ces participantes, le partage se traduit comme un enrichissement professionnel au contact de nouveaux savoirs et une opportunité certaine de transmettre leurs pratiques gagnantes à des collègues ou futurs collègues qui sauront en bénéficier. Ces enseignantes ont aussi mentionné leur intérêt à contribuer dans leur milieu scolaire comme personne ressource auprès de leurs collègues. Il va donc sans dire que la collaboration est considérée comme un levier de transmission de savoirs au service du développement professionnel des enseignantes.

À la lumière de ces résultats, les pratiques collaboratives occupent une place importante dans le développement professionnel des enseignantes du troisième cas. Toutefois, elles aspirent à une collaboration plus organisée qui comprend un leadership directif et davantage encadrant de la part de leur direction. Elles ont fait preuve de leur ouverture à collaborer avec leurs pairs autant dans le cadre de pratiques collaboratives formelles

qu'informelles. Leur expérience à collaborer leur permet de nommer des critères spécifiques visant l'atteinte d'un haut niveau d'efficience dans la collaboration. Par leur discours, il est évident que les pratiques collaboratives occupent une place de plus en plus importante dans leur milieu : « La collaboration, il y en a beaucoup plus cette année...et ma porte est toujours ouverte! ».

Ceci dit, les initiatives pour collaborer sembleraient provenir le plus souvent de l'extérieur, des efforts d'autrui ou de la direction, ce qui laisse croire que ces enseignantes attendraient d'être sollicitées pour participer à des projets collaboratifs plutôt que de créer elles-mêmes des occasions de travail en équipe.

Cette partie conclut la présentation des résultats pour les enseignantes du troisième cas en ce qui a trait aux entrevues individuelles. La prochaine section sera consacrée à la présentation des résultats du quatrième cas.

#### **4.4 Résultats du quatrième cas**

Cette section présente les résultats de la recherche pour le quatrième cas. En suivant la même structure que les cas précédents, la présentation débutera par une description du profil des enseignantes faisant partie du cas. Seront exposés ensuite, les résultats des entrevues individuelles en fonction des trois axes définis précédemment.

##### **4.4.1 Le profil des enseignantes participantes du quatrième cas**

Le quatrième cas représente les participantes ayant 26 années et plus d'expérience professionnelle. Il est composé de quatre femmes et d'un homme. Une femme est âgée entre 41 et 50 ans et les quatre autres ont 51 ans et plus. Parmi ce cas, trois enseignantes pratiquent dans une classe du primaire régulier et deux (une femme et l'homme) sont

des enseignantes-orthopédagogues. Le nombre d'années d'expérience varie entre 27 et 30 ans : trois enseignantes cumulent 27 années et les deux autres femmes ont respectivement 29 et 30 ans d'expérience dans la profession. Dans le but de les démarquer par leur plus grand nombre d'années d'expérience dans la profession en comparaison avec les autres cas, je désigne souvent ces participantes d'enseignantes « *expertes* » ou « *expérimentées* ». Le tableau suivant présente les informations relatives au profil des enseignantes du quatrième cas.

**Tableau 4.4** Profil des enseignantes du quatrième cas

QUATRIÈME CAS – ENSEIGNANTES AYANT 26 ANNÉES D'EXPÉRIENCE ET PLUS	
<i>Sexe</i>	4 femmes et 1 homme
<i>Groupe d'âge</i>	41 à 50 ans (1) et 51 ans et plus (4)
<i>Ordre d'enseignement</i>	Primaire régulier (3) et enseignante-orthopédagogue (2)
<i>Années d'expérience professionnelle</i>	27 ans (3), 29 ans (1) et 30 ans (1)

#### 4.4.2 Premier axe : le développement professionnel

Le développement professionnel a été abordé sous différents angles par les participantes du quatrième cas lors des entrevues individuelles. Cet axe expose une définition du développement professionnel ainsi que les aspects qui incitent à se développer professionnellement selon les enseignantes de ce cas.

##### 4.4.2.1 Ce qu'est le développement professionnel

Les enseignantes ont relevé des compétences personnelles ou professionnelles qui ont été acquises en dehors de leur carrière en éducation. Comme les cas précédents, le fait de devenir parent durant le parcours de la vie professionnelle semble avoir contribué à l'enrichissement de la pratique dans la profession enseignante. Selon elles,

l'enseignante se sentirait plus empathique face aux parents en comprenant leur posture dans le partenariat à développer avec eux. L'expérience personnelle comme parent contribuerait ainsi à la capacité d'accompagner les élèves qui vivent avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et leurs parents. Selon quelques participantes, le développement de compétences ou d'expertises en travaillant dans d'autres domaines professionnels (orthopédagogie, adaptation scolaire, conseiller pédagogique, secrétariat en milieu scolaire, etc.) avant d'entrer dans la profession enseignante, permet de se sentir mieux outillées dans leur pratique. Il apparaît d'ailleurs, pour une participante, qu'il est nécessaire de porter plusieurs chapeaux d'expert comme enseignante : « Il y a beaucoup de volets à l'éducation. Il faut être psychologue, travailleur social ».

Les enseignantes ont mentionné des types de ressources qui ont été aidantes pour leur développement professionnel. Premièrement, quelques participantes ont dit avoir fait appel à une aide professionnelle tels un orthopédagogue, un orthophoniste, un psychologue ou autres. Celles-ci ont affirmé apprécier travailler en équipe avec les personnes-ressources dans le milieu scolaire. Pour certaines participantes, le conseiller pédagogique s'est avéré une ressource aidante, ayant eu une influence positive sur leur développement professionnel. Le fait d'assister à des conférences ou de participer à des ateliers donnerait sens à la formation continue en éducation pour les enseignantes. Des livres ou des revues pédagogiques ont été définis comme des ressources enrichissantes pour le développement professionnel de plusieurs participantes. Les formations offertes par la commission scolaire représentent une ressource importante pour le développement professionnel des enseignantes selon les propos des participantes. Presque toutes les participantes étaient engagées, au moment de la collecte des données, dans une formation universitaire (certificat, maîtrise professionnelle ou diplôme

d'études supérieures en administration) durant leur parcours en enseignement ou l'ont été dans le passé. Pour certaines, l'intention était motivée par le besoin d'enrichir leur réflexion sur la pratique enseignante. Pour d'autres, il s'agissait de comprendre l'organisation scolaire, son fonctionnement ainsi que le pouvoir décisionnel des directions d'établissement et leur leadership. Enfin, une participante a affirmé que les échanges avec les collègues peuvent enrichir et aider à évoluer dans sa pratique, que ce soit dans un travail d'équipe ou tout simplement dans des discussions spontanées : « Les collègues aussi peuvent être une belle ressource ».

Finalement, l'influence d'une personne marquante rencontrée dans une formation ou dans son milieu peut inciter les enseignantes à modifier leur pratique. Des personnes inspirantes ou bien un collègue qui porte une vision éducative qui nourrit les valeurs personnelles et professionnelles peuvent inciter les enseignantes à s'engager davantage et à s'émanciper sur le plan professionnel.

À l'image des participantes des autres cas, les enseignantes ont reconnu que la formation continue est une nécessité en éducation pour faire face aux changements et développer de nouvelles compétences dans la profession. D'ailleurs, ces dernières ont admis ne pas avoir terminé d'apprendre et d'aller chercher des ressources afin de parfaire leurs compétences professionnelles. Une seule participante a affirmé que son développement professionnel consisterait plutôt en des épisodes de « *mise à niveau* ».

Les enseignantes ont de plus abordé leur perception quant à l'importance de la vision éducative véhiculée dans leur milieu scolaire. Pour elles, quand la vision de leur direction d'établissement correspond à la leur, elles sont plus enclines à accepter les offres de formation suggérées. Leur forte adhésion aux décisions et aux changements organisationnels peut créer un enthousiasme au point que cela puisse créer une

influence sur leur développement professionnel et leur bien-être comme enseignantes. Une participante a mentionné : « Aujourd'hui, je ne veux plus changer d'école. J'aime ce milieu qui est stimulant. C'est nourrissant au niveau personnel et professionnel ».

À l'inverse, l'enseignante pourrait décider de changer de milieu scolaire afin de trouver une vision qui s'avère plus compatible à la sienne. Un leadership pédagogique qui contribue au développement professionnel du milieu et qui influence positivement les enseignantes à innover, à travailler ensemble pour porter les projets serait plus appréciable que d'user d'un leadership trop autoritaire selon les dires d'une participante :

« L'autonomie professionnelle des enseignants, elle est importante mais elle doit être stimulée, orientée, encadrée [...]. Mais encore là, il faut faire attention à l'orientation, car un dictateur comme directeur d'école ne serait peut-être pas apprécié. [...] C'est délicat comme travail. Cela peut être facilement critiqué ».

Même si la direction a la responsabilité de soutenir les enseignantes dans leur démarche de perfectionnement, il est du devoir de ces dernières d'orienter leur approche, d'exprimer leurs besoins et de se maintenir motivées :

« Comme on parle de développement professionnel, je pense que cela appartient au professeur, pas seulement à la direction. De dire que l'on a besoin d'une direction, je pense que cela se fait ensemble ».

Toutes les participantes ont indiqué leur accord quant à la nécessité d'une démarche de réflexion continue sur sa pratique pédagogique comme enseignante. Elles ont précisé que c'est à cette dernière de s'adapter aux changements qui surviennent dans le parcours de la profession afin de répondre aux problématiques en lien avec les besoins des élèves. Les formations et l'accompagnement peuvent faciliter l'adaptation et il

demeure que c'est une question d'évoluer avec les changements et les nouveaux besoins.

Tout comme les participantes des autres cas, ces enseignantes ont abordé la construction de l'identité professionnelle en lien avec le développement professionnel. Selon elles, le portfolio professionnel serait utile pour apprendre à se connaître et à identifier ses besoins. Avec les années d'expérience, l'enseignante apprendrait à développer son propre style et à identifier ses préférences dans sa pratique professionnelle. Enfin, les changements vécus à travers la pratique auraient une influence certaine sur la construction de l'identité professionnelle et sur l'épanouissement personnel de l'enseignante : « Ces changements m'ont gardée en vie... en éveil du côté professionnel mais aussi personnel ».

Le développement professionnel apparaît ainsi dans le besoin d'innover, de se dépasser, de s'ouvrir à de nouvelles connaissances ou encore, de se donner des défis motivants durant cette fin de parcours dans la profession. Le besoin de se développer ou de s'enrichir concernerait autant les enseignantes en fin de carrière que celles qui sont à leurs premières années dans la profession selon une participante :

« Moi je trouve que je devrais être aussi efficace à la fin de ma carrière qu'au début [...]. Il faut être à l'affût des nouveautés pour répondre aux besoins des élèves ».

#### **4.4.3 Deuxième axe : les pratiques collaboratives**

Les enseignantes ont abordé la collaboration à plusieurs reprises lorsqu'elles parlaient de leur développement professionnel. Cet axe vise à présenter le thème des pratiques

collaboratives telles que vues par les participantes du quatrième cas ainsi que les différents aspects qui ont été traités en lien avec ce sujet.

#### **4.4.3.1 Ce que sont les pratiques collaboratives**

Les enseignantes ont partagé leur définition des pratiques collaboratives qui s'avère faire appel à la complicité des individus. Les pratiques collaboratives seraient une question de travailler collectivement dans l'atteinte d'objectifs communs selon ces participantes: « Quand on parle de collaboration, c'est mettre nos forces ensemble, c'est échanger ensemble. Moi cela, je pense que c'est très important ».

Des formes de collaboration qui ont été répertoriées dans le discours des participantes sont des rencontres entre enseignantes du même cycle ou du même niveau, du travail en équipe sur des projets pédagogiques, la collaboration vécue entre une aide ressource dans la classe et l'enseignante et enfin, le travail en communauté d'apprentissage. Finalement, certaines enseignantes font mention de pratiques collaboratives qui correspondent la plupart du temps à des discussions spontanées, des demandes pour des conseils, des partages sur la pratique ou pour obtenir un soutien quelconque.

Pour des participantes, la collaboration peut aussi se définir par le mentorat en offrant leurs savoirs professionnels acquis avec les années aux jeunes enseignantes :

« C'est le côté encore amusant de la plus vieille qui transmet mais en même temps qui apprend. Le fait d'avoir une stagiaire, toute cette richesse et cette beauté des jeunes adultes, c'est vraiment enrichissant ! » ; « J'ai appris plein de choses que maintenant, je redonne aux autres et ça me rapporte. Aujourd'hui, je peux aider et en plus, elles [les jeunes enseignantes] sont très heureuses d'avoir ces informations ».

Enfin, la plupart des participantes se sont découvert des forces pour accompagner leurs collègues en tant que personnes-ressources. Un modèle de pratiques collaboratives qui permettrait de contribuer autrement en fin de parcours de carrière selon les dires d'une enseignante :

« J'aimerais développer des compétences pour aider les autres enseignants, transmettre mes connaissances. Je suis en réflexion »; « Vers la fin de ma carrière, j'aimerais être une enseignante orthopédagogue pour aider les enseignants dans leur classe ».

#### **4.4.3.2 Retombées positives des pratiques collaboratives**

Les participantes ont aussi fait ressortir des avantages des pratiques collaboratives. Premièrement, le partage de connaissances sous différentes formes (travail en équipe, coenseignement, échanges spontanés, etc.) semble être l'avantage le plus évident selon elles. À cet effet, elles ont affirmé que les pratiques collaboratives leur permettaient d'évoluer dans leur développement professionnel. Collaborer procurerait un bien-être, une motivation et les échanges apporteraient un soutien face aux questionnements issus de la pratique professionnelle selon ces enseignantes. Travailler en collaboration permettrait aussi aux enseignantes qui vivent des moments difficiles professionnellement d'y puiser du réconfort. Une participante explique : « C'est très important d'avoir des collègues avec qui tu peux parler quand tu es dans des classes avec des enfants en difficulté. Après ta journée, tu veux ventiler ».

Selon une enseignante, il est nécessaire d'aller vers les collègues qui possèdent les ressources pour nous aider :

« Nous avons des collègues qui ont une certaine expérience et qui pourraient nous apporter mais nous ne prenons pas le temps de les écouter, de les entendre. Il y a

même des directions qui sont aussi très compétentes en apprentissage et qui peuvent nous donner ».

D'après une participante, l'individu apprendrait à se définir et à mieux se connaître professionnellement dans les relations interpersonnelles. Ainsi, la collaboration avec des collègues ayant une personnalité ou des atouts différents de soi contribuerait à cette construction identitaire :

« Ce que j'ai apprécié le plus, c'est de travailler avec des personnes qui sont à l'opposé de moi. Moi, j'étais introvertie, d'autres sont extravertis. Par leur force, je pouvais reconnaître qui j'étais. J'apprenais à me connaître au travers des autres ».

Devenir une personne-ressource pour leurs collègues s'avère un choix professionnel qui comblerait leur souhait de donner au suivant. Selon une participante, cette contribution à l'enrichissement du savoir des collègues permettrait d'augmenter la satisfaction personnelle, de ressentir un haut niveau d'efficacité et de compétence et par le fait même, de nourrir la passion de la profession enseignante :

« J'ai découvert que j'étais habile avec les adultes et j'ai trouvé cela intéressant. Cette expérience me motive. Ça rend la vie plus agréable. C'est un nouveau défi. En même temps, ça me nourrit moi aussi. Plus ça va, plus on devient meilleure et devenir meilleure pour moi, ça me nourrit ».

#### **4.4.3.3 Obstacles et conditions facilitantes**

Certaines participantes ont mis en évidence des obstacles à la collaboration qui sont reliés à des facteurs individuels. Premièrement, la peur d'être jugée par les collègues est évoquée par l'une d'entre elles pour ce qui est des premiers moments dans les interactions : « [...] parce qu'au début, tu es inquiet. Tu ne veux pas trop parler. Tu te dis : si je parle trop, je vais être jugée, je dois faire attention. Cela sort tout croche ».

Une participante laisse toutefois entendre que ce malaise est de courte durée :

« C'est sûr qu'il y a des commentaires de collègues que j'ai entendus qui ont pu me blesser, mais quand j'entendais cela...bon ça me blessait, ça m'ébranlait un peu, mais après cela, c'était fini ».

Des conditions reliées à l'individu ont été soulevées. La résistance de la part de collègues face aux nouvelles idées est un obstacle qui peut freiner la collaboration. Ainsi, une enseignante met à profit son vécu pour expliquer les efforts à faire dans les interactions pour développer un partenariat sain : « Quand il y a de la résistance, il faut changer notre façon de faire. Quand tu réussis à ouvrir la bonne porte, les gens apprécient. Ils veulent avancer ».

D'autre part, le respect entre pairs lors des échanges serait un aspect fondamental pour développer une collaboration positive. Ce respect consisterait aussi à être ouvert face à la différence des opinions et des croyances en travail d'équipe selon une participante : « J'ai toujours eu des personnes autour de moi qui ne cherchaient pas à me changer. Et moi, je ne cherchais pas à les changer ».

En ce qui a trait aux conditions en lien avec l'organisation dans le milieu, le fait de provoquer des moments pour échanger avec les collègues peut suffire à encourager les autres à participer :

« C'est important aussi de créer des occasions pour avoir des échanges, des discussions. Parfois, ça peut être à côté du photocopieur mais ça fait en sorte souvent de susciter de l'intérêt de d'autres collègues et de créer un engouement pour quelque chose ».

Bien que la surcharge de travail et le temps consacré aux pratiques collaboratives puissent constituer des défis de taille, il serait souhaitable de s'engager à aller vers les autres pour puiser dans leur bagage d'expérience d'après une participante :

« Nous avons des collègues qui ont une certaine expérience et qui pourraient nous apporter mais nous ne prenons pas le temps de les écouter, d'entendre ce qu'ils ont à dire ».

Mais une autre enseignante précise que les acteurs qui collaborent doivent s'engager volontairement sans quoi cela risque d'apporter de mauvais résultats : « Je pense que cela se fait ensemble. Et si d'une part ou d'autre, les gens ne veulent pas s'investir, ce n'est pas la formule gagnante ».

Toujours du point de vue organisationnel, il a été suggéré que la formation de plus petits groupes contribuerait davantage à des pratiques collaboratives efficaces. Un nombre limité de personnes serait donc plus efficace selon une participante :

« Par expérience, je dirais ce n'est pas les grands groupes de 25 personnes les plus intéressants. C'est souvent les mêmes qui parlent. Pour faire des projets parfois c'est beaucoup mieux en petits groupes. C'est moins compliqué. En petite équipe, les gens sont peut-être plus à l'aise de parler, de dire leur point de vue qui est souvent pertinent. [...] Je pense qu'on a à gagner de faire des petits groupes que ce soit en niveau ou autres ».

Des conditions qui permettent de faciliter l'accompagnement en mentorat ont été identifiées par une participante. Ainsi, elle indique que le milieu doit démontrer une ouverture à répondre aux besoins des individus, de part et d'autre :

« Ils nous incitent à accompagner les nouveaux enseignants. Ils donnent de la formation. Ils incitent les gens à l'école à nommer des mentors. C'est parfait! Mais il faut que cela se fasse de manière volontaire et conviviale. Il ne faut pas que ce

soit juste des normes mais qu'il y ait un volet social. Dans cette approche humaine, il faut que les gens soient écoutés. Il faut qu'ils soient écoutés pas juste pour être écoutés mais pour avancer ».

La direction d'établissement aurait le mandat de jouer un rôle motivateur pour engager les enseignantes dans les pratiques collaboratives d'après une participante :

« Les directions devraient être plus pédagogiques et moins administratives ces temps-ci. C'est le rôle de la direction ».

En conséquence, une direction qui s'engage à initier la collaboration dans son milieu, et à offrir les ressources nécessaires pour y répondre, peut être considérée positivement selon une enseignante :

« Moi, la direction qui décide de dire : je vous libère, voyez vos besoins. Je trouve cela fantastique. Ce n'est pas des recettes toutes faites. [...] Ce sont des libérations qui sont très valorisantes, enrichissantes. Et ce n'était pas de la commission scolaire, ça venait vraiment du milieu. Et j'ai vu des directions dire que cela paye ».

#### **4.4.4 Troisième axe : le lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives**

Les enseignantes ont indiqué que le partage des connaissances dans le cadre de pratiques collaboratives s'avère important pour le développement professionnel. Elles sont convaincues qu'il existe une relation sans équivoque entre l'enrichissement professionnel et la collaboration dans les milieux scolaires. Selon les participantes, le travail d'équipe consisterait à *mettre nos forces ensemble* afin de mener des projets qui font sens dans le milieu où ils évoluent. Le partage issu de la collaboration serait alors

perçu comme un moyen de développer l'esprit d'entraide dans le milieu selon une participante :

« Collaborer : c'est se parler, c'est s'ouvrir et toujours vouloir aider les autres et s'améliorer en même temps. Cela me fait de la peine quand je vois des gens qui travaillent seuls, la porte fermée et qui ne veulent pas nous apporter rien ou qu'on ne peut leur apporter ou leur suggérer ».

Bref, les pratiques collaboratives devraient réunir les compétences de tous les acteurs du milieu dans l'accompagnement des enfants et leur réussite : « C'est une micro société [l'équipe qui collabore] qui doit aller vers nos enfants qui vont devenir nos adultes plus tard ».

Différentes pratiques collaboratives sont identifiées par ces enseignantes. Ces pratiques s'actualisent lors de moments de rencontres entre au moins deux personnes qui se font de manière spontanée comme discuter, conseiller, partager avec les collègues ou demander du soutien quelconque :

« Je crois que cela est très important de partager avec les collègues dans le milieu. Tu as beau connaître les livres par cœur mais si nous n'avons pas la pratique, ça ne donne rien. Alors, je crois qu'entre nous, c'est important de partager ».

Ainsi, des occasions de pratiques collaboratives s'organisent et consistent en des rencontres cycle ou niveau, des projets pédagogiques avec des collègues, travailler avec une aide ressource dans la classe ou bien collaborer dans le cadre de communautés d'apprentissage. Les enseignantes appartenant au dernier cas adhèrent aux pratiques collaboratives sous toutes leurs formes à un point tel que leur engagement s'exprime souvent de manière spontanée et laisse paraître leur volonté à vouloir évoluer de pair avec leurs collègues. D'ailleurs, une enseignante a rapporté que les échanges

enrichissent sa réflexion, apportent un niveau de motivation intéressant et de plus, cela permet d'explorer des avenues nouvelles auxquelles elle ne penserait pas, en réfléchissant de manière solitaire :

« C'est bien de faire tout seule, on se pose des questions. Mais quand on est plusieurs à se poser les mêmes questions, c'est bien plus motivant. À plusieurs, ensemble, on trouve des solutions et il y a la créativité qui fait dire : Ha! Bien, je n'avais pas pensé à ça ».

D'autre part, les relations interpersonnelles vécues dans la collaboration auraient l'avantage de contribuer au développement de l'identité professionnelle et même personnelle, dans la mesure où les interactions avec des collègues qui ont un bagage professionnel différent sont considérées comme des ressources bénéfiques pour s'enrichir, se connaître mieux et évoluer professionnellement.

Selon les participantes de ce cas, l'autonomie professionnelle de l'enseignante doit toujours avoir une place importante dans sa pratique. Bien que celles-ci aient reconnu adhérer positivement au travail collaboratif de leurs milieux respectifs, elles affirment qu'il est nécessaire pour l'enseignante de faire des choix de collaboration qui lui permettent de conserver une certaine autonomie professionnelle et ce, pour les bienfaits du vécu en classe avec les élèves. Une enseignante a précisé en ces mots :

« Si on commence à travailler en collaboration et que l'on veut tous faire pareil, ce n'est pas bon parce que nous ne mettons pas de couleur. Nous ne pouvons pas donner d'identité à notre classe ».

À tous ces avantages ressortis par les participantes, s'ajoute la source de réconfort et de soutien moral que peut représenter la collaboration afin de faire face aux défis qui existent dans la pratique. Pour ces enseignantes, un environnement de travail de qualité

en éducation fait appel à toutes les dimensions de l'individu, autant sur le plan affectif que cognitif : « Le monde de l'éducation est un monde d'émotion. Apprendre, c'est très affectif. C'est cognitif, mais c'est affectif aussi ».

Évidemment, les occasions qui se présentent pour échanger dans le milieu pourraient encourager les collègues hésitants à s'engager plus facilement. Les enseignantes ont d'ailleurs souligné les mérites de la création d'un comité d'accueil pour les novices dans les milieux afin de pallier aux défis d'insertion professionnelle. Elles sont cependant concernées par les conditions de mise en place de ces programmes d'accompagnement qu'elles qualifient d'expérience sociale enrichissante mais où les individus doivent être d'abord écoutés et leurs besoins considérés. Enfin, une collaboration implantée de manière plus organisée dans leur milieu serait souhaitée comme l'indique une participante : « Tu sais, on parle de la collaboration, mais moi entre deux portes, je ne suis plus capable ! ».

Finalement, ces participantes se sont engagées ou aimeraient devenir des accompagnatrices comme personnes-ressources pour d'autres enseignantes, soit comme orthopédagogue, conseillère pédagogique ou en occupant un poste de direction. Cette initiative d'accompagnement contribuerait à augmenter leur sentiment de satisfaction professionnelle :

« Quand une enseignante me demande des conseils concernant les enfants en difficulté et qu'on prend le temps cinq minutes à côté de la porte ou en rencontre multidisciplinaire avec les intervenants, tout le côté professionnel que je suis allée chercher concernant les troubles d'apprentissage, toutes les formations faites [...] Je peux aider le prof [...] On fait avancer l'enseignant et on veut travailler ensemble pour faire avancer le dossier de l'enfant. Et l'enfant sera heureux à l'école ! Pour moi je pense que c'est plus important de donner. De

pouvoir partager ce que j'ai en donnant de mon bagage. De voir que ce que j'ai en dedans sert à quelque chose ».

En conclusion, ces enseignantes qui s'avèrent posséder le plus d'années d'expérience en enseignement s'entendent pour dire que les pratiques collaboratives sont indispensables pour évoluer dans la profession puisqu'elles permettent de faire face aux défis de la pratique en unissant les efforts de tous les professionnels de façon systématique :

« Moi, j'ai eu des modèles, des mentors sur mon parcours et je pense que c'est important que je puisse redonner ce que j'ai reçu. C'est vraiment personnel à moi. J'ai vu beaucoup de personnes craquer par manque de support, de soutien. Donc, je crois que c'est important ».

Selon ces participantes, la collaboration n'est pas l'histoire de « *grands projets tout le temps* ». De plus, elles ont mentionné être toujours ouvertes à ce que des collègues viennent leur demander conseil ou observer leur pratique en classe. Elles adhèrent donc facilement à une posture de collaboration qui les place dans le rôle de mentors puisqu'elles en retirent beaucoup de satisfaction comme mentionné précédemment. L'affirmation suivante permet de comprendre qu'elles démontrent de la disponibilité à partager à partir de leur expérience : « Mon ouverture : moi ma classe est toujours ouverte. Ça ne me dérange pas si les enseignants viennent regarder et qu'ensuite, on peut discuter ensemble ».

Cette partie conclut la présentation des résultats pour ce qui concerne les enseignantes du quatrième cas ainsi que l'ensemble de la présentation des résultats pour les quatre cas en ce qui a trait aux entrevues individuelles.

## **4.5 Constats du lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel**

À la suite de la présentation des quatre cas, il sera question de présenter les résultats issus de l'analyse transversale qui vise à mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les cas. Rappelons que l'intention est de répondre au premier objectif qui est d'examiner le lien existant entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel. Bien que tous les éléments ressortis s'avèrent intéressants, le troisième axe (lien entre développement professionnel et pratiques collaboratives) est davantage pris en considération puisqu'il tente de répondre spécifiquement à cette visée.

### **4.5.1 Vision du développement professionnel**

À travers leurs réflexions sur leur vécu comme enseignante, les participantes de chacun des cas ont apporté une compréhension qui caractérise plus spécifiquement leur vision du développement professionnel selon leur parcours dans la carrière. Par exemple, les enseignantes du premier cas découvrent dans la collaboration avec les nouveaux collègues une façon d'obtenir des conseils ou des connaissances liées à la pratique. Les enseignantes des autres cas ayant plus d'années d'expérience professionnelle, quant à elles, ont abordé leur niveau d'assurance et de compétence qui a augmenté en avançant dans la profession. Elles ont dressé un portrait de l'enseignante dans ces premières années en décrivant les défis auxquels elle doit faire face. Les participantes appartenant au deuxième cas se sentent plus outillées que lors de leurs premières années professionnelles, que ce soit pour aider leurs élèves, pour offrir du mentorat ou de manière générale. Elles se disent également être plus autonomes dans leur travail. Enfin, les participantes du troisième cas indiquent qu'elles ont des convictions et des croyances au regard de leur pratique enseignante qui se sont développées avec les années. Bien qu'elles s'offrent pour accompagner les jeunes enseignantes en tant que

mentor, elles sont toujours en quête de modèles inspirants pouvant répondre à leurs questions et les aider à cheminer professionnellement.

Dans leurs explications concernant leur développement professionnel, plusieurs participantes de tous les cas ont évoqué leur propre expérience de parentalité comme un attribut essentiel à la compréhension et aux choix des interventions lors des situations vécues dans le cadre de leur profession en ce qui a trait à la relation avec les élèves ou bien avec les parents. Parallèlement à cela, les expériences professionnelles acquises en dehors de la profession enseignante seraient considérées comme un atout supplémentaire permettant de se sentir mieux outillées pour exercer dans leur pratique actuelle chez la plupart des participantes. Cet état de connaissances, issu de leurs expériences personnelles, semble peser dans la balance en ce qui a trait aux compétences nécessaires pour répondre aux exigences professionnelles en tant qu'enseignante. Les enseignantes accorderaient de la valeur aux compétences acquises en dehors de leur formation initiale et continue en enseignement (par exemple, orthopédagogue, psychologue, travailleur social, comme parent, etc.), ce qui accentuerait leur sentiment d'efficacité professionnelle dans leur domaine. De l'angle des pratiques collaboratives, ces expériences personnelles imposeraient un point de vue que les participantes considèrent important dans le partage avec leurs collègues.

Plusieurs participantes de tous les cas ont fait ressortir un lien entre le développement professionnel et l'identité de l'enseignante. Pour les deux premiers cas, il est primordial d'apprendre à se connaître soi-même pour savoir identifier ses propres besoins et pouvoir enseigner en respectant ses croyances et ses valeurs. De plus, la construction identitaire permettrait de s'affirmer dans ses choix au regard de sa pratique. Certaines enseignantes du deuxième cas ont affirmé s'inspirer de modèles dans leur

environnement de travail afin de construire leur propre identité. Les deux cas d'enseignantes ayant le plus d'années d'expérience professionnelle (17 ans et plus) ont précisé que les expériences et les changements vécus ont une grande influence sur le développement du modèle d'enseignante que l'on adopte avec le temps. Enfin, les participantes du dernier cas ont fait mention de l'utilité du portfolio professionnel comme témoin de cette redéfinition de la construction identitaire. Ces dernières ont d'ailleurs confirmé que l'épanouissement personnel de l'enseignante passe par cette nécessité de s'affirmer dans son identité professionnelle.

En conclusion, l'importance accordée à la définition de l'identité professionnelle laisse croire que les enseignantes se définissent davantage par cette capacité à être autonomes dans leurs choix professionnels. Cet énoncé semble traduire une pensée plutôt individualiste qui rejetterait la conception de faire partie d'une entité constituée de plusieurs individus, comme si les pratiques collaboratives doivent réunir uniquement ceux qui se ressemblent, qui ont les mêmes aspirations et qui évoluent au même rythme. Ces enseignantes auraient-elles assimilé de fausses croyances relatives aux critères individuels et au lien d'appartenance dans les pratiques collaboratives? Au regard des résultats, seules les enseignantes du dernier cas démontrent une compréhension de la collaboration qui est quelque peu différente. En effet, celles-ci perçoivent les bienfaits du travail en équipe pour construire l'identité professionnelle du fait que les échanges avec des collègues qui ont une personnalité ou des atouts différents peuvent y contribuer.

#### **4.5.2 Lien entre le développement professionnel et les pratiques collaboratives**

À la lumière des résultats, nous pouvons constater que la collaboration chez les enseignantes du primaire fait partie intégrante de leur cheminement professionnel.

Elles ont affirmé qu'il existe un lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel. Ce dernier a été abordé à travers deux aspects spécifiques, soit le travail en équipe avec les collègues et l'apprentissage.

Selon les enseignantes, leur participation à des formations représenterait une occasion pour partager les nouvelles connaissances avec les collègues ou bien offrirait un espace de discussion et de rencontres avec des personnes inspirantes. Les participantes du premier cas ont démontré leur adhésion à la collaboration dont les convictions semblent avoir été forgées durant leur formation initiale. Elles sont d'avis qu'il est primordial de travailler avec leurs collègues et ont affirmé ressentir cette importance des pratiques collaboratives dans leur milieu d'accueil, dès leur entrée dans la profession. Pour les participantes de tous les cas, les pratiques collaboratives permettent de se ressourcer et d'échanger des informations qui sont utiles pour évoluer dans la profession enseignante. L'accompagnement par un spécialiste professionnel, un conseiller pédagogique ou un orthopédagogue par exemple, a été mentionné à plusieurs reprises par les participantes, surtout celles ayant plus de sept années d'expérience professionnelle.

Plusieurs pratiques collaboratives ont été répertoriées dans le discours des enseignantes des quatre cas. Certaines enseignantes ont fait mention de projets pédagogiques initiés dans leur milieu scolaire. Des enseignantes de tous les cas ont mis en évidence leur participation à des rencontres entre enseignantes du même cycle ou du même niveau, de travail en équipe avec une aide ressource dans la classe et des expériences de coenseignement. Les enseignantes du troisième cas ont précisé avoir reçu, à certains moments, de l'accompagnement par des conseillers pédagogiques. Bien que l'ensemble des participantes croie que la collaboration devrait s'organiser de manière plus formelle, ces dernières n'ont pas fait souvent allusion à des organisations

collectives de grande envergure et qui demandent une organisation plus systématique. Parmi toutes les pratiques collaboratives évoquées, seulement quelques enseignantes du deuxième cas ainsi que du quatrième cas ont précisé avoir participé à des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). En ce qui a trait aux pratiques collaboratives plus informelles, des discussions spontanées, des demandes des conseils pour obtenir du soutien ou tout simplement pour une question d'échanger sur tout ce qui concerne la pratique ont été mentionnées à plusieurs reprises par tous les cas.

Les pratiques collaboratives ont été associées au mentorat et à l'accompagnement auprès des collègues. Il s'avère que cette forme de collaboration offre une opportunité de recevoir ou de transmettre quand l'enseignante considère que son bagage d'expérience peut être mis à contribution par exemple, dans l'accompagnement en mentorat auprès des jeunes enseignantes moins expérimentées ou en devenant personne ressource auprès de collègues de travail. Les enseignantes avec le moins d'années d'expérience ont mis en évidence leur besoin d'avoir accès à un mentor, ce qui permet de puiser dans l'expérience d'autrui pour trouver un niveau de stabilité sur le plan professionnel. Pour ces participantes, l'influence d'un modèle positif dans l'environnement professionnel permettrait d'établir des liens avec les connaissances déjà acquises ou d'acquérir de nouvelles façons de faire. Les participantes des trois autres cas ont abordé leur rôle en tant que mentor ainsi que l'apport positif de cette expérience dans leur développement professionnel. Après être « *passées par là* » en tant que stagiaires elles-mêmes, que l'expérience ait été positive ou négative, les participantes affirment qu'il est nécessaire de redonner en retour à des jeunes et futurs collègues. De plus, elles en retirent une satisfaction professionnelle et une motivation, puisque cette adhésion à une collaboration en mentorat donne la possibilité de réfléchir sur la pratique au contact de ces jeunes qui transportent les connaissances les plus

actuelles sur la profession enseignante. Pour les enseignantes du troisième cas, il serait important de soutenir les stagiaires qui commencent dans la profession pour les aider à réfléchir sur leur pratique et surtout, leur partager la passion du métier. De surcroît, les participantes du quatrième cas ont indiqué leur ouverture à redonner aux jeunes enseignantes, ayant la conviction que les défis existants et les lourdes tâches peuvent entraver la motivation à persévérer dans la profession enseignante. De leur côté, elles considèrent que cette collaboration leur donne l'opportunité de partager leurs pratiques gagnantes. Aussi, ces deux cas d'enseignantes ont mis en évidence l'importance d'investir du temps pour le mentorat comme accompagnement des plus jeunes en début de carrière. Elles adhèrent donc à cette relation d'aide qui se définit selon elles, comme un partage essentiel lorsqu'elles pensent au lien entre le développement professionnel et la collaboration.

En plus de s'investir dans le mentorat auprès de jeunes enseignantes, les participantes des troisième et quatrième cas ont fait part d'expériences vécues ou du désir de s'engager dans l'accompagnement auprès de leurs collègues enseignantes en échangeant sur différents thèmes qui se rapportent à l'éducation. Certaines participantes du quatrième cas ont une réflexion en ce qui a trait à la fin de leur parcours professionnel; un changement de poste professionnel, temporaire ou définitif, comme orthopédagogue, conseillère pédagogique ou direction d'école, serait perçu comme une occasion d'enrichissement professionnel autant pour elles que pour les autres enseignantes. Elles ont précisé que la posture d'accompagnatrice auprès de collègues contribue à augmenter leur sentiment d'assurance et de compétence, tout en s'avérant offrir une voie privilégiée vers d'autres visées professionnelles dans le futur. Étant dans une étape de vie moins exigeante au niveau personnel (par exemple, plus d'enfants à la maison), elles ont affirmé avoir plus de disponibilité maintenant pour répondre à leurs

aspirations professionnelles. Pour cette raison, elles souhaitent travailler encore dans le domaine de l'éducation tant qu'il sera possible de le faire.

Par ailleurs, plusieurs enseignantes dans les quatre cas se sont tournées vers une formation universitaire afin de parfaire leurs connaissances, que ce soit dans les savoirs pratiques, les savoirs théoriques ou pour comprendre la structure administrative de leur milieu scolaire. Cette démarche serait motivée par des aspirations professionnelles très diversifiées. Celles ayant plus d'années d'expérience à leur actif ont ressenti le besoin de nourrir leur réflexion et d'aller chercher des outils supplémentaires, leur permettant de s'adapter aux changements dans leur pratique. Deux aspects se dégagent de l'analyse de leurs propos: le premier concerne leur volonté de trouver des moyens de se spécialiser à partir de sources qui permettent le transfert de la théorie vers la pratique. Faut-il en déduire que l'offre de formation continue des commissions scolaires et des établissements ne correspond pas toujours aux besoins des enseignantes? Le deuxième aspect vise le lien que font les enseignantes entre la formation et les pratiques collaboratives. Dans cette initiative d'entamer une formation universitaire, stimulée certes par leur sens de l'autonomie professionnelle, se retrouve une collaboration qui s'inspire principalement de facteurs individuels, comme la nécessité de développement professionnel.

Selon les participantes du premier, du troisième et du quatrième cas, le partage des expériences en équipe procurerait un sentiment de satisfaction personnelle, une motivation professionnelle ainsi qu'une source de réconfort dans les moments difficiles. Les enseignantes appartenant soit au premier ou au deuxième cas ont mentionné qu'une expérience positive de collaboration avec des collègues peut contribuer à augmenter le sentiment de compétence et de confiance en soi. Les enseignantes du premier cas ont

précisé que des échanges enrichissants et une atmosphère favorisant la collaboration durant les premières années dans la profession, apportent une satisfaction personnelle, un sentiment d'efficacité ainsi qu'un bien-être permettant de contribuer à leur engagement dans le travail d'équipe et à leur émancipation professionnelle. Des relations interpersonnelles significatives dans le cadre de projets en collaboration auraient donc l'avantage de contribuer autant au développement de l'identité professionnelle que personnelle, étant perçues comme un vecteur d'enrichissement et de connaissance de soi. Enfin, les enseignantes du cas ayant le plus d'années d'expérience ont rapporté que les pratiques collaboratives constituent un excellent moyen pour développer l'esprit d'entraide au sein d'une école, permettant ainsi d'unir les efforts afin de faire face aux défis de la profession enseignante.

Parallèlement à ces aspects positifs de la collaboration, certaines participantes des troisième et quatrième cas considèrent qu'il s'avère très enrichissant de vivre une transition qui amène de nouveaux défis, de nouvelles ressources permettant de sortir d'un confort un peu trop douillet. Certaines participantes de ces deux cas indiquent avoir expérimenté un changement de milieu ou de niveau scolaire et que cela a eu un impact positif, vu comme un « *moteur qui aide à avancer* » pour leur développement professionnel, voire même personnel. La plupart des participantes affirment qu'une enseignante devrait vivre un changement de milieu ou de niveau scolaire à quelques reprises durant sa trajectoire de vie professionnelle pour le bénéfice de son développement professionnel et de l'expérience du partage avec de nouveaux milieux. Il va sans dire que les enseignantes de ces deux cas considèrent que la collaboration et le changement sont liés puisque les échanges avec les collègues incitent à la possibilité de modifier leur pratique. Un changement d'environnement de travail peut devenir l'occasion de s'enrichir par une expérience de collaboration avec de nouvelles

personnes. Certaines perçoivent les bienfaits des pratiques collaboratives pour les avoir expérimentées et adhèrent à cette vision de changement, tout en ayant un regard plutôt compréhensif envers leurs collègues qui vivent des craintes de sortir d'une pratique à laquelle elles adhèrent depuis plusieurs années.

Selon les enseignantes du troisième et du quatrième cas, il existe une interdépendance entre les formations suivies et les pratiques collaboratives tout en précisant que la collaboration est une question de responsabilité à la fois par les enseignantes et la direction d'établissement. Les enseignantes du quatrième cas considèrent que tous les membres du milieu scolaire déploient leurs efforts et leurs compétences afin de créer des projets significatifs qui donnent sens aux visées éducatives et qui aident à surmonter collectivement tous les défis de la pratique enseignante. La collaboration existerait donc à travers une responsabilité individuelle de tous à s'engager dans le développement d'une culture collective du travail partagé et très contextualisé à l'environnement de l'école et aux besoins de ses individus, enseignantes, professionnels et élèves.

#### **4.5.3 Conditions propices à la mise en œuvre des pratiques collaboratives**

Les participantes de tous les cas se sont exprimées sur les conditions essentielles pour que des pratiques collaboratives soient mises en place dans leur école. En ce qui a trait aux conditions reliées aux facteurs individuels, les participantes du premier cas ont reconnu avoir parfois de la difficulté à s'intégrer dans les équipes de travail, à prendre leur place et se sentir à l'aise et en confiance auprès des collègues. Les enseignantes des deux premiers cas indiquent ressentir rapidement de l'insécurité et la peur du jugement lors des interactions avec leurs pairs. À l'inverse, les enseignantes des troisième et quatrième cas ont précisé que la peur d'être jugées s'avère souvent un

obstacle de courte durée, étant rapidement évincée par leur sentiment de compétence qui augmente avec les années dans la profession. Fortes de leur bagage d'années d'expérience, celles-ci croient fermement qu'il faut profiter de toutes les occasions qui se présentent pour s'enrichir auprès des collègues. Elles sont convaincues que l'accueil, le travail d'équipe et l'aspect social sont déterminants pour les enseignantes qui entrent dans la profession. Elles ont affirmé qu'une relation saine dans un milieu de travail qui nourrit l'affectivité de l'individu est directement liée à l'enthousiasme de vouloir échanger avec les pairs lors de pratiques collaboratives. Il serait donc plus facile de développer une certaine complicité professionnelle.

Pour les participantes des deuxième et troisième cas, le travail en équipe doit servir ultimement à réfléchir sur les thèmes de l'éducation et les acteurs doivent démontrer un engagement solidaire au but commun. Elles mettent davantage l'emphase sur la nécessité d'échanger avec les autres enseignantes dans les moments où elles ont besoin de se remettre en question sur leur pratique professionnelle. Les échanges dans le cadre de pratiques collaboratives deviendraient alors une ressource importante qui contribuerait à nourrir cette réflexion pour s'approprier, au besoin, de nouveaux savoirs et rencontrer des enseignantes qui s'avèreraient être des modèles inspirants. Les participantes des deuxième et troisième cas sont convaincues que la collaboration est plus profitable que la consultation en solitaire de ressources écrites puisque les échanges instantanés, sont tout simplement plus pragmatiques et plus en lien avec le contexte vécu. Les enseignantes ayant acquis plus d'années d'expérience ont précisé que la motivation serait provoquée par la réflexion et l'apport des nouvelles idées qui émergent des discussions entre collègues.

Il a aussi été question d'un accord en ce qui a trait aux types de relation souhaités dans les pratiques collaboratives. Les enseignantes du deuxième cas et celles du troisième cas sont d'accord pour affirmer que les échanges en collaboration sont plus satisfaisants lorsqu'ils sont vécus avec des collègues qui ont les mêmes aspirations professionnelles ou des intérêts communs. Les participantes du troisième cas ont toutefois exprimé leurs préoccupations quant à leur besoin de retirer davantage du partage en collaboration pour que cela puisse servir à leur enrichissement professionnel. Bien que de cultiver des relations amicales au travail permette de développer une belle complicité et de se sentir bien, il est essentiel de mettre les intérêts professionnels au premier plan. Autrement dit, les échanges de collaboration qui permettent le dépassement de soi sont considérés comme plus utiles que les amitiés selon les participantes du troisième cas. Il a été dit précédemment aussi que les enseignantes du quatrième cas préféraient les échanges avec des collègues qui ont des personnalités et des atouts différents qui permettent de confronter leurs visions ainsi que leurs réflexions. Ces aspects mettent en évidence une perspective moins individualiste de la collaboration puisque cela démontre une ouverture à l'autre et à ses idées, donc à l'intersubjectivité dans les discussions et à la croyance que des apprentissages puissent naître des échanges. Enfin, les participantes du deuxième, du troisième ainsi que celles du quatrième cas, bien que très favorables aux pratiques collaboratives, ont nuancé en précisant que l'enseignante doit préserver son autonomie en faisant des choix judicieux qui correspondent au contexte de sa classe et à son identité professionnelle; cette dernière est essentielle à son bien-être et à celui de ses élèves selon elles. La dimension personnelle est donc mise à l'avant plan lorsqu'elles font le lien avec leur autonomie professionnelle.

Pour ce qui est des conditions de l'organisation des pratiques collaboratives dans leur milieu, l'analyse des données met en évidence qu'une collaboration qui s'actualise de

manière organisée à travers une assignation du temps dans leur calendrier des tâches scolaires est souhaitée par les participantes. En fait, le manque de temps est souvent identifié comme étant l'obstacle le plus important à la collaboration. Les participantes du premier ainsi que du quatrième cas ont affirmé que les pratiques collaboratives vécues à l'intérieur d'un petit groupe de travail impliquant un nombre limité de personnes, seraient plus productives et profitables, permettant de vivre des échanges d'une plus grande qualité. Les enseignantes du deuxième cas se sont aussi exprimées en ce sens puisqu'elles ont dit préférer une collaboration qui est vécue dans le contexte de leur école dans des projets pédagogiques signifiants et plus près de leurs besoins et ceux de leurs élèves. Elles ne privilégient donc pas l'intégration à projets collaboratifs qui incluent plusieurs milieux scolaires répondant à des besoins qui ne sont pas nécessairement compatibles avec leur contexte professionnel. Bref, ces enseignantes ont une conception de la collaboration qui ne se définit pas toujours à travers de grands projets d'envergure, convaincues que de petites organisations en équipe de travail peuvent suffire pour l'épanouissement professionnel des individus qui y collaborent.

Enfin, les participantes des quatre cas ont relevé des conditions liées à l'organisation et qui concernent le leadership de la direction d'école. Elles sont toutes d'accord sur le rôle que cette dernière doit jouer; elle doit démontrer un leadership qui permet d'implanter une culture de pratiques collaboratives correspondant aux besoins du milieu, à une vision partagée et contribuant ainsi au développement professionnel de ses enseignantes. Pour elles, une direction efficiente doit véhiculer une vision à long terme dont tous les membres dans l'établissement peuvent y adhérer volontairement. Par ailleurs, les enseignantes du premier cas ainsi que celles du deuxième cas sont d'accord sur le fait que l'enseignante doit adhérer à la vision partagée véhiculée dans le milieu scolaire et à la culture de collaboration qui y est développée, sans quoi celle-

ci ne pourra donner sens à sa pratique. Dans un tel cas, les participantes des deux cas ayant le plus d'années d'expérience à leur actif, s'entendent à dire que le manque d'intérêt ou l'inadhésion aux idéologies du milieu pourrait inciter l'enseignante à changer de milieu ou à remettre en question sa place dans la profession enseignante. Il va sans dire que l'adhésion à la vision éducative de l'école et aux idéologies véhiculées est d'une importance capitale pour les enseignantes et peut même faire partie des raisons qui motivent leurs choix professionnels en cours de carrière.

#### **4.5.4 Pratiques collaboratives et autonomie professionnelle**

Outre le fait que toutes les enseignantes mentionnent apprécier le travail en collaboration avec leurs collègues, une grande majorité affirme être en mesure de travailler de manière autonome, sans toujours suivre les collègues ou faire les mêmes choses qu'elles. Elles ont indiqué que ce pouvoir d'autonomie est indispensable pour prendre des décisions professionnelles, pour aller chercher les ressources nécessaires au moment où elles en ont besoin mais surtout et pour définir leur pratique à leur image. Parmi toutes les participantes, plusieurs se disent satisfaites de leur cheminement professionnel parce qu'elles ont déployé les efforts pour s'approprier les nouvelles connaissances. D'emblée, elles ont affirmé avoir pris souvent les devants pour parfaire leur développement professionnel, se qualifiant d'autodidactes pour expliquer le fait qu'elles s'engagent de manière autonome à aller chercher les ressources nécessaires et se les approprier quand le besoin est prioritaire. Ainsi, leur engagement dans la formation continue passe par leur volonté d'y participer et de mettre en place les moyens pour y accéder. Est-ce que ce sentiment d'autosuffisance peut être un obstacle à la collaboration?

L'autonomie professionnelle serait liée au besoin de trouver les ressources soi-même pour résoudre les problématiques et de s'adapter aux changements qui surviennent durant le parcours. À la lumière de ces résultats, il apparaît que les enseignantes expriment la préoccupation de préserver leur autonomie lorsqu'elles pensent à travailler en collaboration avec d'autres collègues. Les enseignantes du deuxième cas ont même déclaré se considérer assez autonomes pour évoluer dans une pratique en solitaire si le travail en équipe ne convient pas. Il est donc évident que la collaboration est considérée dans le seul but de répondre à ses propres besoins et non pour contribuer à la réflexion collective. Ce constat amène alors la question suivante : quel lien existe-t-il entre autonomie professionnelle et collaboration ? Cet aspect sera discuté dans le chapitre V.

En conclusion, l'analyse des données des entrevues individuelles indique qu'il y a un consensus pour les enseignantes des quatre cas en ce qui a trait à la présence d'un lien entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel. Elles ont par le fait même mis en évidence l'importance de la collaboration dans leur parcours professionnel à travers leurs expériences de travail en équipe avec des collègues dans leurs milieux respectifs. Les participantes, peu importe le nombre d'années cumulées dans la profession, ont fait part de leur participation à des pratiques collaboratives autant improvisées qu'organisées. En effet, leur ouverture à la collaboration transparait dans les propos recueillis dans le cadre des entrevues individuelles. Ce qui diffère cependant entre les cas est plutôt relié aux conditions singulières de leur engagement à s'inclure dans une équipe de travail lorsque vient le temps d'initier les pratiques collaboratives. En effet, les enseignantes du premier cas ainsi que celles du deuxième démontrent une volonté à collaborer qui est conditionnelle; si les visées de la collaboration ne correspondent pas à leurs attentes initiales ou à leurs besoins

immédiats, ces enseignantes ne semblent pas enclines à s'engager dans les pratiques collaboratives. L'hypothèse que ces jeunes enseignantes prioriseraient avant tout un partenariat de mentorat est plausible puisqu'elles ont affirmé avoir besoin de modèles inspirants ou d'enseignantes expérimentées pour s'approprier les connaissances de la pratique. De surcroît, les enseignantes du deuxième cas disent avoir le réflexe de considérer en premier leur autonomie professionnelle pour faire le choix d'une pratique enseignante en solitaire s'il y a lieu. En ce qui concerne les enseignantes du troisième cas ainsi que celles du quatrième cas, leur volonté à collaborer s'exprime de manière plus évidente que les deux premiers cas (premier et deuxième cas). Elles auraient des intérêts différents des deux premiers cas tels qu'aider les plus jeunes enseignantes par le mentorat et le besoin de réfléchir avec les pairs afin de s'adapter aux changements qui surviennent dans la pratique. Elles sont ouvertes à collaborer mais ne déploient pas nécessairement les efforts pour initier des projets collectifs. Autrement dit, l'incitation à travailler en équipe exigerait plus souvent qu'autrement un premier pas de l'autre. Toutefois, elles admettent qu'il est nécessaire de faire l'effort d'aller vers les collègues pour retirer les bénéfices des échanges et des réflexions. Il pourrait s'agir d'une différence marquante de la vision des pratiques collaboratives entre les deux cas précédents (premier et deuxième cas) et ces participantes (troisième et quatrième cas). Elles adhèrent à une collaboration qui leur permet de transmettre leur savoir ou bien, à d'autres occasions, elles s'intègrent à des pratiques collaboratives leur donnant la chance de réfléchir à haute voix et d'échanger des idées. Somme toute, le besoin de nourrir des aspirations purement personnelles (répondre aux besoins immédiats, partager les tâches, transmettre le savoir acquis ou mener une réflexion sur la pédagogie) conduit à l'envie de collaborer avec ses pairs. Il demeure que les pratiques collaboratives ne sont pas perçues dans ce cas-ci dans le sens de coconstruire un projet collectif. Ces éléments seront repris dans le chapitre de la discussion.

Ainsi se termine l'analyse des entrevues individuelles. La prochaine partie présentera l'analyse des données issues des deux entrevues de groupe qui permettra de répondre aux deux objectifs de la recherche.

#### **4.6 Résultats des entrevues de groupe**

Comme explicité dans le chapitre de la méthodologie, la présentation des résultats de l'entrevue de groupe s'effectue en fonction des deux groupes constitués regroupant deux cas chacun: un premier groupe ayant entre un et 16 ans d'expérience qui comprend des enseignantes des premier et deuxième cas et un groupe regroupant des enseignantes du troisième et du quatrième cas qui ont 17 ans et plus d'expérience. Les entrevues de groupe permettent de répondre au premier objectif de la recherche qui est d'examiner les liens entre les pratiques collaboratives d'enseignantes du primaire et la trajectoire de vie professionnelle. De plus, elles permettent plus spécifiquement de répondre au deuxième objectif qui est de dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle.

À titre de rappel, les entrevues de groupe s'effectuaient à l'aide de l'activité *contribution et faisabilité*.<sup>7</sup> Celle-ci permettait de procéder à l'évaluation des pratiques collaboratives proposées (la liste de départ) et celles qui émergeaient au cours d'entrevue. L'évaluation se faisait en utilisant deux critères : la contribution escomptée

---

<sup>7</sup> Technique d'animation *Contribution et faisabilité* issue des outils SAS2 (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013)

(faible-moderé-élevé) de chaque pratique pour le développement professionnel, et dans quelle mesure chacune de ces pratiques est faisable (très-moderément-peu) compte tenu des facteurs favorables (forces, occasions) et défavorables (faiblesses, contraintes) qui peuvent avoir une influence sur celle-ci. La réflexion collective permettait aux enseignantes d'énoncer les pratiques collaboratives qui sont significatives ou aidantes pour le développement professionnel en fonction des phases de la carrière. Chacune des pratiques collaboratives était disposée au fur et à mesure sur une affiche présentant trois sections horizontales selon les niveaux de faisabilité (très-moderément-peu) et trois sections verticales qui délimitent les niveaux de contribution (faible-moderé-élevé). Comme expliqué dans la présentation des modalités d'analyse, ce schéma a été traduit en tableau en respectant le classement des pratiques collaboratives selon leur contribution escomptée à l'enrichissement professionnel et de leur faisabilité selon l'évaluation des enseignantes qui ont participé à l'entrevue de groupe. La présentation des résultats pour chacun des groupes sera faite en fonction de ce premier classement.

#### **4.6.1 Les pratiques collaboratives significatives selon les enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle**

Les 28 pratiques collaboratives ont été présentées aux participantes et aucune d'entre elles n'a fait l'objet de rejet. Dans l'exercice de révision (*contribution et faisabilité*<sup>8</sup>), les enseignantes ont ajouté une autre pratique collaborative qui était jugée pertinente et manquante à la liste : échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école

---

<sup>8</sup> Technique d'animation *Contribution et faisabilité* issue des outils SAS2 (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013)

(psychologue, orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, etc.). Ainsi en tout 29 pratiques collaboratives furent reconnues par les participantes pour le travail d'évaluation à effectuer. Pour ce groupe d'enseignantes ayant entre un et 16 ans d'années d'expérience, 11 pratiques collaboratives ont une contribution élevée pour le développement professionnel. Il est à noter que la pratique collaborative qui a été ajoutée par le groupe, soit échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, etc.) se révèle peu faisable dans leur milieu selon les participantes, ainsi que deux autres pratiques qui sont de travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue ou autres et une rencontre de travail avec la conseillère pédagogique (dyade ou triade). Le classement indique tout de même que 14 pratiques collaboratives sont à contribution modérée ou élevée et sont modérément faisables ou très faisables selon la perception de ces enseignantes. Le tableau de la page suivante présente le classement des pratiques collaboratives.

**Tableau 4.5** Les pratiques collaboratives : contribution et faisabilité, groupe 1 (enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle)

<b>CONTRIBUTION ÉLEVÉE</b>	<p><b>Très faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander des conseils à une enseignante d'expérience (mentorat)</li> <li>• Échanger du matériel pédagogique</li> <li>• Réunion de l'équipe enseignante à caractère pédagogique – temps assigné cible (évaluations, activités et projets pédagogiques)</li> <li>• Rencontres hebdomadaires entre enseignants de même cycle pour discuter progression des apprentissages</li> <li>• Rencontre entre enseignants de même année pour travailler le calendrier de planification (leçons &amp; devoirs)</li> <li>• Rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune</li> </ul> <p><b>Modérément faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues</li> <li>• Participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème particulier (ex.: passage primaire-secondaire)</li> </ul> <p><b>Peu faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste ou autres)</li> <li>• Travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue</li> <li>• Rencontre de travail avec la conseillère pédagogique</li> </ul>
<b>CONTRIBUTION MODÉRÉE</b>	<p><b>Très faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger sur les difficultés vécues avec les élèves</li> <li>• Réunion de l'équipe-école</li> </ul> <p><b>Modérément faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre pour analyser en commun les contenus du programme</li> <li>• Journée de formation entre collègues (imposée ou non)</li> <li>• Enseigner ensemble dans la même classe (coenseignement)</li> <li>• Créer des projets avec plusieurs classes (marché de Noël, journal, exposition collective, fête scolaire)</li> </ul> <p><b>Peu faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer un ou une collègue qui donne une leçon</li> <li>• Travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) avec d'autres enseignants</li> <li>• Soutien à la rééducation avec orthopédagogue</li> </ul>
<b>CONTRIBUTION FAIBLE</b>	<p><b>Très faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger des idées autour de la photocopieuse</li> <li>• Échanger de l'information dans la cour de récréation, dans le corridor ou à la porte de la classe</li> <li>• Échanger sur les rapports avec les parents</li> <li>• Discuter des relations entre collègues et/ou direction</li> <li>• Participation au conseil d'établissement</li> </ul> <p><b>Modérément faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseiller une jeune enseignante afin de l'aider dans sa pratique (mentorat)</li> <li>• Échanges spontanés durant les formations à la commission scolaire, en congrès ou autres</li> <li>• Faire des sorties à caractère pédagogique avec les collègues</li> <li>• Projet d'aide - élèves dans une autre classe (ex.: maternelle)</li> </ul> <p><b>Peu faisable (Aucune)</b></p>

#### 4.6.2 Les pratiques collaboratives significantes selon les enseignantes ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle

De prime abord, toutes les 28 pratiques collaboratives ont été présentées aux participantes y compris la pratique qui avait été ajoutée (échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, etc.). Au total, 29 pratiques collaboratives ont fait l'objet de révision auprès de ce groupe de participantes. Dans cette révision aucune d'entre elles n'a été rejetée. Après discussion et consensus, les enseignantes ont fait mention de trois nouvelles pratiques collaboratives qui étaient jugées pertinentes et manquantes à la liste : échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux, suivis suite à une formation et journée de formation (participation volontaire) entre collègues. En tout, 32 pratiques collaboratives ont été reconnues par les participantes pour le travail d'évaluation (*contribution et faisabilité*<sup>9</sup>) à effectuer. Les enseignantes ont estimé que 22 pratiques collaboratives avaient une contribution élevée pour leur développement professionnel. Bien que les trois pratiques collaboratives ajoutées (échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux, suivi suite à une formation et journée de formation entre collègues) aient une contribution élevée, elles ont été évaluées à des niveaux différents de faisabilité. Le classement confirme tout de même que 24 pratiques collaboratives ont une contribution modérée ou élevée pour le développement professionnel et s'avèrent modérément ou très faisables selon la perception des enseignantes de ce groupe. Le tableau suivant présente le classement des pratiques

---

<sup>9</sup> Technique d'animation *Contribution et faisabilité* issue des outils SAS2 (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier *et al.*, 2013)

collaboratives. Il est à noter qu'aucune pratique collaborative dans la liste produite ne se retrouve dans le niveau de faible contribution.

**Tableau 4.6** Les pratiques collaboratives classées en fonction de leur contribution au développement professionnel et de leur faisabilité selon les enseignantes ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle

<b>CONTRIBUTION ÉLEVÉE</b>	<p><b>Très faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger des idées autour de la photocopieuse</li> <li>• Échanger de l'information dans la cour de récréation, dans le corridor ou à la porte de la classe</li> <li>• Demander des conseils à une enseignante d'expérience (mentorat)</li> <li>• Échanger du matériel pédagogique</li> <li>• Échanger sur les difficultés vécues avec les élèves</li> <li>• Échanger sur les rapports avec les parents</li> <li>• Échanges spontanés durant les formations à la commission scolaire, en congrès ou autres</li> <li>• Échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux</li> <li>• Travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue</li> </ul> <p><b>Modérément faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues</li> <li>• Échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste ou autres)</li> <li>• Réunion de l'équipe enseignante à caractère pédagogique (évaluations, activités et projets pédagogiques)</li> <li>• Enseigner ensemble dans la même classe (coenseignement)</li> <li>• Soutien à la rééducation avec orthopédagogue</li> <li>• Participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème (ex.: passage primaire-secondaire)</li> <li>• Journée de formation (participation volontaire) entre collègues</li> </ul> <p><b>Peu faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer un ou une collègue qui donne une leçon</li> <li>• Rencontre pour analyser en commun les contenus du programme</li> <li>• Rencontres hebdomadaires entre enseignants de cycle pour discuter progression des apprentissages</li> <li>• Rencontre entre enseignants pour travailler le calendrier de planification (leçons &amp; devoirs)</li> <li>• Travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) avec d'autres enseignants</li> <li>• Suivi suite à une formation</li> </ul>
<b>CONTRIBUTION MODÉRÉE</b>	<p><b>Très faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseiller une jeune enseignante afin de l'aider dans sa pratique (mentorat)</li> <li>• Discuter des relations entre collègues et/ou direction</li> <li>• Journée de formation entre collègues (imposée ou non)</li> <li>• Participation au conseil d'établissement</li> <li>• Réunion de l'équipe-école</li> </ul> <p><b>Modérément faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre de travail avec la conseillère pédagogique</li> <li>• Créer des projets avec plusieurs classes (marché de Noël, journal, exposition collective, fête scolaire)</li> <li>• Projet d'aide - élèves dans une autre classe (ex.: maternelle)</li> </ul> <p><b>Peu faisable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des sorties à caractère pédagogique avec les collègues</li> <li>• Rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune</li> </ul>
	<b>CONTRIBUTION FAIBLE</b> (Aucune)

Au terme de la présentation de ces résultats, il sera question du deuxième temps d'analyse des entrevues de groupe, soit la mise en relation des résultats entre les deux groupes d'entrevue.

#### **4.7 Mise en relation des résultats en lien avec les entrevues de groupes**

La visée des entrevues de groupe consistait à répondre aux deux objectifs et plus particulièrement au deuxième objectif qui est de dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle. Une mise en relation des résultats issus des entrevues de groupe a été effectuée afin de ressortir des ressemblances ainsi que des différences chez les enseignantes des deux groupes : les enseignantes ayant entre un et 16 années d'expérience dans la profession et celles ayant 17 ans et plus d'années d'expérience professionnelle. Par la suite, un deuxième niveau de classement permet de voir les pratiques collaboratives choisies par les participantes des deux groupes en fonction de leur forme en tenant compte de la typologie sur les formes de collaboration de Landry (2013). La mise en relation permettra de présenter les résultats à ces deux niveaux de classement, soit la contribution et la faisabilité, puis la forme des pratiques collaboratives choisies par les participantes.

##### **4.7.1 Pratiques collaboratives qui répondent aux besoins en développement professionnel selon le critère de contribution**

À partir de la liste de départ et de la révision qu'elles ont effectuée, les enseignantes des deux groupes ont indiqué leur accord quant à l'évaluation de neuf pratiques collaboratives qui auraient un niveau de contribution élevé pour le développement professionnel. Les enseignantes des deux groupes ont de plus indiqué leur accord dans l'évaluation de trois pratiques collaboratives qui auraient un niveau de contribution

modéré pour le développement professionnel : réunion de l'équipe-école, journée de formation entre collègues (imposée ou non) et créer des projets avec plusieurs classes (marché de Noël, journal, exposition collective, fête scolaire, etc.).

Il existe cependant des divergences dans l'évaluation des niveaux de contribution des pratiques collaboratives entre les deux groupes. Premièrement, les enseignantes ayant le plus d'années d'expérience professionnelle (17 ans et plus d'expérience) ont nommé presque deux fois plus de pratiques collaboratives qui ont un niveau de contribution élevé (22 pratiques collaboratives), comparativement aux enseignantes possédant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle (11 pratiques collaboratives). Parmi 24 pratiques collaboratives identifiées comme ayant un niveau de contribution élevé, incluant les neuf qui ont été ciblées communément par les deux groupes, les participantes ont mis en évidence autant le travail en équipe constitué de deux individus (petite cellule de travail, par exemple demander conseil à une personne ressource ou le mentorat) que les structures de collaboration impliquant plusieurs membres (rencontre cycle ou groupe de partage pédagogique par exemple). Ce constat permet d'affirmer que les enseignantes adhèrent aux pratiques collaboratives parce qu'elles estiment que celles-ci peuvent contribuer à leur développement professionnel. Pour les deux groupes, demander conseil à une enseignante d'expérience (mentorat), a été identifié comme une pratique collaborative qui contribue grandement au développement professionnel, indiquant que cette pratique s'avère un choix peu importe le nombre d'années professionnelles acquises. De plus, les enseignantes ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle ont d'emblée considéré que conseiller une jeune enseignante (comme mentor) a une contribution tout de même modérée pour leur développement professionnel. Cela confirme leur propos à savoir qu'elles retirent autant des échanges

avec ces nouvelles collègues qui entrent dans la profession. Le tableau suivant présente les neuf pratiques collaboratives retenues par les deux groupes d'enseignantes.

**Tableau 4.7** Les pratiques collaboratives ayant un niveau de contribution élevé au développement professionnel

<b>Enseignantes ayant entre un et 16 ans d'expérience professionnelle</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune</li> <li>2. Rencontre de travail avec la conseillère pédagogique</li> </ol>
<b>Pratiques collaboratives choisies par les deux groupes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demander des conseils à une enseignante d'expérience (mentorat)</li> <li>2. Échanger du matériel pédagogique</li> <li>3. Réunion de l'équipe enseignante à caractère pédagogique (évaluations, activités et projets pédagogiques)</li> <li>4. Rencontres hebdomadaires entre enseignants de cycle pour discuter progression des apprentissages</li> <li>5. Rencontre entre enseignants pour travailler le calendrier de planification (leçons &amp; devoirs)</li> <li>6. Prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues</li> <li>7. Participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème particulier (ex.: passage primaire-secondaire)</li> <li>8. Échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école</li> <li>9. Travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue</li> </ol>
<b>Enseignantes ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Échanger des idées autour de la photocopieuse</li> <li>2. Échanger de l'information dans la cour de récréation, dans le corridor ou à la porte de la classe</li> <li>3. Échanger sur les difficultés vécues avec les élèves</li> <li>4. Échanger sur les rapports avec les parents</li> <li>5. Échanges spontanés durant les formations, en congrès ou autres</li> <li>6. Échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux</li> <li>7. Enseigner ensemble dans la même classe (coenseignement)</li> <li>8. Soutien à la rééducation avec orthopédagogue</li> <li>9. Journée de formation (participation volontaire) entre collègues</li> <li>10. Observer un ou une collègue qui donne une leçon</li> <li>11. Rencontre pour analyser en commun les contenus du programme</li> <li>12. Travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)</li> <li>13. Suivi suite à une formation</li> </ol>

Par ailleurs, les enseignantes des deux groupes ont ciblé neuf pratiques collaboratives dans la liste soumise qui représentent un faible niveau de contribution pour le développement professionnel, tandis que les enseignantes faisant partie de l'autre groupe (17 ans et plus d'expérience) n'ont relevé aucune pratique collaborative dans

ce niveau de contribution (faible). Ces dernières ont jugé que toutes les pratiques collaboratives représentaient plutôt une contribution modérée et même élevée pour leur développement professionnel. Les résultats permettent de formuler quelques constats en lien avec les données des entrevues individuelles. En effet, ces enseignantes croient – sont persuadées que la collaboration de toute nature procure des opportunités d'échanges et de réflexion sur la pédagogie. Elles considèrent encore plus la collaboration comme un moteur essentiel à leur développement professionnel (22 versus 11 pratiques collaboratives pour le groupe ayant moins d'années d'expérience) et sont de plus convaincues qu'il est assez faisable de mettre en place ces différentes pratiques collaboratives dans leurs milieux scolaires.

Les enseignantes du deuxième groupe ont indiqué avoir une préoccupation en lien avec leur formation continue en formulant des besoins de collaboration reliés à la nécessité d'obtenir un accompagnement ou un suivi à la suite de leur participation à des formations. Cette pratique collaborative a été justifiée à plusieurs reprises dans leurs réponses et leurs commentaires durant les entrevues de groupe. Elles ont justifié ce besoin de collaboration avec une personne-ressource afin d'être accompagnées pour s'approprier les nouveaux savoirs issus d'une formation, sans quoi ces connaissances ne sont pas intégrées systématiquement dans leur pratique. Bien que ces pratiques collaboratives soient qualifiées ayant une contribution élevée pour leur développement professionnel, elles ont signifié que celles-ci s'avèrent moyennement ou peu faisables dans leur milieu. Ce constat permet de se questionner au regard de deux éléments : le premier serait de remettre en doute la capacité de juger du niveau de contribution d'une pratique collaborative lorsque celle-ci est en réalité peu faisable à mettre en place dans son milieu (comment juger si on ne peut l'expérimenter?) et le deuxième élément pourrait questionner l'efficacité du transfert des connaissances construites, soit dans le

cadre du travail collaboratif ou de la formation continue, vers la prise en charge autonome dans la pratique individuelle; ce qui soulève le questionnement de savoir si les enseignantes sont en mesure de s'approprier les savoirs de manière autonome, ce qui sera abordé dans le chapitre V.

#### **4.7.2 Pratiques collaboratives qui répondent aux besoins de développement professionnel selon le critère de faisabilité**

En ce qui a trait à l'évaluation du niveau de faisabilité des pratiques collaboratives, les deux groupes ne sont pas vraiment en accord. Les enseignantes ayant le moins d'années d'expérience ont recensé 14 pratiques collaboratives qui s'avèrent modérément ou très faisables selon leur vécu tandis que dans le second groupe, les enseignantes en ont identifié 25. À la lumière de ces résultats, nous pourrions supposer que les enseignantes ayant plus d'années d'expérience ont développé des stratégies pour aller chercher les ressources dont elles ont besoin; ou qu'elles ont plus de facilité à partager sur leur pratique, puisqu'elles ont indiqué avoir un niveau de confiance élevé (moins peur du jugement par exemple) et un sentiment de compétence plus grand avec les années cumulées dans la profession. Cet élément sera également abordé dans le prochain chapitre.

Les deux groupes ont formulé leur accord sur la nécessité d'échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, etc.) et ils ont en plus classé ce type de collaboration comme ayant une contribution élevée. De plus, les pratiques collaboratives ajoutées à la liste initiale, qui sont *suivi à la suite d'une formation, une journée de formation entre collègues et des échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux*, ont été considérées par les enseignantes du deuxième groupe comme ayant un niveau élevé de

contribution au développement professionnel. Cependant, ces pratiques collaboratives demeurent très contextualisées à leurs besoins immédiats et se réfèrent plus souvent qu'autrement à des échanges entre quelques individus qui se considèrent comme des personnes ressources. Ce constat m'incite à observer les formes des 24 pratiques collaboratives choisies, incluant celles ciblées communément par les deux groupes, en appliquant un deuxième niveau de classement selon la typologie de Landry (2013). Cette observation sera présentée dans le chapitre suivant.

Cette partie conclut la présentation des résultats de la collecte des données en ce qui a trait à tous les cas. Le prochain chapitre est consacré à la discussion des résultats.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Ce dernier chapitre permet de traiter de l'atteinte des objectifs tout en effectuant des mises en relation entre l'analyse des résultats et les écrits scientifiques. Rappelons que ma recherche doctorale a comme premier objectif d'examiner les liens entre les pratiques collaboratives d'enseignantes du primaire et leur trajectoire de vie professionnelle. La démarche méthodologique par l'étude multicas m'a permis de mettre en évidence des liens existants entre le travail d'équipe et le développement professionnel. Le deuxième objectif était de dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel en fonction de l'expérience professionnelle. Les résultats en lien avec les entrevues de groupe permettent de répondre plus spécifiquement à cette seconde visée. En conclusion, il sera question de présenter les retombées théoriques et pratiques de ma recherche et d'offrir des pistes d'investigation pour des recherches futures.

#### **5.1 Rappel des objectifs de cette recherche doctorale**

Voici les deux objectifs de la recherche tels que présentés dans le premier chapitre :

- examiner les liens entre les pratiques collaboratives d'enseignantes du primaire et la trajectoire de vie professionnelle.

- dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle.

## **5.2 Lien entre pratiques collaboratives et développement professionnel**

La collaboration constitue un élément majeur du processus de professionnalisation des enseignantes et des enseignants dans l'enseignement au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Rappelons que les enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire sont dans l'obligation de développer la compétence à travailler en équipe sous différentes formes, soit par le décloisonnement, le travail de concertation en niveau ou en cycle ou encore par des projets d'interdisciplinarité ou autres (MELS, 2003; Ministère de l'éducation du Québec, 2001). Il a été démontré dans plusieurs recherches que les pratiques collaboratives se déploient différemment dans les milieux scolaires (Corriveau, Letor, *et al.*, 2010; Lessard *et al.*, 2009; Portelance *et al.*, 2011). Ainsi, différentes formes de collaboration (Landry, 2013) apparaissent, allant d'échanges spontanés qui offrent un faible niveau d'interactions jusqu'à une coconstruction des savoirs en collégialité dont le degré de relation peut s'avérer plus intense. De même, se vit chez les enseignantes une tension entre la volonté de faire preuve d'une autogestion de leur pratique collaborative et l'incitation prescriptive du gestionnaire d'établissement d'implanter la collaboration (Lanaris *et al.*, 2015). À partir de ces constats, ma recherche doctorale a pour but de comprendre les liens que des enseignantes du préscolaire et du primaire établissent entre leurs pratiques collaboratives vécues et leur développement professionnel.

Cette première partie est consacrée à répondre au premier objectif qui est d'examiner les liens entre les pratiques collaboratives d'enseignantes du primaire et la trajectoire de vie professionnelle. De prime abord, les résultats semblent confirmer qu'il existe

bel et bien des liens évidents pour les enseignantes du primaire. Celles-ci voient, la plupart du temps, les pratiques collaboratives comme un levier pour leur développement professionnel. Autrement dit, elles estiment que les échanges avec leurs collègues sont souvent une opportunité pour valider leur pratique enseignante ou aller chercher de nouveaux savoirs, comblant cette nécessité de répondre à leurs préoccupations pédagogiques. En parlant des pratiques collaboratives, les participantes de tous les cas ont évoqué plusieurs avantages qui sont aussi reliées à l'organisation dans le milieu scolaire. Selon leur vécu, le travail d'équipe permettrait de développer un terrain commun de discussion, ce qui veut dire de maintenir des liens, de communiquer, de se donner des balises communes et une vision partagée. Cette conception se rapproche de la définition d'une organisation apprenante (Senge, 1990).

Ce premier regard permet de rappeler la définition de Glazer et Hannafin (2006) selon laquelle la collaboration est vue comme un partage mutuel qui aide au développement professionnel et qui sert de soutien aux apprentissages. D'ailleurs, les participantes ont à plusieurs reprises mentionné que les échanges avec les collègues sont beaucoup plus enrichissants que de consulter un livre. Cette affirmation établit un lien avec les trois raisons qui justifient l'adoption de pratiques collaboratives par les enseignantes dans les milieux selon Lessard et ses collègues (2009), telles que présentées dans le premier chapitre: la résolution des problèmes par la connaissance de chacun, le degré d'apprentissage professionnel à travers les échanges dynamiques qui conduisent vers l'analyse et l'autorégulation des pratiques ainsi que l'augmentation du niveau d'efficacité professionnelle. Mais c'est la définition du développement professionnel vue par Day (1999), qui a été considérée pour ma recherche puisqu'elle présente la notion par le biais de deux perspectives distinctes : l'une qui réfère au développement des compétences professionnelles (perspective professionnalisante) et l'autre qui

présente l'évolution du savoir-faire professionnel en fonction d'un continuum à travers les phases de carrière (perspective développementale). Les résultats de ma recherche démontrent que les enseignantes situent leur développement professionnel en utilisant ces deux perspectives, parfois en termes de compétences et de savoirs cumulés, puis souvent en décrivant leur évolution durant leur parcours dans la profession. D'emblée, quelques constats de cette recherche s'avèrent pertinents à discuter en les mettant en relation avec les notions théoriques du concept de développement professionnel, les deux perspectives (professionnalisante et développementale) ainsi qu'avec les liens que les participantes font avec les pratiques collaboratives. Nous parvenons alors à une compréhension des pratiques collaboratives des enseignantes en examinant les liens que font les participantes selon leur nombre d'années d'expérience.

### **5.2.1 Le développement professionnel en fonction des deux perspectives**

#### *La perspective professionnalisante*

Les résultats de ma recherche présentent le développement professionnel dans une perspective professionnalisante lorsque les enseignantes ont évoqué les formations reçues, les ressources consultées ainsi que les occasions d'échanges avec les collègues. Elles ont de plus mentionné à plusieurs reprises la contribution à leur développement professionnel de modèles inspirants dans leur milieu ou rencontrés lors de formations ou autres. Les résultats permettent donc de faire un lien avec la définition du Ministère de l'Éducation du Québec (1999, p. 11) qui décrit la formation continue, élément important du développement professionnel, comme : « L'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle ».

Outre leur formation initiale et continue, les participantes se sont référées aussi à des compétences personnelles issues d'expériences professionnelles autres (par exemple, en travail social ou en orthopédagogie) ou de parentalité (leur vécu comme parent). Les enseignantes qui ont fait allusion à ce bagage d'expériences provenant de professions voisines de l'enseignement ou bien d'expériences personnelles, semblent persuadées que ces savoirs expérientiels les outillent dans leur pratique professionnelle, en d'autres mots, leur permettent un savoir-agir plus efficace. Certains auteurs (Raymond, 1998; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001) croient en l'idée que les connaissances dites préprofessionnelles sont inhérentes aux compétences professionnelles de l'enseignante. Elles représenteraient des préconceptions (croyances, valeurs, expériences, etc.) qui ont été construites par l'individu à partir de son histoire familiale et de son environnement (socialisation primaire) ainsi que tout travail exercé en lien avec l'élève (en socialisation scolaire) et qui le définirait dans sa personnalité et dans ses interactions sociales.

Ces préconceptions seraient ainsi liées au développement professionnel de l'enseignant dès l'entrée dans la profession, comme dans un continuum qui tient compte de ses transformations identitaires, de son histoire de vie (Lauzon, 2002). Pour d'autres chercheurs (Altet, Guibert et Perrenoud, 2010; Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008; Guibert et Périer, 2014), la prise en compte de ces savoirs est associée en grande partie à la problématique de l'insertion professionnelle. Les enseignantes témoigneraient de l'importance de ces acquis, tombant alors dans une logique d'autoformation faite de référents personnels qui répondent au besoin de se sentir efficace rapidement dans la résolution de situations imprévisibles dans leur pratique. Ainsi, elles accorderaient une valeur à ces référents en les jugeant aussi importants que les connaissances issues de leur formation professionnelle spécifique à l'enseignement. En ce sens, elles préfèrent

parfois puiser dans leurs propres expériences personnelles passées afin de trouver des solutions qu'elles croient transférables dans leur pratique enseignante. Certes, le vécu personnel de parentalité par exemple peut offrir une perspective empathique dans ses rapports avec l'élève et ses parents, ce qui ne devrait pas exclure le partage de l'expérience des pairs, de leurs pratiques gagnantes et bien sûr, des revues spécialisées et livres qui présentent des ressources validées et actuelles.

#### *La perspective développementale*

Enfin, les résultats de ma recherche présentent aussi le développement professionnel dans une perspective développementale. En effet, les participantes ont démontré une volonté de vivre des pratiques collaboratives qui correspondent à leurs besoins très personnalisés et contextualisés à leur cheminement professionnel. À cet égard, elles ont fourni des détails quant à leur développement professionnel et du lien qu'elles perçoivent avec les pratiques collaboratives en fonction des années cumulées au travers les phases de carrière (aussi selon les cas) telles que décrites dans le chapitre du cadre théorique. La prochaine partie fera objet de ce propos.

### **5.3 La collaboration et le développement professionnel selon les phases de carrière**

Les résultats ont permis de dégager un portrait de chacune des phases de carrière démontrant ainsi des liens établis par les enseignantes participantes entre la collaboration et le développement professionnel. Les prochaines lignes tenteront de démontrer des associations qui ressortent avec la littérature scientifique.

### **5.3.1 Les enseignantes appartenant à la première phase**

Les descriptions se rapportant aux enseignantes qui débutent dans la profession et qui ont jusqu'à sept ans d'expérience rejoignent particulièrement le stade de la survie de Nault (2007). En début de carrière, les enseignantes seraient moins en mesure de bien cerner les difficultés d'apprentissage des élèves. Elles suivraient plus les manuels de manière systématique, de sorte que leur regard serait moins ouvert aux ressources offertes dans leur environnement pour adapter si nécessaire leur enseignement aux besoins des élèves. Par ailleurs, ces novices auraient des réactions plutôt émotives dans leur pratique qui sont parfois difficiles à gérer et elles manqueraient de confiance en elles, ressentant des doutes et de l'insécurité face à leur pratique. Elles vivraient alors des craintes dans la collaboration ayant de la difficulté à prendre leur place, à partager leurs idées et à se trouver compétentes pour partager des tâches avec leurs collègues. Puisque leur insertion à l'intérieur de grandes équipes de travail exige du temps pour se sentir à l'aise, elles rechercheraient davantage des pratiques collaboratives en dyade afin de répondre à des besoins qui s'avèrent plus individualisés et par le fait même, leur procure une expérience plus rassurante.

Plusieurs parcours étaient marqués par des termes contractuels ou des déplacements dans différents établissements scolaires. En grande partie, les participantes ont évoqué une entrée à la profession plutôt marquée de défis, nécessitant des efforts constants afin de surmonter les difficultés rencontrées et pour s'intégrer dans leur milieu. Il faudrait remettre en question l'accueil des nouvelles enseignantes dans les écoles en portant une attention particulière aux conditions dans lesquelles elles s'insèrent, ayant souvent les classes qui restent et peu de soutien ou d'accompagnement. Pour Huberman (1989a), l'entrée dans la carrière est une phase de découvertes, de tâtonnements qui centre l'enseignante et ses préoccupations plutôt vers sa personne, le développement de ses

compétences et la recherche d'une efficacité professionnelle. Vonk (1993) précise qu'à cette étape, l'enseignante a le souci de se faire accepter par ses élèves et par son environnement de travail. En effet, les participantes ont démontré une préoccupation de créer des liens avec les élèves et se sont dites ouvertes à échanger avec des collègues qui ont des idées compatibles aux leurs ou à recevoir des conseils de celles qui peuvent leur apporter en expérience.

Barone et ses collaborateurs (1996) amènent une compréhension de cette étape en indiquant que les jeunes enseignantes vivent des difficultés dans la résolution de leurs problèmes, étant donné qu'elles ne sont pas en mesure d'avoir une vision très étendue des situations professionnelles. Lauzon (2002) insiste sur le fait que l'étape du début peut conduire à deux alternatives, soit l'expérimentation ou bien la remise en question qui incite à reconsidérer sa place dans la profession enseignante. De toute façon, les travaux récents sur la persévérance des enseignantes ont démontré que la phase de remise en question, bien que plus présente durant la première année, peut survenir à d'autres moments sur la trajectoire de vie professionnelle (Kamanzi *et al.*, 2015).

### **5.3.2 Les enseignantes appartenant à la deuxième phase**

Le stade de consolidation (Nault, 2007) correspond bien aux enseignantes un peu plus avancées dans le parcours professionnel puisqu'il réfère à l'acquisition d'une certaine stabilité au niveau des compétences professionnelles. D'ailleurs, les enseignantes de ce groupe se considèrent capables d'autonomie et d'indépendance dans leur travail. Ayant un sentiment de compétence plus élevé, elles démontreraient plus d'assurance ou de confiance en soi. D'emblée, elles mentionnent leur besoin de s'affirmer de plus en plus dans leur identité professionnelle, de trouver leur style propre à elles comme enseignantes. Elles auraient moins de doutes et seraient capables de s'assumer dans

leurs forces ou leurs faiblesses. Par contre ce sentiment d'autonomie ne serait pas une barrière à la détermination de trouver les ressources nécessaires au moment où le besoin s'en fait sentir, que ce soit de manière individuelle ou à travers les pratiques collaboratives. De plus, les enseignantes ressentent un certain confort qui les amène à mettre en place des moyens qui leur permet de répondre à leurs besoins, d'expérimenter des pratiques collaboratives qui leur conviennent et qui sont enrichissantes autant sur le plan relationnel que professionnel.

### **5.3.3 Les enseignantes appartenant à la troisième phase**

Quant aux participantes, possédant entre 17 et 25 années d'expérience, elles ont souligné l'importance à leurs yeux d'être reconnues à travers leurs compétences professionnelles et non pour leur gentillesse, ce qu'elles considèrent maintenant plus essentiel professionnellement à cette étape de leur carrière. Par conséquent, certaines d'entre elles souhaiteraient marquer leur parcours professionnel d'une contribution significative en partageant leur expertise, que ce soit à travers leurs compétences qui répondent mieux aux besoins des élèves ou par leur leadership pour initier un projet pédagogique dans leur milieu. Elles ont donc peine à se voir arrêter complètement et aspirent à contribuer encore dans le domaine de l'éducation tant qu'elles seront en mesure de le faire.

D'un autre côté, certaines participantes de la recherche ont mentionné avoir des collègues qui maintenaient une pratique plutôt en solitaire, ne préférant pas travailler en équipe et changer leurs habitudes. Le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif exige effectivement une modification des représentations personnelles selon deux axes (Bonami *et al.*, 2010). Le premier axe tient compte d'une dimension collective dont la coconstruction se fait dans le partage d'une même vision.

Le second axe implique de prendre part à une culture organisationnelle qui cherche à évoluer en s'outillant de principes institutionnels, de moyens d'évaluation faisant en sorte d'assembler les ressources nécessaires au développement d'une démarche réflexive qui donne lieu, par la suite, à l'actualisation et à la transmission des savoirs professionnels issus du projet collectif. Ainsi, l'un des principes de l'apprentissage organisationnel comprend une phase de déséquilibre qui incite à laisser de côté certains aspects de la routine habituelle pour s'approprier de nouveaux schèmes de pensée et d'action. De façon globale, les résultats de ma recherche démontrent bien que la perspective de vivre des expériences de collaboration qui incitent à se dépasser et à innover dans la pratique enseignante est présente chez les professionnels de l'enseignement.

Par ailleurs, le défi de changer de niveau ou de milieu a été amené par plusieurs participantes comme un apport à l'expérience professionnelle et collaborative. Celles ayant plusieurs années d'expérience dans la profession et qui voient la collaboration comme un élément enrichissant pour le développement professionnel, sont d'autant plus convaincues que la mobilité dans la profession enseignante devrait faire partie des stratégies organisationnelles de gouvernance des milieux scolaires. D'emblée, elles considèrent que l'adaptation à un nouvel environnement offre des occasions d'engagement à partager et ainsi, à expérimenter des formes de collaboration qui peuvent répondre à des besoins ou même ouvrir à des pratiques innovantes en communauté. Selon Nolder (1992a: cité dans Vallerand et Martineau, 2011), certains évènements durant la carrière, par exemple un dilemme, une période de transition, un incident critique ou autres, offrent la possibilité de vivre une phase de développement professionnel accéléré.

Les enseignantes ayant plus d'années d'expérience semblent s'être outillées de divers moyens pour se procurer les ressources dont elles ont besoin. Dans le cas contraire, elles n'hésitent pas à dénoncer et à revendiquer pour obtenir plus d'aide. De plus, elles ont déclaré avoir un niveau de confiance et de compétence plus élevé avec les années, n'ayant pas peur de partager avec leurs collègues et de se sentir jugées. Les pratiques collaboratives sont alors considérées par ces dernières comme une possibilité d'enrichissement professionnel ultime pour des besoins non comblés. Au bout du compte, les enseignantes sont conscientes que la formation initiale et continue ne répond pas à tous les besoins, surtout en ce qui a trait aux ressources pour l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers. À preuve, elles ont mentionné à plusieurs reprises le fait que les jeunes enseignantes ne sont pas en mesure de faire face aux défis en début de profession. En plus, les enseignantes expérimentées revendiquent de l'aide de professionnels, ce qui confirme qu'elles n'arrivent pas à combler leurs besoins de connaissance seulement avec ce qui est offert dans leur milieu et en lien avec leur formation initiale au régulier. La formation initiale est-elle désuète à ce point? De même, il est possible de faire le lien avec leurs ressources et les expériences acquises de vécus personnels, par exemple celles comme parent, ou issues d'autres professions chez certaines enseignantes. Il apparaît donc clairement que les enseignantes participantes estiment que leur bagage professionnel ne suffit pas pour combler les lacunes en lien avec les savoirs et compétences de la profession enseignante.

#### **5.3.4 Les enseignantes appartenant à la quatrième phase**

Enfin, les enseignantes ayant le plus d'années d'expérience professionnelle ont mentionné avoir des convictions ainsi que des croyances développées avec le temps et l'expérience comme fondement à leur pratique enseignante. Elles ont mis en évidence

le fait que les années d'expérience leur ont permis de mieux se connaître comme professionnelles. Selon elles, les enseignantes qui sont en fin de carrière ont habituellement acquis un bon équilibre entre l'émotif et le cognitif. Ces dernières développeraient une pensée réfléchie et plus rationnelle ainsi qu'une aisance à créer des liens dans leur rapport aux savoirs professionnels. Ainsi, elles sont en mesure de s'autoévaluer face à leur potentiel et de « *faire leur portfolio dans leur tête* », sans avoir à le mettre sur papier. Le besoin d'enseigner selon leurs convictions et d'y mettre leur couleur ainsi que leur personnalité sont des éléments qui semblent contribuer à l'épanouissement professionnel après toutes ces années d'expérience. Certaines d'entre elles souhaitent contribuer par le mentorat, fières de partager leur expertise professionnelle. Cette description fait le lien avec deux stades (Nault, 2007) : celui de la diversification (formation continue, expériences et mise à jour) et du rayonnement professionnel qui traduit leur désir de transmettre leurs savoirs à leurs pairs. La phase d'expérimentation identifiée par Huberman (1989) pourrait aussi y être associée puisque les enseignantes démontrent continuellement une volonté de changement et d'adaptation dans leurs pratiques afin de suivre l'évolution de la profession.

Certaines enseignantes avec plusieurs années d'expérience en carrière s'engagent dans une formation et/ou un autre poste professionnel afin d'effectuer éventuellement une transition professionnelle qui leur permettra d'accéder à d'autres défis durant les dernières années de carrière. Cette réorientation professionnelle, vue chez les enseignantes participantes à cette recherche, pourrait s'apparenter à une forme de désengagement tel que décrit par Huberman (1989a). D'autres auteurs offrent une compréhension qui diverge. Par exemple, Houde (1999) explique que la transition s'applique à un processus de changement qui n'inclut pas nécessairement une période de crise mais s'apparente souvent à une étape de remise en question. La transition

professionnelle se définirait par un processus qui conduit vers « le passage d'une situation à une autre » (Cloutier, 2008, p. 34) et ne serait cependant pas généralisable à un type d'individu, à son âge ou à la similarité avec le contexte. Ce mouvement de passage serait vu comme une chance de développement professionnel. Il serait initié par la volonté de se reconstruire activement afin de retrouver un ancrage, de redéfinir ses valeurs affaiblies ou perdues en cours de route. Bref, il amène à un remaniement identitaire dans le but de diminuer les tensions et retrouver un certain équilibre (Balleux et Perez-Roux, 2013). Ce phénomène de transition professionnelle ne date pas d'hier, bien au contraire. Mais ce constat me laisse croire que la phase de remise en question peut s'avérer plus importante sous cette forme chez les enseignantes qui ont cumulé plusieurs années d'expérience, qui ont le goût de relever de nouveaux défis puisqu'elles ressentent avoir fait le tour ou ont des doutes de terminer positivement leur parcours dans la profession enseignante. Elles recherchent alors une façon de s'adapter sans décrocher de la profession. Les pratiques collaboratives deviennent alors une voie leur permettant de se mettre à jour, de partager leurs savoirs avec leurs collègues et d'obtenir ou bien de prodiguer du soutien moral.

#### **5.4 Les pratiques collaboratives qui répondent au besoin de développement professionnel en fonction de la typologie de Landry**

Selon la classification des formes de collaboration que propose Landry (2013) et qui est présentée dans le chapitre du cadre théorique, 18 pratiques collaboratives sur les 24 ciblées au total, soit par le premier ou le deuxième groupe, se retrouvent dans des formes dont le niveau d'interdépendance est faible car les échanges sont souvent à sens unique et les acteurs se voient différents et indépendants (*processus de distinction*). Selon les trois formes dans cette catégorie, huit pratiques collaboratives consistent en de *l'information mutuelle* (échanger des idées autour de la photocopieuse, échanger de

l'information dans la cour de récréation, dans le corridor ou à la porte de la classe, échanger du matériel pédagogique, échanger sur les difficultés vécues avec les élèves, échanger sur les rapports avec les parents, prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues, échanges spontanés durant les formations à la commission scolaire, en congrès ou autres et échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux), sept se réfèrent à de la *consultation* (observer un ou une collègue qui donne une leçon, demander des conseils à une enseignante d'expérience-mentorat, échanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école, soutien à la rééducation avec orthopédagogue, rencontre de travail avec la conseillère pédagogique, journée de formation (participation volontaire) entre collègues et suivi suite à une formation) puis trois concernent de la *concertation* (rencontre pour analyser en commun les contenus du programme, participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème et rencontres hebdomadaires entre enseignants de même cycle pour discuter progression des apprentissages).

En ce qui a trait aux formes de collaboration dont le degré d'interdépendance est plus élevé (*processus de recomposition*), cinq pratiques collaboratives choisies, soit par le premier ou le deuxième groupe, consistent en des formes de collaboration où les enseignantes accepteraient de s'investir dans des projets communs avec leurs pairs. Pour Landry (2013, p. 43), les projets de collaboration et de formation continue qui demandent de coconstruire les connaissances en partenariat avec des collègues sont de plus en plus existants en éducation et se réfèrent à un niveau d'interdépendance et d'intensité plus élevé : « Ce type de partenariat correspond davantage à plusieurs activités de collaboration dans les champs de l'éducation et de la formation, notamment dans le cadre de projets de formation continue du personnel scolaire ». Ainsi, deux pratiques collaboratives pourraient se rapporter à la *coordination* (rencontres entre

enseignants de même année pour travailler le calendrier de planification et rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune), une pourrait être associée à la *coopération* (travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue) et trois se retrouveraient sous la forme de *partenariat* (travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) avec d'autres enseignantes, réunions de l'équipe enseignante à caractère pédagogique et enseigner ensemble dans la même classe-coenseignement). Il faut préciser qu'aucune pratique collaborative qui s'avère avoir l'une des formes les plus extrêmes de collaboration (*cogestion* et *fusion*) et qui se rapporte à un niveau d'interdépendance plus élevé de tous les types nommés lors des entrevues de groupe a été ciblée par les enseignantes du premier ou du deuxième groupe.

Sur les neuf pratiques collaboratives choisies par les deux groupes, six appartiendraient à des formes de collaboration dont le degré d'interdépendance entre les acteurs est plutôt faible (*information mutuelle*, *consultation* et *concertation*) et les trois autres pourraient correspondre à des formes de collaboration plus intenses (*partenariat*, *coopération* et *coordination*). Le tableau suivant présente les 24 pratiques collaboratives, dont les neuf choisies communément par les deux groupes.

**Tableau 5.1** Liste des 24 pratiques collaboratives<sup>10</sup> classées en fonction de la typologie de Landry (2013) comprenant les neuf choisies communément

<p style="text-align: center;">Relation et intensité entre les acteurs</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	Information mutuelle	Gr.2	Echanger des idées autour de la photocopieuse
		Gr.2	Echanger de l'information dans la cour de récréation, dans le corridor ou à la porte de la classe
			<b>Echanger du matériel pédagogique</b>
		Gr.2	Echanger sur les difficultés vécues avec les élèves
		Gr.2	Echanger sur les rapports avec les parents
			<b>Prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues</b>
		Gr.2	Echanges spontanés durant les formations, en congrès ou autres
	Consultation	Gr.2	Echanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux
		Gr.2	Observer un ou une collègue qui donne une leçon
			<b>Demander des conseils à une enseignante d'expérience (mentorat)</b>
			<b>Echanger avec des personnes-ressources de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, TS, etc.)</b>
		Gr.2	Soutien à la rééducation avec orthopédagogue
		Gr.1	Rencontre de travail avec la conseillère pédagogique (dyade ou triade)
		Gr.2	Journée de formation (volontaire) entre collègues
	Concertation	Gr.2	Suivi suite à une formation
		Gr.2	Rencontre pour analyser en commun les contenus du programme
			<b>Participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème particulier (ex.: passage primaire-secondaire)</b>
	Coordination		<b>Rencontres hebdomadaires entre enseignants de même cycle pour discuter progression des apprentissages</b>
			<b>Rencontre entre enseignants de même année pour travailler le calendrier de planification (leçons &amp; devoirs)</b>
	Coopération	Gr.1	Rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune (Prime, la forêt de l'alphabet)
	Partenariat		<b>Travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue ou autres</b>
		Gr.2	Travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) avec d'autres enseignants
			<b>Réunion de l'équipe enseignante à caractère pédagogique –TA cible (évaluations, activités et projets pédagogiques)</b>
	Cogestion	Gr.2	Enseigner ensemble dans la même classe (coenseignement)
Fusion			

<sup>10</sup> Les neufs énoncés choisis communément par les deux groupes sont en caractères gras dans le tableau, tandis que ceux identifiés par Gr.1 ont été sélectionnés par les enseignantes du premier groupe (ayant entre un et 16 ans d'expérience) et ceux identifiés par Gr.2 ont été sélectionnés par les enseignantes du deuxième groupe (ayant 17 ans et plus d'expérience professionnelle).

### **5.5 Des conditions de collaboration pour se développer professionnellement**

Ces divers liens que les participantes établissent avec les pratiques collaboratives permettent d'en arriver à des constats généraux sur les conditions d'implantation et de maintien de la collaboration pour le développement professionnel. Premièrement, il a été dit que les pratiques collaboratives représentent un outil privilégié pour partager, accéder à de nouvelles ressources, bref pour évoluer professionnellement. Deuxièmement, celles-ci s'actualisent de plusieurs façons (échanges entre deux personnes, groupe de partage, réunion d'équipe enseignantes, etc.), ce qui laisse entendre que ce sont les modalités de mise en place ainsi que les formes de collaboration qui représentent des éléments fort importants pour les inciter à collaborer.

En ce qui concerne les modalités des pratiques collaboratives qui sont les plus susceptibles de tenir compte des besoins en développement professionnel, les enseignantes des quatre cas croient autant à une collaboration dans une forme organisée avec un horaire précis, qu'au partage qui a lieu lors de discussions spontanées. Premièrement, les pratiques collaboratives recensées tendent à démontrer que les enseignantes sont aux prises avec une charge de travail importante et des défis qui les incitent à rechercher une collaboration plus ponctuelle, dans une équipe plutôt restreinte ou sinon, à demeurer dans leur pratique solitaire. De plus, il conviendrait de rappeler les préoccupations des enseignantes qui ont été abordées sous le thème de la structuration identitaire et de l'autonomie professionnelle, mettant probablement en évidence la recherche de sens à travailler en équipe tout en préservant une part acceptable de leur pouvoir décisionnel.

Bien que les participantes connaissent les avantages à travailler en collaboration pour leur développement professionnel, des facteurs d'ordre individuels tels que la peur du

jugement, l'attitude de résistance des pairs et la divergence de visions ou de valeurs sont des contraintes face à l'ardeur de collaborer. Les enseignantes novices affirment vivre parfois une phase difficile d'intégration à un groupe, ce qui fait en sorte qu'elles ressentent de l'insécurité et ont besoin de temps pour se sentir à l'aise, en confiance et pleinement impliquées dans le travail d'équipe. Certains auteurs ont d'ailleurs abordé ces caractéristiques relatives à l'individu qui doit s'adapter et construire des relations positives avec son milieu (Grimmett *et al.*, 2008; Hargreaves, 1994).

Deuxièmement, un facteur négatif d'ordre organisationnel a été dénoncé à l'unanimité par les enseignantes participantes; il s'agit du manque de temps pour s'organiser et pour travailler en équipe. La gestion du temps est un facteur d'ordre systémique qui a été relevé dans la littérature et qui constitue toujours un défi de taille (Frost *et al.*, 2010; Lessard *et al.*, 2009). Aussi, les participantes ont mentionné vouloir le soutien de leur direction afin d'implanter des pratiques collaboratives plus formelles, donc plus organisées dans leur milieu avec leurs pairs. Des pratiques collaboratives plus près du contexte du milieu des acteurs et qui s'actualisent autour de cellules constituées de plus petits groupes d'enseignantes et de professionnels sont ressorties de manière assez marquée dans les données de cette recherche. Cette problématique, qui semble en grande partie relever de la responsabilité du gestionnaire d'établissement sera discutée un peu plus loin.

Même si certains résultats de recherche révèlent que des moyens offerts par les gestionnaires sont mis en place pour encourager les pratiques collaboratives dans certains milieux scolaires, il reste encore du travail à faire en lien avec les conditions favorables se rapportant aux aspects organisationnels tels qu'avoir du temps pour collaborer avec les collègues, de la libération pour aller à des formations, des rencontres

avec des personnes-ressources, etc. (Allenbach *et al.*, 2016; Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Lanaris *et al.*, 2015). Frost et ses collègues (2010) ont abordé cette problématique et suggèrent des stratégies qui pourraient être retenues pour travailler sur la dynamique de groupe et l'organisation du travail en équipe, ce qu'ils nomment d'ailleurs par l'expression « *planning for the planning* »<sup>11</sup> : définir les règles de travail, déceler les forces et les défis de chacun, établir les rôles des acteurs dans le groupe, communiquer clairement les attentes quant aux prochaines étapes, etc. Comme gestionnaire, il y aurait lieu d'encourager et d'accompagner les enseignantes en répondant aux besoins de formation, être ouvert à leurs idées créatives et laisser du temps pour leur perfectionnement. Certaines responsabilités attribuées présentement aux enseignantes (levées de fond pour revitaliser l'école, gestion de comités plutôt reliés à l'administration scolaire, surveillance des élèves en dehors de la tâche assignée, etc.) surchargent leur emploi du temps et ne leur permettent pas de consacrer plus d'espace à la collaboration ainsi qu'à leurs projets de développement professionnel.

D'autre part, une piste de solution à envisager serait d'évaluer la possibilité de repenser le calendrier scolaire du primaire sur 11 mois au lieu des dix mois comme il est établi actuellement. De cette façon, il s'agirait de réorganiser le temps consacré aux apprentissages pour les élèves, celui destiné à l'activité physique pour tous et ainsi, attribuer plus d'espace à des pratiques collaboratives structurées, plus fréquentes et selon des degrés forts d'interdépendance. Bien que certaines recherches (Burton, 2007; Pardini, 2001; Patall, Cooper et Allen, 2010) mentionnent quelques effets positifs pour

---

<sup>11</sup> Traduction libre : « Planification pour l'organisation ».

la réussite des élèves, surtout pour les élèves à risque, les enseignantes pourraient bénéficier de temps supplémentaires pour s'investir dans la collaboration et leur développement professionnel. Un contexte institutionnel innovateur qui vaudrait la peine d'être considéré au regard des choix de gestion et du leadership de la direction.

Quoi qu'il en soit, il est connu que la mise en place de pratiques collaboratives comprend des phases importantes (Buysse et Wesley, 2001): développer la connaissance d'autrui et la confiance mutuelle, formuler les visées qui mèneront à l'amélioration souhaitée, construire et mettre en action les stratégies choisies et enfin, porter un jugement sur les résultats obtenus. Bref, l'incitation à travailler en équipe nécessite une grande part de compétences relationnelles puisque cela touche à la dimension affective en premier lieu (Altet *et al.*, 2010; Landry et Garant, 2013; Lanéelle et Perez-Roux, 2014; Wimberley, 2011). La culture collaborative du milieu évolue au rythme des acteurs qui désirent travailler ensemble et qui se disent satisfaits ou non des conditions mises en place par leur direction d'établissement. Tout compte fait, si la confiance mutuelle est indispensable pour que les enseignantes collaborent dans des formes de pratiques collaboratives qui font appel à un degré de relation et d'intensité plus forts, il faudrait considérer ce facteur et le temps à y investir. En ce qui me concerne, les enseignantes devraient aussi avoir le choix d'exercer dans le milieu désiré, celui qui les interpelle et qui encourage l'accord parfait des visions au profit de tous les acteurs qui évoluent et travaillent ensemble dans l'environnement scolaire.

Les enseignantes participantes à ma recherche ont un regard très critique sur le leadership mis en place par leur direction d'école en ce qui a trait à l'implantation d'une culture des pratiques collaboratives. Les expériences parfois décevantes, comme un directeur d'école plutôt préoccupé par les tâches administratives, ayant une

personnalité très autoritaire ou tout simplement étant absent, les amènent à souhaiter un soutien plus adéquat pour les accompagner dans leur profession. Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2014), les directions d'établissement démontreraient peu de compétences efficaces pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel. Or, des chercheurs en éducation sont d'avis que le dirigeant scolaire détient le rôle déterminant dans l'instauration d'une culture collaborative dans l'établissement et par l'apport de son soutien à son milieu (Dupriez, 2010; Lessard *et al.*, 2009; Tilman et Ouali, 2001).

La direction d'école qui adopte un leadership distribué ou partagé démontre une capacité à influencer positivement chacun des membres du personnel afin qu'il développe un sentiment d'appartenance fort à la culture organisationnelle. Elle incitera les autres à prendre des initiatives pour l'atteinte des objectifs communs, leur laissant une certaine marge de pouvoir pour s'engager et exprimer leur plein potentiel dans le travail en équipe (Poirel et Yvon, 2012, p. 101-102). Tout compte fait, il semble qu'un leadership distribué ou partagé, dans une posture affirmée du directeur d'école, qui offre une vision partagée et les ressources nécessaires dans la mise en place de pratiques collaboratives mais qui donne de la latitude aux membres du personnel serait favorable selon les participantes de ma recherche. Les résultats avancent, pour la plupart des enseignantes, qu'elles ont pris en charge leur propre développement professionnel et qu'avec l'expérience cumulée, elles n'hésitent pas à faire la demande de formations ou à prendre des décisions au regard des aspects pédagogiques. Elles seraient donc en accord avec cette forme de leadership (leadership distribué ou partagé) de la part de leur direction, en autant que cette dernière soit en mesure de s'imposer lorsqu'il est nécessaire de le faire.

De fait, il existe un lien entre ces résultats et ceux de ma recherche qui démontrent que les participantes admettent devoir se sentir en résonance avec la vision du milieu, sans quoi elles peuvent résister, abandonner ou vouloir se mobiliser ailleurs. Plus précisément, les participantes n'hésiteraient pas à demander un changement d'établissement. Il demeure donc que la vision prônée par le dirigeant d'établissement importe à l'enseignante au point de contribuer ou au contraire, de nuire à son épanouissement professionnel. Du coup, quelques caractéristiques du leadership transformationnel (personnalité charismatique, attentive et motivatrice), associées au premier type (leadership distribué ou partagé) favoriseraient l'instauration d'une culture organisationnelle positive. Ajoutée à ces aspects, la mise en place de relations de confiance s'avère essentielle dans la structure organisationnelle selon Letor (2011). Ces conditions confèrent donc une importance majeure à la démarche réflexive du gestionnaire dans la définition de sa vision qu'il veut partager et de la forme de leadership qu'il désire adopter dans son établissement.

## **5.6 Les pratiques collaboratives en fonction des phases**

### **5.6.1 Les pratiques collaboratives selon les enseignantes du premier cas (première phase)**

Pour ce qui est des formes de pratiques collaboratives les plus propices à répondre aux besoins de développement professionnel, les enseignantes s'engagent la plupart du temps dans des pratiques collaboratives qui impliquent très peu de personnes et qui souvent, exigent de leur part un faible niveau d'investissement. Ainsi, les formes de collaboration qui ressortent de cette recherche présentent une dynamique relationnelle qui est davantage à sens unique (information mutuelle, consultation ou concertation) et qui s'avère offrir un faible degré d'interdépendance entre les acteurs (Landry, 2013).

C'est le cas surtout chez les enseignantes novices qui recherchent des connaissances actuelles de la pratique et des modèles inspirants auxquels elles peuvent s'accrocher.

*Forme de collaboration : le mentorat*

Plusieurs participantes ayant plus de huit ans d'expérience ont souligné que les jeunes enseignantes ne sont pas outillées pour répondre à tous les défis de la profession à leurs débuts, que ce soit pour intervenir avec un élève, faire un suivi avec un parent ou pour toute autre réalité de la pratique professionnelle. Elles ont ainsi attribué une place importante au mentorat par lequel elles en retirent autant de bénéfices puisque leurs expériences s'avèrent majoritairement positives et enrichissantes.

Les participantes novices ont indiqué avoir besoin d'une période de temps pour installer une stabilité durant les premières années de leur carrière pour avoir la chance de perfectionner leurs compétences et s'approprier des stratégies d'enseignement. Du coup, elles ont mis en valeur la présence de modèles inspirants auprès d'eux qui a contribué à leur faire un rappel des connaissances acquises ou à les enrichir de nouveaux savoirs. D'une part, le mentorat est considéré essentiel autant par les enseignantes novices, pour combler leurs besoins de développement professionnel, que par les enseignantes ayant plus d'expérience dans la profession et qui jugent que cette relation d'aide est importante et enrichissante pour elles aussi. Houde (1999) fait d'ailleurs allusion au mentorat informel, tel que décrit par mes jeunes participantes, ainsi que du besoin des enseignantes qui ont plus d'années d'expérience de laisser leur trace au travers de cette expérience d'échanges. D'autre part, il est connu que les jeunes enseignantes québécoises sont plus à risque de décrocher de la profession durant leurs premières années professionnelles (Kamanzi *et al.*, 2015; Létourneau, 2014). Par cette forme de pratique collaborative qui est le mentorat, ces enseignantes peuvent bénéficier

d'un soutien indispensable leur permettant de s'accrocher à leur métier et d'avoir la chance d'accéder à des ressources importantes pour y arriver. Cette forme de collaboration constituerait un facteur de protection essentiel au maintien du personnel enseignant dans la profession.

Bien qu'il ait été aussi mentionné dans cette recherche que la formalisation d'un accompagnement en mentorat s'effectue peu à peu dans les établissements scolaires, il serait intéressant de valider si cette ressource s'avère efficace pour l'insertion professionnelle des enseignantes et si elle offre une plus grande place à un apport de socialisation et de soutien collectif. Ce questionnement propose certainement une future piste de recherche à explorer. Il pourrait aussi s'agir d'investiguer différentes structures collaboratives qui impliquent un investissement de temps et de personnes plus important, à l'image d'une communauté de pratique. À cet effet, l'hypothèse que les novices devraient bénéficier de pratiques collaboratives implantées formellement dans leur milieu est plausible selon ma recherche. Cette forme de collaboration constitue cependant une relation de faible interdépendance qui s'apparente à de la consultation (Landry, 2013).

### **5.6.2 Les pratiques collaboratives selon les enseignantes des deuxième, troisième et quatrième cas (trois dernières phases)**

En se référant à la typologie de Landry (2013), très peu de pratiques collaboratives se retrouvent dans les formes où l'organisation du travail collectif permettrait une coconstruction des connaissances.

*Préserver son autonomie professionnelle ou collaborer*

Pour la plupart des enseignantes interviewées, l'identité professionnelle serait liée aux pratiques collaboratives. Plus précisément, les interactions avec les collègues contribuent à la définition de l'identité de l'enseignante parce qu'elles permettent l'identification et l'affirmation de ses besoins, facilitent les rencontres avec des modèles inspirants et aident ainsi à trouver son style, sa propre identité professionnelle. Ces résultats sont en lien avec la littérature (Corriveau *et al.*, 2009; Gohier *et al.*, 2001) en ce qui a trait à la construction de l'identité professionnelle à travers cette dynamique de pratiques collaboratives. Ainsi, l'expérience de proximité avec les pairs et les échanges qui en résultent, que ce soit par la confrontation des idées ou par l'affirmation de son point de vue, offrent des occasions susceptibles de contribuer à la transformation de l'identité professionnelle.

Par ailleurs, plusieurs enseignantes ont mentionné avoir usé de leur autonomie professionnelle pour conserver un pouvoir décisionnel sur les formations offertes ou pour obtenir un avantage professionnel, comme par exemple aller chercher des ressources soi-même lorsque nécessaire. Ainsi, elles n'ont pas hésité à préciser que leur engagement dans la plupart des formations suivies a souvent été motivé par leur propre volonté sinon, elles refusaient ou elles y allaient à contrecœur. Dans le contexte actuel de leur pratique, cette prise en charge de manière autonome serait indispensable dans leur trajectoire de vie professionnelle selon elles. Pour cette raison, l'identité professionnelle et l'autonomie professionnelle se sont retrouvées présentes dans leur discours, permettant ainsi de mettre en évidence l'importance de ces deux concepts à leurs yeux. Selon certains auteurs (Corriveau *et al.*, 2009; Corriveau, Boyer, *et al.*, 2010), la structuration identitaire chez l'enseignante serait un réflexe au maintien du travail en solitaire et d'une assurance de conserver un certain pouvoir de négociation

pour maintenir son autonomie professionnelle, même durant le travail en équipe avec ses collègues. S'associant à la vision de Tardif et de ses collègues (2007), il apparaît important que l'enseignante puisse préserver son autonomie professionnelle au regard de certaines décisions qui la concerne dans son parcours professionnel. Les enjeux du travail partagé en équipe doivent de toute façon avoir un effet de résonance pour les enseignantes afin qu'elles puissent donner sens à leur investissement dans un apprentissage en collaboration avec leurs collègues (Lefevre, 2009). Ainsi, la construction de l'identité professionnelle et le pouvoir d'autonomie deviennent des alliés indispensables pour le développement professionnel, autant à l'individuel que par le biais d'une dimension collective.

Les participantes de la recherche expriment des réticences à échanger avec leurs pairs quand elles sentent que leur identité professionnelle et leur autonomie professionnelle paraissent compromises. Plusieurs chercheurs (Corriveau, Boyer, *et al.*, 2010; Davidson, Raby et Naffi, 2015; Lanaris *et al.*, 2015) ont mis en évidence des sources de tension qui font en sorte que les enseignantes s'investissent difficilement dans la coconstruction des savoirs avec leurs collègues en pratiques collaboratives organisées, telles qu'en communauté d'apprentissage par exemple. Ces tensions peuvent s'expliquer du fait que ces dernières se sentent démunies quant à leur tâche d'enseignante qui devient de plus en plus exigeante et qu'elles peinent à s'investir dans un travail conjoint qui est perçu comme une responsabilité additionnelle. Cette situation n'est pas étrangère au paradoxe de l'imposition à travailler en équipe qui positionne l'enseignante dans un contexte particulier entre la prescription de collaboration et la volonté individuelle qui devrait être à l'origine de l'initiative de partage avec ses pairs. Pour Letor et Bagnoud (2010, p. 172), l'expression *travailler ensemble* dans ce contexte de prescription n'a pas un effet d'appropriation de sens chez

les enseignants, ce qui incite ces derniers à se sentir individuellement responsables de leurs choix et de leurs actions professionnelles :

En amont du travail collectif, l'enseignant s'inscrit bien en tant *qu'acteur individuel*, professionnel responsable de ses actes et de leurs effets sur les apprentissages des élèves [...].

Selon Périer (2010), l'enseignante développerait ses compétences à travers une conception un peu trop individualiste en mettant de l'avant ses références personnelles et son histoire biographique pour combler en fait l'absence de soutien par les ressources institutionnelles soit en formation ou en accompagnement. Pour cet auteur, le choix de préserver son autonomie professionnelle au détriment du travail en équipe peut aussi constituer un problème puisque l'enseignante risque de passer à côté des expériences de socialisation avec ses collègues et du transfert de savoir-faire issu des échanges. Le fait que les enseignantes de cette recherche doctorale aient démontré une préoccupation certaine pour le maintien de leur autonomie professionnelle au détriment de l'expérience de pratiques collaboratives à certains moments durant leur parcours dans la profession, s'avère pour moi une explication plausible à cette situation. Il va sans dire que, maintenues dans un état de survie constant, elles doivent répondre à la complexité de la tâche et trouver des solutions immédiates aux problèmes. D'autre part, une recherche sur la persévérance dans la profession enseignante (Kamanzi *et al.*, 2015) suggère que la crainte de perdre l'autonomie professionnelle chez les enseignantes fait partie des raisons qui peuvent les inciter à abandonner leur carrière. En fin de compte, les participantes à ma recherche sont d'accord avec le fait que la collaboration offre un apport positif à leur développement professionnel, mais elles ont tout de même déclaré être en mesure de travailler en solitaire lorsqu'elles en ressentaient le besoin. D'ailleurs, les propos tenus par les participantes de ma recherche qui ont entre 17 et 25 ans

d'expérience orientaient en ce sens en opposant autonomie professionnelle et collaboration. Mais ce que je considère comme une fausse croyance a été réfutée par leurs collègues participantes ayant plus d'années à leur actif puisque ces dernières semblent croire aux avantages des pratiques collaboratives et en même temps, se disent très autonomes dans leurs actions et leurs décisions professionnelles.

Kelchtermans (2006, p. 227) nous rappelle que l'autonomie professionnelle et la collaboration sont indissociables et essentielles pour l'enseignante et même le milieu éducatif. Il s'agit cependant de trouver l'accord parfait afin que les deux, autonomie et collaboration, puissent contribuer de manière bénéfique à l'enrichissement souhaité :

For the goals of school improvement and teachers' professional development a proper balancing of both autonomy and collegiality seems to provide the most promising way ahead<sup>12</sup>.

### **5.6.3 Les pratiques collaboratives selon les enseignantes des troisième et quatrième cas (deux dernières phases)**

C'est chez les enseignantes plus expérimentées que quelques pratiques collaboratives adoptent des formes exigeant un niveau d'interdépendance un peu plus élevé telles que la coordination, la coopération et même, le partenariat (Landry, 2013). Le portrait global affiche cependant une collaboration de faible degré, articulée par du partage d'informations ou de conseils, parfois à travers des activités de petites à moyennes

---

<sup>12</sup> Pour les objectifs d'amélioration scolaire et de développement professionnel des enseignants, un juste équilibre entre autonomie et collégialité semble être la voie la plus prometteuse. [Traduction libre]

envergures, mais incluant une ouverture à la communication que l'on pourrait qualifier de faiblement engageante. Le travail d'équipe entre collègues est plutôt considéré par les participantes comme une source d'enrichissement pour combler des besoins qui sont immédiats, personnels et très contextuels au milieu, comme il a été mentionné plus haut.

Dans la forme plus évoluée des pratiques collaboratives définie comme le *partenariat* (Landry, 2013), certaines enseignantes ayant plus d'années d'expérience ont mentionné le travail en équipe dans une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Il est reconnu dans des recherches (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Davidson *et al.*, 2015; Moldoveanu *et al.*, 2015) que les CAP sont une forme populaire de pratiques collaboratives qui encourage la collégialité entre les individus qui partagent un but mutuel et interagissent ensemble. D'emblée, les participantes de ma recherche reconnaissent l'existence de ces communautés, mais elles ont très peu mentionné leur participation à ce type de structures collaboratives. Qui plus est, elles n'ont pas vraiment abordé les raisons qui font qu'elles ne s'investissaient pas plus intensément, au moment des entrevues, à travailler en équipe avec leurs collègues au sein de ces CAP. Toutefois, la littérature propose des hypothèses sur les raisons qui font que des enseignantes ne seraient pas enclines à adhérer à cette forme d'accompagnement de développement professionnel (Savoie-Zajc, 2010, p. 19) :

Ce n'est toutefois pas une panacée et pareil dispositif ne convient pas à tous. Y trouvent leur compte, ceux qui partagent certaines valeurs, en cohérence avec la nature même du dispositif : vouloir dire sa pratique, être prêt à s'exposer, accepter de prendre du temps pour sortir de l'urgence de l'intervention et réfléchir sur sa pratique. N'y trouveraient pas leur compte, les personnes qui préfèrent une forme de perfectionnement plus intellectuelle et moins expérientielle avec toutes les conséquences que ceci entraîne sur la nature du travail de perfectionnement comme tel, sur le rapport aux savoirs et aux connaissances.

Ces justifications pour ne pas trouver d'intérêt aux CAP semblent correspondre à celles données par les participantes à ma recherche, surtout les enseignantes ayant plus d'années d'expérience dans la profession et qui ont admis rechercher de l'accompagnement plus spécifique pour les amener plus loin dans leur réflexion. Il s'agirait toutefois d'évaluer cette forme de collaboration pour soutenir les jeunes enseignantes qui pourraient avoir, quant à elles, ce besoin de pratiques collaboratives plus formalisées au même titre que le mentorat.

*La prise en charge des savoirs : entre autonomie et collaboration*

Malgré leurs années d'expérience cumulées dans la profession, les participantes ont des attentes élevées face au travail d'équipe; beaucoup de pratiques collaboratives sont identifiées comme importantes pour leur développement professionnel par exemple *rencontre pour analyser en commun les contenus du programme, échanges d'idées ou d'information sur les réseaux sociaux, demander des conseils à une autre enseignante*, etc. C'est à croire qu'au-delà des multiples défis de la profession et du contexte actuel de réduction des effectifs éducatifs, les enseignantes démontrent toujours une volonté affirmée de trouver des solutions avec leurs collègues pour poursuivre leur développement professionnel. Parmi les pratiques collaboratives ajoutées, les participantes ont tenu à exprimer leur besoin face à de l'aide professionnelle de l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, technicienne en éducation spécialisée). Il semble que les échanges avec ces personnes soient une préoccupation importante pour les participantes de cette recherche puisqu'elles ont exprimé leur frustration de ne pouvoir répondre efficacement à tous les besoins de leurs élèves et de l'intérêt à trouver des ressources pertinentes.

Les enseignantes revendiquent de l'aide professionnelle pour les soutenir dans leurs interventions auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Du même coup, elles aimeraient obtenir des suivis après avoir reçu des formations. C'est donc dire que les enseignantes perçoivent le soutien individuel, dans le contexte de leur classe, comme une collaboration primordiale dans leur pratique professionnelle puisqu'elles auraient de la difficulté à actualiser les nouveaux savoirs de manière autonome. Elles ressentent que ce soutien les aiderait à faire le transfert des connaissances nouvellement acquises dans leur pratique dans le processus de prise en charge vers leur pratique autonome. D'une part, une autre perspective s'impose, celle du lien entre l'apport du savoir par les pratiques collaboratives et la prise en charge de ce savoir à travers l'autonomie professionnelle de l'enseignante. D'autre part, comme nous avons vu précédemment, la nécessité de préserver son autonomie professionnelle paraît comme un besoin crucial à leurs yeux. Il faut donc se questionner à savoir si les pratiques collaboratives permettent cette prise en charge qui doit s'actualiser à travers l'autonomie professionnelle de l'enseignante.

Tout compte fait, les participantes de ma recherche doctorale recherchent toujours, même après plusieurs années dans la profession, à recevoir des ressources et un accompagnement à travers les pratiques collaboratives. Cette situation n'est pas nouvelle puisqu'une étude de Condamine (1997) met à jour un cas de demande d'encadrement pédagogique chez des enseignants ayant cumulé plusieurs années dans la profession. Ces derniers avaient peine à surmonter les défis rencontrés et vivaient frustrations et épuisement professionnel à un point tel qu'ils ont vécu une période de remise en question plus tardivement, bien que leur début de carrière se fût déroulé sans grande difficulté. Une fois le soutien reçu, ces enseignants sont parvenus à maintenir le cap et à retrouver l'équilibre. Il en va de même avec mes données de recherche

puisque celles-ci mettent en évidence que les enseignantes sont contentes de recevoir du soutien par un conseiller pédagogique ou d'accéder de façon autonome à une formation qui répondait spécifiquement à leurs besoins immédiats. Il est donc plausible de croire que lorsque les enseignantes perçoivent l'utilité de la collaboration, elles acceptent d'emblée de s'y engager volontairement. Toutefois, cette forme de pratique collaborative se rapporte plutôt à de la consultation et ne permet pas de croire que les enseignantes sont prêtes à s'engager dans une coaction ou une construction conjointe des savoirs professionnels à l'image d'une collaboration plus intense entre les acteurs (Landry, 2013).

L'accompagnement en formation continue, qu'il soit individuel ou collectif, est sans nul doute une problématique actuelle qu'il faudra approfondir davantage en se penchant sur les différents modèles de professionnalisme enseignant (Dupriez et Cattonar, 2018). Il faudrait donc s'attarder à la mise en place de moyens pour répondre à ce besoin qui semble essentiel pour permettre aux enseignantes de se sentir efficaces et compétentes professionnellement. Une relation d'accompagnement devrait leur permettre d'accéder à des stratégies de développement d'une prise en charge des savoirs nouvellement acquis, ce qui semble ne pas toujours se faire dans le contexte actuel. Tout compte fait, il serait plausible de croire que lorsque les pratiques collaboratives constituent une réelle réponse à des besoins immédiats, elles représentent une opportunité pour s'y engager et même considérer une participation à des formes plus élevées d'interdépendance et d'intensité de partage. Toutefois, si les pratiques collaboratives sont imposées, les enseignantes les considèrent comme une limite à leur autonomie professionnelle et leur engagement ne peut aller au-delà de l'échange d'information. À la lumière de ces constats, il y aurait lieu de se poser la question à savoir quelle forme de collaboration plus évoluée (au-delà de la consultation)

peut encourager le développement professionnel et cet accord parfait décrit par Kelchtermans (2006) entre l'autonomie professionnelle et le travail en collaboration avec les collègues?

### **L'accompagnement dans le développement professionnel**

Comme il a été mentionné précédemment, une très grande partie des participantes s'intéressent à la formation universitaire et s'engagent à poursuivre de leur plein gré des études professionnelles leur permettant de combler leur désir d'approfondir leur réflexion et surtout, d'aller chercher une forme d'expertise qui puisse répondre aux problématiques en éducation qui les intéressent et plus particulièrement aux besoins d'accompagner mieux leurs élèves. Par ailleurs, des participantes ont exprimé le souhait de trouver un mentor qui les guiderait dans cette réflexion à laquelle elles aspirent. Ces affirmations s'avèrent d'autant plus pertinentes chez les enseignantes ayant plus de 15 années d'expérience professionnelle et qui se disent être à une autre phase de leur carrière où la quête de réponses devrait satisfaire au questionnement du « pourquoi » au lieu du simple « comment » habituel dans le contexte de résolution de problèmes. Comme il a été mentionné précédemment, cela correspond à l'étape d'expérimentation d'Huberman (1989a), où l'enseignante a le désir d'améliorer ses pratiques et remet en question les méthodes pédagogiques proposées dans une démarche réflexive et d'autorégulation de ses pratiques professionnelles. À première vue, la définition du praticien réflexif de Perrenoud (2012) et de Saint-Arnaud (2011) sur l'importance de l'autorégulation est en lien avec ces conclusions. Les enseignantes démontrent une forme de questionnement qui incite à croire qu'elles souhaitent s'investir dans une démarche réflexive, s'apparentant au processus de la recherche scientifique qui préconise la mise en doute des savoirs, ne se limitant pas seulement au

« comment » mais faisant place aussi au « pourquoi ». Autrement dit, le besoin de valider ce qui existe déjà et participer activement à la recherche de solutions meilleures.

Ce qui se dégage des résultats de cette recherche est le besoin des enseignantes de mener une réflexion plus profonde au regard de leur pratique professionnelle et de la place que pourrait occuper la collaboration. En effet, plusieurs enseignantes ont mentionné vouloir vivre davantage d'occasions d'échanges leur permettant d'entrer dans une démarche réflexive plus approfondie au profit de leur enrichissement professionnel. Cette préoccupation est d'autant plus existante de nos jours dans la littérature qui s'intéresse à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants durant la formation initiale et continue (Lafortune, 2008; Letor, 2011; Moldoveanu *et al.*, 2015; Savoie-Zajc, 2010; Savoie-Zajc *et al.*, 2011; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2018). À cet effet, Van Nieuwenhoven, Colognesi et Beusaert (2018, p. 8) suggèrent un accompagnement « sur-mesure » où l'apprenant prend en charge son processus d'apprentissage, au même titre que les autres parties : accompagnant et directeur de l'établissement. Selon eux, cette prise en charge devrait comporter un processus réflexif ainsi qu'une démarche proactive de la part des enseignantes, deux comportements qui permettent de nommer les besoins et d'accéder aux ressources.

À bien des égards, ces constats du besoin d'un accompagnement contextualisé et très personnalisé conduisent mon intérêt vers des pistes de solution en tenant compte du fait que, pour les enseignantes participantes, les pratiques collaboratives doivent correspondre à leurs besoins spécifiques qui sont la plupart du temps ponctuels et très contextualisés à leur milieu. Moldoveanu, Dubé et Dufour (2015) sont d'avis qu'une législation provinciale pour un plan d'accompagnement de soutien du développement professionnel des enseignantes, qui incite à faire un bilan des compétences et à former

des groupes multidisciplinaires thématiques dont des spécialistes comme des orthopédagogues, chercheurs ou autres expertises font partie, est à prioriser dans les milieux scolaires. Bien que les enseignantes participantes à ma recherche ont mentionné ce souhait de pratiques collaboratives où des professionnels experts apporteraient leur soutien, je mets en doute cette forme de collaboration imposée et obligatoire. Par conséquent, des pratiques collaboratives de cette envergure, implantées formellement par la volonté des enseignantes et dont le degré d'engagement serait plus intense, pourraient constituer une voie à la coconstruction des savoirs professionnels. En d'autres mots, tous les acteurs s'organisent pour collaborer et s'engagent dans une démarche constructive pour évoluer et apprendre ensemble.

## CONCLUSION

Examiner la collaboration existante à travers l'étude multicas, sous l'angle de l'expérience professionnelle, tel que le préconise le premier objectif de la recherche, avait pour but de contribuer à l'avancement des connaissances actuelles sur les pratiques collaboratives des enseignantes. Le deuxième objectif visait à dégager un portrait des pratiques collaboratives les plus susceptibles de tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction de l'expérience professionnelle d'enseignantes du primaire. Ce deuxième objectif mettait en évidence un aspect original, celui de dégager un portrait des pratiques collaboratives significatives pour le développement des compétences professionnelles en tenant compte de la trajectoire de vie professionnelle. Cette avenue permettait certainement de présenter un éclairage intéressant sur les pratiques collaboratives significatives, donc pertinentes pour les enseignantes dans leurs besoins de s'enrichir professionnellement tout au long de leur parcours dans la profession.

Les constats de ma recherche montrent que les besoins de ces enseignantes selon où elles se situent dans leur carrière, avec leurs propres vécus personnels et professionnels, peuvent différer d'une phase à l'autre de leur trajectoire de vie professionnelle. Ainsi, cette recherche apporte une meilleure compréhension des besoins de développement professionnel de ces enseignantes. Elle permet d'apporter des connaissances sur les liens qu'établissent les enseignantes du primaire entre les pratiques collaboratives et leur développement professionnel. Ainsi, elle offre un portrait des pratiques collaboratives selon la perception des enseignantes elles-mêmes et à partir de leur vécu dans la profession ainsi que de leurs années cumulées sur la trajectoire de vie

professionnelle. Il est encore possible de constater que les pratiques collaboratives ne se définissent pas de la même façon dans la pratique professionnelle et ce, même si l'ensemble des acteurs des milieux scolaires, y compris les enseignantes, sont convaincus des avantages de la collaboration dans le domaine de l'éducation. Force est de constater que les résultats démontrent que la collaboration est vue avant tout comme un outil de ressourcement et d'échanges, beaucoup plus qu'un engagement à construire avec autrui. En résumé, les enseignantes revendiquent de l'aide afin de répondre à leurs besoins qui sont plutôt ponctuels et très contextuels à leur milieu. Ainsi, pour tous les cas, les pratiques collaboratives sont en général de faible intensité à travers des projets collaboratifs de petites envergures. Selon le portrait du premier cas, soit chez les enseignantes novices, le besoin de mentorat qui a été relevé par les participantes constitue un élément important pour supposer que des pratiques collaboratives formelles et organisées permettraient de soutenir ces dernières en début de carrière afin d'éviter qu'elles se découragent et abandonnent la profession.

Bien sûr, ma recherche a présenté des limites à souligner autant sur le plan méthodologique que conceptuel. Comme mentionné dans le chapitre de la méthodologie, l'échantillonnage des cas en est une assez importante. Ainsi, il a été difficile de respecter le calendrier prévu à l'avance étant donné la disponibilité des enseignantes. De même, il a été impossible d'avoir le nombre de participantes disponibles et souhaité lors des entrevues de groupe. Pour cette raison, il avait été décidé dans le processus de collecte de faire deux groupes de participantes appartenant à des cas dont les années d'expérience se rapprochaient. Il faut mentionner aussi la limite concernant la dimension conceptuelle de la recherche. C'est-à-dire, le contexte particulier des milieux scolaires où les participantes évoluent et qui diffèrent parfois, ne permettant pas une confirmation de tous les aspects des concepts théoriques de

pratique collaborative et de développement professionnel. Toutefois, le design de la démarche méthodologique confère une ligne directrice qui aspirait être respectueuse des participantes et cohérente avec les visées de cette recherche doctorale. Cette démarche s'est inscrite dans l'intention de développer une relation étroite avec les données par les interactions avec les participantes et le terrain, ce qui rend justice à l'utilisation de l'étude multicas, qui par définition, se caractérise par une démarche très contextualisée (Merriam, 2009). Elle tenait compte de diverses stratégies à mettre de l'avant afin de respecter les critères de scientificité. Par exemple, la triangulation des données ainsi que ma posture privilégiée comme chercheure, y compris mon expérience du milieu de l'enseignement, ont certainement contribué au processus de collecte. Bien qu'il soit difficile d'accorder un caractère empirique ferme aux résultats et à ce qui a émergé, une préoccupation de permettre une certaine transférabilité à d'autres contextes de recherche qui poursuivront aussi l'exploration des pratiques collaboratives a toujours été présente. Il faut cependant se rappeler que la recherche est un processus continu qui ne peut s'effectuer que dans un cadre rigide, puisqu'elle fait place aussi à de la créativité et à une certaine liberté de la part du chercheur (Harrison, 2011).

Cette recherche doctorale contribue à la réflexion sur les modalités d'accompagnement des praticiens enseignants, autant en formation initiale qu'en formation continue, offertes durant le parcours dans la profession. Par exemple, le fait de répondre aux besoins d'un enseignant durant les premières années de sa carrière pourrait diminuer les risques de décrochage de la profession. En tenant compte de l'expérience acquise tout au long de la carrière, le développement professionnel et les formes de collaboration présentent des aspects qui nécessitent une attention particulière afin d'aider les enseignants à s'adapter aux changements instaurés dans les milieux

scolaires. Enfin, ma recherche doctorale s'inscrit dans une visée de réflexion sur le lien qui existe entre l'identité professionnelle, l'autonomie et la collaboration. Du point de vue scientifique, les fondements théoriques qui ont servi à explorer la pratique enseignante, tels que le socioconstructivisme et la théorie des organisations, constituent des repères intéressants pour la recherche actuelle en éducation.

Ma recherche permet d'offrir un apport à la littérature scientifique qui explore le concept de pratique collaborative et les meilleures conditions optimales pour créer une culture de collaboration qui répond aux besoins en développement professionnel des enseignantes. Les résultats contribuent à une plus grande compréhension de la dimension sociale existante dans les milieux de l'éducation en plus de provoquer la réflexion sur les retombées face aux injonctions à collaborer et à la volonté des milieux à mettre en place des structures de collaboration. Par cette recherche, je souhaite de plus contribuer à la réflexion concernant l'organisation scolaire et le leadership des directions d'école. Le fait de dégager les pratiques collaboratives les plus significatives pour répondre aux besoins des enseignants par rapport à leur développement professionnel, peut permettre aux dirigeants d'établissements scolaires de faire des choix judicieux en matière de modes de gestion participative. De cette manière, la promotion et l'implantation d'une structure organisationnelle de collaboration auraient de meilleures chances de se vivre à travers une démarche comportant moins de tensions et de résistances.

Plusieurs futures pistes de recherche pourraient donc être envisagées pour approfondir la question qui concerne les pratiques collaboratives qui sont les plus propices à tenir compte des besoins des enseignantes. Premièrement, il serait pertinent d'investiguer davantage la question de l'accompagnement des enseignantes du primaire pour leur

développement professionnel et les différents aspects qui sont ressortis des constats de cette recherche. Plusieurs problématiques soulèvent encore des questionnements tels que l'offre de formations continues en lien avec les pratiques collaboratives, les meilleures stratégies pour concilier autonomie professionnelle de l'enseignante et investissement dans les pratiques collaboratives, le transfert des connaissances issues de la recherche en éducation par les pratiques collaboratives ainsi que l'accompagnement pour le transfert des connaissances pratiques et théoriques vers une prise en charge autonome dans la pratique individuelle. Deuxièmement, les formes de pratiques collaboratives les plus significatives pour le développement professionnel recensées dans cette recherche devraient aider à réfléchir sur les moyens à mettre en place afin d'inciter les enseignantes à s'investir davantage dans la coconstruction des connaissances qui offre un niveau élevé d'interdépendance et qui permet de développer une vision partagée dans le milieu scolaire. Si certains facteurs individuels et organisationnels tels que la confiance en soi ou le temps pour se rencontrer sont des prérequis essentiels à l'instauration de pratiques collaboratives qui répondent significativement au développement professionnel, il faudra poursuivre l'investigation des formes de collaboration en tenant compte de ces aspects.

Sur la base de l'ensemble de ces aspects discutés, j'espère que ma recherche doctorale, qui visait à comprendre les liens entre les pratiques collaboratives et le développement professionnel d'enseignantes du primaire contribuera à faire avancer les connaissances au regard de la collaboration et ainsi, participer à la réflexion de stratégies gagnantes pour développer des milieux scolaires innovants et harmonieux pour tous.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE EN LIGNE

#### PORTRAIT DES PRATIQUES COLLABORATIVES D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

Ce questionnaire vise à recenser les pratiques collaboratives des enseignants.

Je souhaite avoir votre point de vue sur les différentes formes sous lesquelles s'effectue la collaboration avec vos collègues dans votre établissement scolaire.

Ce questionnaire s'insère dans le cadre d'un projet doctoral en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Ce questionnaire s'insère dans le cadre d'un projet doctoral en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Je souhaite avoir votre point de vue sur les différentes formes sous lesquelles s'effectue la collaboration avec vos collègues. Compléter ce questionnaire ne devrait pas prendre plus de vingt minutes.

Les questions soulevées dans ce questionnaire visent à connaître les pratiques collaboratives qui se manifestent dans les milieux scolaires. Elles se réfèrent à des outils de mesure issus de la littérature scientifique (Gigot, 2012; Letor, 2006).

Veuillez prendre note que, dans ce questionnaire, le terme «pratiques collaboratives» est vu comme un synonyme de «collaboration».

Nous considérons qu'il y a collaboration lorsque deux ou plusieurs personnes travaillent ensemble.

Je vous invite à répondre à l'ensemble des questions individuellement et en toute sincérité. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, uniquement les réponses qui vous semblent les plus pertinentes. Aucune information personnalisée ne sera divulguée ni à vos collègues, ni à vos supérieurs. Les données seront traitées dans le plus grand respect de la confidentialité. Il y a 23 questions dans ce questionnaire.

#### **Partie I - Consentement**

Cette partie concerne votre consentement à répondre au questionnaire en lien avec le projet :

UN PORTRAIT DES PRATIQUES COLLABORATIVES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SUR LE CONTINUUM DE LA VIE PROFESSIONNELLE

Ce projet de recherche a été approuvé par le comité éthique de la recherche de l'UQO et est subventionné par COREPER, Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire.

Chercheure : Martine Nadon, étudiante au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

Directrice : Madame Catherine Lanaris, Ph. D. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (UQO)

Co-directrice : Madame Christine Lebel, Ph. D. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Nous sollicitons, par la présente, votre participation à la recherche en titre qui vise à mieux comprendre le lien qui existe entre les pratiques collaboratives des enseignants du primaire et leur expérience professionnelle. Les questions soulevées dans ce questionnaire visent à recenser les pratiques collaboratives des enseignantes et des enseignants du primaire.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*\*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification (votre nom ne paraîtra nulle part, un code vous sera attribué).

Les résultats seront diffusés sous forme d'une thèse. Les données recueillies seront conservées sous clé dans les bureaux de l'Université du Québec en Outaouais et les seules personnes qui y auront accès sont le responsable de recherche et le chercheur lui-même. Les données informatisées seront conservées sur un ordinateur personnel (données encryptées et sécurisées). Toutes ces données seront détruites cinq ans plus tard et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Il n'y a aucun risque associé à la participation à cette recherche. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit d'une durée approximative d'une vingtaine de minutes pour remplir ce questionnaire. La contribution à l'avancement des connaissances sur la collaboration est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Martine Nadon à l'adresse courriel suivante : [nadm19@uqo.ca](mailto:nadm19@uqo.ca). Pour des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec le président du Comité d'éthique pour la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, Monsieur André Durivage, au (819) 595- 3900, poste 1781 ([andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca)).

En répondant «OUI» à la prochaine question, vous attestez que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indiquez que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez

d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude et ce, sans préjudice.

\*\*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.

Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. \*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :  Oui  Non

## Partie II - Quelques renseignements

Cette partie nous renseigne sur votre profil en tant qu'enseignant. Elle comporte 6 questions au total.

1. Vous êtes de sexe: \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :  Féminin  Masculin

2. Vous travaillez comme: \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :  enseignant régulier  
 enseignant-orthopédagogue  enseignant spécialiste (en éducation physique, en anglais, en musique, en art, etc.)

3. Veuillez indiquer le groupe d'âge auquel vous appartenez. \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

21 à 30 ans  31 à 40 ans  41 à 50  51 et plus

4. Vous enseignez dans le: \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris

connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :  Préscolaire  Primaire

5. Combien d'années d'expérience avez-vous?

au total dans la profession enseignante: \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. ) Votre réponse doit être comprise entre 1 et 40 - Seul un nombre entier peut être inscrit dans ce champ. Veuillez écrire votre réponse ici :

6. Combien d'années d'expérience avez-vous?

dans cet établissement: \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. ) Votre réponse doit être comprise entre 1 et 40 - Seul un nombre entier peut être inscrit dans ce champ. Veuillez écrire votre réponse ici :

### **Partie III - Questions sur vos pratiques collaboratives**

Cette troisième partie concerne vos pratiques collaboratives. Elle comporte 9 questions au total. Pour la clarté des réponses, il vous est **recommandé de lire** chaque question et toutes les propositions avant de faire votre choix.

Afin de mieux comprendre vos pratiques collaboratives au sein de votre établissement, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes en tenant compte de la dernière année scolaire et de celle-ci inclusivement.

Nous rappelons que le terme «pratiques collaboratives» est vu comme un synonyme de «collaboration» dans ce questionnaire.

Nous considérons qu'il y a collaboration lorsque deux ou plusieurs personnes travaillent ensemble.

#### **1. TEMPS INVESTI À LA COLLABORATION**

En moyenne, vous pensez collaborer à raison de ..... heures par mois. *Parmi l'ensemble des collaborations:* \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

- Réunions d'équipes et concertation de cycle ou niveau
- Collaboration avec un(e) ou des collègues (non imposées)
- Collaboration avec d'autres partenaires (intervenants, conseiller pédagogique, association, agent de la communauté, etc.)

## 2. TYPES D'ACTEURS QUI INTERVIENNENT

Considérez les moments pendant lesquels vous avez eu l'occasion de vous réunir avec un ou plusieurs de vos collègues pour travailler pendant l'année scolaire actuelle ou celle précédente.

Voici certains types de réunions de travail de collaboration entre enseignants ou avec d'autres intervenants.

Avec qui travaillez-vous lors de ces réunions de travail ? Quels types d'acteurs interviennent dans ces réunions de travail ? *Pour chacun des types de réunions, veuillez indiquer les acteurs qui sont concernés et avec lesquels vous collaborez.*

*Cochez une ou plusieurs propositions par type de réunion de travail : autres enseignants- enseignant-ortho - personnel non enseignant de l'établissement - la direction - autres intervenants (expert, intervenant externe...).*

### 2A) Journées de formation \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :  Collègues enseignants  Enseignants spécialistes  Personnel non enseignant  Direction  Intervenant extérieur  Autres, précisez::

### 2B) Moments formels (réunions d'équipe, de cycle, de niveau, etc.) \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :  Collègues enseignants  Enseignants spécialistes  Personnel non enseignant  Direction  Intervenant extérieur  Autres, précisez:

### 2C) Réunion du personnel \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )



	Plusieurs fois par jour	Une fois par jour	Plusieurs fois par semaine	1 fois par semaine	Plusieurs fois par mois	1 fois par mois	Plusieurs fois par an	1 fois par an	Pas cette année	Jamais dans mon
Formelle (prévue) entre enseignants de même année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formelle entre enseignants de même cycle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réunion de l'équipe enseignante de type organisationnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réunion de l'équipe enseignante à caractère pédagogique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journée de formation entre collègues (en dehors des 3 journées pédagogiques obligatoires)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseigner ensemble (même espace de travail, groupe(s) d'élèves géré(s) à plusieurs enseignants)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observer un collègue qui donne cours (pour apprendre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4. PRATIQUES ET COLLABORATION





	Chaque jour	Une ou plusieurs fois/semaine	Une ou plusieurs fois/mois	Une ou plusieurs fois par an	Moins d' une fois par an	Jamais eu l' occasion
De projets à caractère pédagogique (projet spécifique portant sur une option ou sur des matières)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De projets à caractère éducatif (projet conçu à l'intention d'éduquer les élèves au respect de l'environnement, à la citoyenneté, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De projets concrets avec la classe ou plusieurs classes (un marché de Noël, un journal, une excursion, une fête scolaire ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du contenu du programme (analyser en commun les contenus du programme)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De référentiels communs (des fiches, des banques d'exercices, des dossiers pédagogiques communs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'informations pédagogiques et d'outils didactiques (choix de manuels, échanges de fiches, de préparations de cours, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bulletin : périodicité, contenu, notation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De l'évaluation : des questions ou des épreuves à analyser ou élaborer en commun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des évaluations des élèves : leurs résultats, leurs réponses, leurs difficultés (analyser en commun les résultats et les réponses des élèves)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du fonctionnement de l'établissement (organisation des classes, des horaires, répartition des élèves...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De vos pratiques de classe (mettre en commun et/ou analyser la manière d'aborder les apprentissages)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De vos relations entre collègues et/ou avec la direction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De difficultés rencontrées avec certains élèves (vie scolaire, familiale, comportement, difficultés d'apprentissage)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des rapports avec les parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5B) Existe-t-il un autre objet pour lequel vous avez collaboré entre enseignants dans votre établissement scolaire et qui n'est pas mentionné dans la liste précédente?

Si oui, précisez cet objet et la fréquence \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
 La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :  Non  Oui, précisez

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Je collabore de ma propre initiative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je souhaiterais collaborer davantage avec mes collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je collabore parce que cela fait partie intégrante du fonctionnement de mon école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration fait partie intégrante du métier d'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les réunions de travail contribuent à produire des connaissances communes entre les enseignants de l'établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les réunions de travail contribuent à améliorer les pratiques d'enseignement dans l'établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il y a des sujets qu'il est préférable d'éviter en concertation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est aisé de parler ouvertement des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder une matière ou une activité pédagogique avec ses élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du point de vue pédagogique, mes collègues et moi, nous cherchons à mettre en commun nos pratiques de classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans nos réunions, il est admis que chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend dans sa classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 6. RÉALISATIONS EN COLLABORATION

Réalisations issues des pratiques collaboratives.

Cocher uniquement celles qui sont le produit de vos collaborations cette année. \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
 La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris

connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Choix d'un manuel commun     Choix d'une méthode d'apprentissage commune (lecture ou math etc. hors manuel)
- Projet éducatif de l'école     Projet pédagogique commun ou interdisciplinaire ou journal d'école
- Échanges de matériel et de supports     Division de tâches pour un projet ou la préparation de séquences
- Élaboration commune de séquences ou de projets réalisés seul(e) en classe
- Réalisation commune de séquences ou projets réalisés ensemble en classe
- Changement de vos pratiques en classe     Accompagnement collectif des élèves
- Autre. Veuillez préciser::

#### 7. PERCEPTIONS EN LIEN AVEC LA COLLABORATION

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Pour chacun des énoncés suivants, cochez la réponse la plus proche de votre sentiment. \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

#### 8. COLLABORATIONS ET PRATIQUES EN CLASSE

Pour chacun des énoncés suivants, indiquez votre niveau d'accord. \*

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. )

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
A l'école, je suis seul(e) responsable des apprentissages de mes élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes collègues et moi, partageons la responsabilité de l'évolution des apprentissages des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les collaborations me permettent de réfléchir à mes pratiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Les collaborations sont des moments de travail efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration modifie mes pratiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration n'a pas d'effet sur ma pratique en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les collaborations nous permettent de partager un langage commun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, la collaboration est une perte de temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration est indispensable dans ma pratique pédagogique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, la collaboration est avant tout une obligation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 9. FINALITÉS PRIORITAIRES DE LA COLLABORATION

Le travail de collaboration entre enseignants est susceptible d'être mené dans le but de poursuivre une ou plusieurs finalités. Parmi celles qui se retrouvent dans la liste, lesquelles vous semblent **LES PLUS** prioritaires ?

Veillez prendre le temps de lire toutes les finalités, puis faites le choix de 6 énoncés en les glissant en ordre de préférence dans la colonne de droite. Établissez votre ordre de sorte que la première finalité dans la liste est la plus prioritaire et la dernière est la moins prioritaire.

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :** La réponse était 'Oui' à la question '1 [Consentement]' (Je reconnais avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche et j'accepte librement d'y participer en répondant à ce questionnaire. ) Vos réponses doivent être différentes, et vous devez les classer dans l'ordre. Veuillez sélectionner 6 réponses. Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 12. Veuillez choisir au minimum 6 éléments. Veuillez cocher au plus 6 élément(s)

- Adapter les pratiques d'enseignement à la clientèle scolaire et à ses particularités.
- Créer une culture commune à tous les enseignants de l'établissement.
- Se soutenir mutuellement entre enseignants.
- Se développer professionnellement.
- Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants.
- Échanger les points de vue sur les pratiques d'enseignement entre collègues.
- Élaborer et /ou tester de nouvelles approches pédagogiques.
- Apprendre à partir de l'expérience des collègues.
- Favoriser la confiance entre collègues.

- Améliorer les conditions d'apprentissages des élèves.
- Garantir la continuité des apprentissages.
- Mettre en œuvre le programme.

#### **Partie IV - Participation pour la suite de la recherche...**

Ce projet de recherche prévoit des entrevues individuelles qui sont menées auprès d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire et du primaire.

Pour ce faire, je recherche **des enseignant(e)s qui collaborent** et dont les années d'expérience professionnelle varient selon une appartenance à l'une des **quatre phases de la carrière**:

- entre 1 et 7 années d'expérience dans la profession enseignante
- entre 8 et 16 années d'expérience dans la profession enseignante
- entre 17 et 25 années d'expérience dans la profession enseignante
- 26 ans et plus d'expérience dans la profession enseignante

Accepteriez-vous d'être sollicité(e) pour participer à une entrevue individuelle dans le cadre de ce projet?

(une réponse affirmative à cette question n'engage à rien pour l'instant) \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :  Oui  Non

Veillez communiquer avec moi, Martine Nadon à l'adresse suivante : [nadm19@uqo.ca](mailto:nadm19@uqo.ca) OU Inscrire votre nom et une adresse électronique dans les espaces à cet effet. Je communiquerai avec vous au moment opportun.

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '22 [ENTQ1]' ( Accepteriez-vous d'être sollicité(e) pour participer à une entrevue individuelle dans le cadre de ce projet? (une réponse affirmative à cette question n'engage à rien pour l'instant) )

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici : Votre nom    Votre adresse courriel

Vous avez complété le questionnaire et il a été envoyé avec succès!

Si vous avez des questions, des commentaires concernant ce questionnaire ou l'entrevue individuelle, vous pouvez communiquer en tout temps avec moi: *Martine Nadon* [nadm19@uqo.ca](mailto:nadm19@uqo.ca). Si vous connaissez d'autres enseignants du primaire qui aimeraient participer à la recherche, vous pouvez leur transmettre mon adresse courriel: [nadm19@uqo.ca](mailto:nadm19@uqo.ca). Il me fera plaisir de communiquer avec eux.

En vous remerciant pour votre collaboration!

## ANNEXE B

### SCHÉMA D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

#### PROJET SUR LE PORTRAIT DES PRATIQUES COLLABORATIVES

**Participants** : enseignantes qui forment les 4 cas

**Date** : à déterminer      **Heure** : à déterminer

**Endroit** : à déterminer

Une entrevue par participante, donc 20 entrevues individuelles au total.

**Thème général** : Portrait des pratiques collaboratives qui aident au développement professionnel selon les années d'expérience.

Objectifs :

- Approfondir la compréhension du lien entre les PC et de le DP;
- Dégager les pratiques collaboratives (PC) les plus susceptibles à tenir compte des besoins de développement professionnel (DP) selon leur situation dans la phase de carrière.

Type d'entrevue : *non-dirigée*

**Collecte** : prise de notes manuscrites et enregistrement des verbatim

**Intervieweur** : 1 personne (moi)

**Durée** : 45-60 min. environ

**Question de départ** : Pouvez-vous me parler de votre développement professionnel depuis l'entrée dans la profession?

## ANNEXE C

### SCHÉMA D'ENTREVUE DE GROUPE

#### PROJET SUR LE PORTRAIT DES PRATIQUES COLLABORATIVES

**Participants** : enseignantes dont celles qui forment les 4 cas

**Date** : à déterminer      **Heure** : à déterminer

**Endroit** : à déterminer

Une entrevue par groupe (contenant 2 cas chacun), donc 2 rencontres, la première rencontre pour premier et deuxième cas et la deuxième rencontre pour troisième et quatrième cas.

**Thème général** : Portrait des pratiques collaboratives qui aident au développement professionnel en fonction d'une phase de la carrière.

Objectifs :

- Présenter les pratiques collaboratives qui ressortent des données recueillies (questionnaire et entrevue individuelle) pour dégager un portrait plus approfondi avec les enseignantes qui appartiennent à la phase de carrière.
- Dégager les pratiques collaboratives (PC) les plus susceptibles à tenir compte des besoins de développement professionnel (DP) selon leur situation dans la phase de carrière.
- Évaluer la contribution et la faisabilité des pratiques collaboratives en fonction de la phase.
- Approfondir la compréhension du lien entre les PC et de le DP.

**Outil utilisé :** *Contribution et faisabilité* (outil faisant partie de la recherche participative<sup>13</sup>)

**Collecte :** prise de notes manuscrites.

**Animation :** 1 personne (moi), assistante pour prise de notes à l'ordinateur.

**Durée :** 90-120 min.

Contribution et faisabilité

L'activité de *contribution et faisabilité* permet d'évaluer différentes options en utilisant deux critères : la contribution escomptée de chaque option, et dans quelle mesure chaque option est faisable compte tenu des facteurs favorables (forces, occasions) et défavorables (faiblesses, contraintes) qui peuvent avoir une incidence sur cette dernière. Ici, le thème visé par la réflexion collective est relié à des pratiques collaboratives significatives ou qui sont aidantes pour le développement professionnel en fonction des phases de la carrière. Durant la première partie de la rencontre, il sera question de présenter un portrait des pratiques collaboratives qui ressortent de leurs réponses au questionnaire et à l'entrevue individuelle et de recueillir les réactions face à ces données.

Matériel requis

Fiches Post-it en quantité suffisante, Demi-cercles arc-en-ciel séparé en trois et cartons titres permettant le classement des fiches, grandes feuilles conférence pour noter les questions d'entrevue et les réactions face au portrait contenant les résultats, stylos, marqueurs, feuilles blanches disponibles pour les participants, document du portrait

---

<sup>13</sup> Tiré de : Chevalier, J.M., Buckles, D.J. & Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. SAS2 Dialogue. Ottawa. p.39.

des résultats des outils (questionnaires et entretus indiv.), ordinateur pour prise de notes.

## SÉQUENCES DE L'ENTREVUE

Présentation des objectifs (5 minutes)

Mot de bienvenue. Présentations

Définir la situation à examiner :

Il sera question en premier de nommer le thème général et de rappeler les objectifs visés par cette rencontre. Les objectifs de la rencontre sont :

- Présenter les pratiques collaboratives qui ressortent des données recueillies (questionnaire et entrevue individuelle) pour dégager avec vous, un portrait plus approfondi selon votre phase de carrière.
- Dégager les pratiques collaboratives (PC) les plus susceptibles à tenir compte des besoins de développement professionnel (DP) selon votre situation dans la phase de carrière.
- Approfondir la compréhension du lien entre les PC et de le DP.

1. Présentation de la liste des pratiques collaboratives recensées par les données des autres outils (questionnaire et entrevue individuelle) et identification en fonction de la phase de carrière? (30 minutes)

- Pour commencer, il sera question de présenter les PC, résultats du questionnaire et des entretus individuelles. Toutes les pratiques collaboratives (formelles et informelles) seront présentées afin de laisser les participants faire un choix en consensus et confirmer ces choix en fonction de leur phase (triangulation des données). Toutes les PC seront inscrites sur des fiches et déposées sur la table devant les participants (une fiche par PC). Il s'agira de recueillir les réactions des enseignantes en lien avec ces résultats et de répondre aux questions de clarification.
- Il sera demandé aux participants de choisir parmi les PC, celles qui sont aidantes pour le développement professionnel. La question suivante sera : **pouvez-vous identifier les pratiques collaboratives qui vous permettent de vous**

**développer professionnellement, qui aident à vous enrichir dans votre pratique?**

- Ensuite, afin de vérifier si d'autres pratiques collaboratives (PC) peuvent émerger, une question sera présentée comme suit : **est-ce qu'il y a d'autres PC auxquelles vous pensez et qui n'ont pas été nommées?** Des cartons vierges serviront à inscrire toutes PC qui seront nommées et différentes de celles déjà recensées. Toutes les idées seront recensées. En tout temps, nous laisserons place à l'expression des idées sur une base individuelle ou en grand groupe.
- Il sera ensuite demandé à la participante qui nomme une nouvelle PC de présenter et d'expliquer son élément (une PC), puis aux autres participantes de présenter et de regrouper les fiches qui s'apparentent à cet élément. Pour aider à la formulation des idées, l'animatrice se servira de l'analyse descendante afin de clarifier les propos. Par exemple, il pourrait s'agir d'utiliser des questions de ce type : **c'est-à-dire? Pouvez-vous donner un exemple? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? Qu'entendez-vous par cela?, etc.**
- Les fiches d'éléments identiques peuvent se regrouper pour former une seule pile.

2. Évaluation des PC (contribution/faisabilité) (50 minutes)

- Nous présenterons ensuite la deuxième partie qui consiste à évaluer les PC. Durant cette phase, il sera question d'afficher l'arc-en-ciel avec les titres se rapportant à la contribution (contribution faible, contribution modérée et contribution élevée). Une brève définition de chacun des titres sera formulée afin de clarifier. Il sera demandé aux participantes d'évaluer en groupe (en consensus) les PC nommées en fonction de leur contribution escomptée à l'enrichissement professionnel et selon les trois niveaux. La question peut prendre cette forme : « *J'aimerais savoir à quel point, les pratiques collaboratives que nous avons recensées, contribuent ou vous aident à vous développer professionnellement?* ». À cette étape, il faudra s'assurer de discuter chaque évaluation jusqu'à ce qu'un consensus émerge ou que l'évaluation soit majoritaire. Les PC seront classées sur la table devant les participants et selon les trois niveaux de contribution (faible-moderé-élevé).
- Ensuite, il sera demandé aux participantes d'évaluer la faisabilité de chaque PC selon trois niveaux qui sont très faisable, modérément faisable ou peu faisable

en utilisant la même procédure que l'étape précédente (contribution). La question peut prendre cette forme : « ***Dans quelle mesure, cette pratique collaborative est facile à mettre en place ?*** ». La démarche d'évaluation peut se commencer par les PC situées dans le niveau plus faible et poursuivre avec les autres catégories. Les facteurs favorables (forces, occasions) et défavorables (faiblesses, contraintes) qui peuvent avoir une incidence pour chaque PC sont prises en compte. Il s'agira pour chaque PC de les réorganiser sur l'affiche en fonction des trois sections horizontales représentant les niveaux de faisabilité mais tout en respectant les niveaux de contribution.

- Toutes propositions ou énoncés significatifs seront retenus. En tout temps, nous laisserons place à l'expression des idées sur une base individuelle ou à un consensus en grand groupe. Il faut poser des questions pour s'assurer de valider le sens des propos des enseignantes.
3. Révision des PC et énoncé des moyens qui peuvent être mis en place ainsi que le pouvoir d'agir personnel (30 minutes)
- À cette étape, nous pouvons nous assurer de réviser les regroupements en posant des questions tels que :
    - Pouvez-vous relever les aspects du développement professionnel qui sont le plus mobilisés par ces PC (réponses possibles : changement de pratique, appropriation de nouvelles connaissances, soutien émotif, gestion de classe)?
    - Quelles sont les raisons pour lesquelles certaines PC sont peu faisables?
    - Quelles seraient les moyens nécessaires pour aider à leur faisabilité?
  - Si le temps le permet, il sera demandé d'évaluer le pouvoir d'agir des participantes face aux PC qui sont dans le niveau peu faisable et modérément faisable (dans le niveau contribution élevée). Des pastilles de couleur serviront à indiquer le niveau du pouvoir d'agir estimé en consensus soit, vert un pouvoir d'agir total, jaune pour une maîtrise partielle et rouge pour aucun pouvoir.

Conclusion de la rencontre et remerciement (5 minutes)

Conclure la rencontre en ressortant les grandes lignes marquantes des thèmes traités. Remercier les participants pour leur contribution à la recherche et leur participation active.

## ANNEXE D

### LES PRATIQUES COLLABORATIVES RECENSÉES

#### Liste des 28 pratiques collaboratives utilisées lors de l'entrevue de groupe

1. Échanger des idées autour de la photocopieuse
2. Échanger de l'information dans la cour de récréation, dans le corridor ou à la porte de la classe
3. Échanger du matériel pédagogique
4. Échanger sur les difficultés vécues avec les élèves
5. Échanger sur les rapports avec les parents
6. Prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues
7. Échanges spontanés durant les formations à la commission scolaire, en congrès ou autres
8. Discuter des relations entre collègues et/ou direction
9. Observer un ou une collègue qui donne une leçon
10. Demander des conseils à une enseignante d'expérience (mentorat)
11. Conseiller une jeune enseignante afin de l'aider dans sa pratique (mentorat)
12. Soutien à la rééducation avec orthopédagogue
13. Rencontre de travail avec la conseillère pédagogique
14. Journée de formation entre collègues (imposée ou non)
15. Rencontre pour analyser en commun les contenus du programme
16. Participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème particulier (ex.: passage primaire-secondaire)
17. Rencontres hebdomadaires entre enseignants de même cycle pour discuter progression des apprentissages
18. Rencontre entre enseignants de même année pour travailler le calendrier de planification (leçons & devoirs)
19. Rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune (Prime, la forêt de l'alphabet)
20. Projet d'aide - élèves dans une autre classe (ex.: maternelle)
21. Participation au conseil d'établissement
22. Réunion de l'équipe-école
23. Travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue
24. Travail en CAP avec d'autres enseignants
25. Réunion de l'équipe enseignante à caractère pédagogique –TA cible (évaluations, activités et projets pédagogiques)
26. Faire des sorties à caractère pédagogique avec les collègues
27. Créer des projets avec plusieurs classes (marché de Noël, journal, exposition collective, fête scolaire)
28. Enseigner ensemble dans la même classe (coenseignement)

## ANNEXE E

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau  
(Québec) J8X 3X7 [www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)  
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

#### **PORTRAIT DES PRATIQUES COLLABORATIVES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SUR LE CONTINUUM DE LA VIE PROFESSIONNELLE**

Martine Nadon, étudiante Doctorat réseau en éducation  
Département des Sciences de l'Éducation  
Comité de direction

Directrice : Catherine Lanaris, Professeure au département des sciences de l'éducation,  
Université du Québec en Outaouais (UQO);

Co-directrice : Christine Lebel, Professeure au département des sciences de  
l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à  
mieux comprendre :

- ❖ De quelles façons varient les pratiques collaboratives chez les enseignants du primaire en tenant compte des phases de la vie professionnelle?
- ❖ Quelles sont, selon des enseignants du primaire, les pratiques collaboratives les plus appropriées pour répondre aux besoins de leur

développement professionnel et en fonction des phases de la vie professionnelle?

Ce projet de recherche a été approuvé par le comité éthique de la recherche de l'UQO (certificat #1918) et est subventionné par COREPER, Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- examiner les liens entre les pratiques collaboratives des enseignants du primaire et les phases de la vie professionnelle.
- dégager les pratiques collaboratives les plus susceptibles à tenir compte des besoins de développement professionnel et en fonction des phases de la vie professionnelle.

Votre implication à ce projet de recherche consiste à :

- participer à une entrevue individuelle (1 heure environ) incluant un enregistrement audio et contribuer à la collecte de documentations issues de la collaboration s'il y a lieu\*;
- participer à une entrevue de groupe à la fin de la collecte (1 heure environ) incluant un enregistrement audio\*.

\*Pour les entrevues, les rencontres se tiendront selon une entente avec la chercheuse et en fonction de la disponibilité du participant.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification (votre nom ne paraîtra nulle part, un code vous sera attribué).

\*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.

Les résultats seront diffusés sous forme d'une thèse. Les données recueillies seront conservées sous clé dans les bureaux de l'Université du Québec en Outaouais et les seules personnes qui y auront accès sont le responsable de recherche et le chercheur lui-même. Les données informatisées seront conservées sur mon ordinateur personnel

(données cryptées et sécurisées). Toutes ces données seront détruites cinq ans plus tard et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Il n'y a aucun risque associé à la participation à cette recherche. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances sur les pratiques collaboratives est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez par courriel avec l'étudiante Martine Nadon : [nadm19@uqo.ca](mailto:nadm19@uqo.ca). De plus, si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec le président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais monsieur André Durivage, au (819) 595-3900, poste 1781 ([andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca)).

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Je consens à participer à une entrevue individuelle (1 heure environ) et de contribuer à la collecte de documentations issues de la collaboration s'il y a lieu;

Je consens à participer à une entrevue individuelle (1 heure environ), de contribuer à la collecte de documentations issues de la collaboration s'il y a lieu et de participer aussi à l'entrevue de groupe.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## RÉFÉRENCES

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Belgique: De Boeck.

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), pp. 86-121. doi: 10.7202/1036895ar

Altet, M., Guibert, P. et Perrenoud, P. (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, no. 8.

Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues (Dans Crahay, M., Lafontaine, D. et Landsheere, G. (dir.). *L'Art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert de Landsheere*. Bruxelles : Labor, (p. (365-385)).

Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 7-25. doi: 10.7202/018987ar

Archambault, J. et Dumais, F. (2010). La composante organisationnelle des cycles d'apprentissage au primaire : une définition opérationnelle. *McGill Journal of Education*, 45(1), 115-127. doi: 10.7202/1000033ar

Archambault, J., Lapointe, P. et Dumais, F. (2012). Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises. *Éducation et francophonie*, 40(1), 138-159. doi: 10.7202/1010150ar

- Armi, F. et Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, p. 1-13.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris: ESF.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 101-114.
- Barab, S. A. et Duffy, T. M. (2000 ). From practice fields to communities of practice. . Dans I. D. H. J. e. S. M. L. d. T. f. o. l. environments (dir.), (p. 25-55 ). Mahwah, NJ : : Erlbaum.
- Barnabé, C. (1998). *La gestion totale de la qualité en éducation*. . Montréal: Les Éditions Logiques.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism (In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY: Simon and Schuster.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval, Québec: Comité régional de concertation en éducation (CRCÉ), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Bélair, L. M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 36(2, Article 4).

- Bonami, M., Letor, C. et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. (Dans Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset-Bagnoud ET Lorraine Savoie-Zajc (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes.* (p. 47-62). Belgique : : De Boeck.
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé (Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 83-102). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? (Dans J-F Marcel, V. Dupriez., D. Perrisset Bagnou, M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-74). Belgique De Boeck.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Bouchamma, Y., Savoie, A. A. et Basque, M. (2012). The Impact of Teacher Collaboration on School Management in Canada. *US-China Education Review B*, 5(Earlier title: US-China Education Review, ISSN 1548-6613), 485-498.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. D. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques.* . Sainte-Foy: : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant.* France: Éditions: Hachette Éducation.

- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), pp. 5-14.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher* 18(1), 32-42.
- Bunker, V. J. (2008). Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform. *Ann Arbor*(MI : ProQuest).
- Burton, E. M. (2007). Extended School Day. Research Brief: Education Partnerships, Inc.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. doi: 10.7202/012358ar
- Buysse, V. et Wesley, P. W. (2001). Model of Collaboration for Early Intervention: Laying the Groundwork. (dans P. Mulhearn Blasco, *Early Intervention Services for Infants, Toddlers and Their Families*. (p. 258-293). Needham Heights (Massachusetts):: Allyn and Bacon.
- Careau, E. (2013). *Processus de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux : proposition d'une grille d'observation des rencontres interdisciplinaires*. Thèse de doctorat. (Université Laval).
- Carpenter, T., Fennema, E., Peterson, P. et al., e. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, vol. 26(4), 499-553.

- Chevalier, J. M. et Buckles, D. J. (2009). *Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Paris, France: Éditions ESKA.
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J. et Bourassa, M. (2013). Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives. Récupéré à [http://www.participatoryactionresearch.net/sites/default/files/sites/all/files/manager/Toolkit\\_Fr\\_March7\\_2103-S.pdf](http://www.participatoryactionresearch.net/sites/default/files/sites/all/files/manager/Toolkit_Fr_March7_2103-S.pdf)
- Cloutier, S. (2008). *Transitions professionnelles et participation à l'éducation des adultes. Maitrise en sociologie*. (Montréal).
- Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T. et Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. *Educational Researcher*, 32(6), 13-24.
- Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy Éditions Septembre.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Conseil supérieur de l'éducation*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Québec.
- Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation: un enjeu de collaboration à cerner. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3)(5), 23.
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. et Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires. (*Dans*

*Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset-Bagnoud et Lorraine Savoie-Zajc (dir.). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes. Perspectives en éducation ET formation. (p. 93-106). Belgique :: De Boeck.*

Corriveau, L., Letor, C., Périsset-Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes.* Belgique :: De Boeck

Corriveau, L. et Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction (*Dans Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset-Bagnoud ET Lorraine Savoie-Zajc (2010). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes.* (p. 7-12). Belgique :: De Boeck

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design (2nd ed.).* Thousand Oaks (CA): Sage.

Crifo, P. (2003). La modélisation du changement organisationnel : déterminants et conséquences sur le marché du travail. . *L'Actualité économique*, 79(3), 349-365.

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire.* (Université catholique de Louvain, Belgique).

Davidson, A.-L., Raby, C. et Naffi, N. (2015). *Entre imposer un fonctionnement en CAP et co-construire une CAP de leaders pédagogiques – parcours d'une recherche-action collaborative.* Communication présentée Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles Paris, France.

- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Deming, W. E. (1988). *Hors de la crise*. Paris: Économica (traduction de Out of the Crisis, par J.M. Gogue).
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: Chenelière.
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), pp. 18-35.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. (Université du Québec à Montréal). Récupéré <http://www.archipel.uqam.ca/3725/> Accessible par Érudit.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Dionne, L. (2010). Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Éducation et Formation*, e-293(Université de Mons, Belgique), 224.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel (Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. pp. 45-61). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue pédagogique HEP. Formation et pratique d'enseignement en questions*, 9, 11-31.
- Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements? (Dans J-F Marcel, V. Dupriez., D. Perrisset Bagnou, M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 21-34). Belgique: De Boeck.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation [En ligne]. Volume 7.* (Récupéré le 17 décembre 2012 de URL : <http://tfe.revues.org/index1492.html>.), 2-10.
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability (Dans C.V. Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (Dir.). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière.* Belgique: Presses universitaires de Louvain. (p. 249-263).
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. . *Revue française de gestion, Vol. 127.*, (84-103).
- Fernandez, L. et Tosio, C. (2007). Cycles d'apprentissages, planification collective et identité professionnelle des enseignants. (Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 269- 288). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fessler et Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers.* Boston : Allyn et Bacon.

- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. (Dans : Burke, PJ ET Heideman, RG. (Eds.). *Career long teacher education*. Springfield Charles C Thomas Pub.
- Fontana, A. et Frey, J. (1994). Interviewing: The Art of Science (in Denzin and Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research* (p. 361-376): Sage Publications, Thousand Oaks.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Friend, M. et Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. NY : Longman: White Plains.
- Friend, M. et Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals. 7th edition*. United State: Pearson.
- Frost, J. A., Akmal, T. T. et Kingrey, J. U. (2010). Planning teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional Development in Education*, 36(4), 581-595.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Garcia, A. et Marcel, J.-F. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez des enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français. (Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand. *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (p. 125-142). Québec: : Les Presses de l'Université du Québec.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review* 79-91.

- Gather Thurler, M. (1994c). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie* N° 109, 19-40.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : : ESF éditeur.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gigot, S. (2012). *La collaboration dans l'enseignement fondamental, source d'apprentissage professionnel pour la connaissance ouvragée de l'acte d'enseigner. Étude quantitative au sein d'écoles à pédagogie active ou invisible et d'écoles classiques à pédagogie visible*. (Université Catholique de Louvain, Belgique).
- Glazer, E. et Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. . *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 179-193.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. et Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), p. 877-896.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Grimmett, P., Dagenais, D., D'Amico, L., Jacquet, M. et Ilieva, R. (2008). The Contrasting Discourses in the Professional Lives of Educators in Vancouver, Canada. *The Journal of Educational Change* 9, 101-121.
- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Guibert, P. et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants: analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1).
- Guignon, S. et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 26(2), 19--38.
- Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony : Building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie, volume XLI*: 2, 84-101.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Toronto, OISE Press.
- Harrisson, D. (2011). L'éthique et la recherche sociale (T. Karsenty. et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation: étapes et approches* (Vol. 2e Édition, p. 37-60). Saint-Laurent, QC:: ERPI.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie - Le développement psychosocial de l'adulte -3e édition*. Québec: Gaëtan Morin éditeur.

- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*.
- Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. . *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Huxham, C. et Vangen, S. (2000). Ambiguity, complexity, and dynamics in the membership of collaboration. *Human Relations*, 53(6), 771-806.
- Huynh, T., Alderson, M., Nadon, M. et Kershaw-Rousseau, S. (2012). Voix porteuses de soins et d'affection : le travail émotionnel des infirmières auxiliaires sous-jacent aux interactions collaboratives qu'elles entretiennent avec les infirmières. *Ordre des infirmières et des infirmiers auxiliaires du Québec, Québec*, 16 p.
- Jacquet, M. et Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *McGill Journal of Education*, 45(3), 511-534. doi: 10.7202/1003575ar
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. . Bruxelles : DeBoeck Université.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 38. no 1, 57-88.

- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas (*Karsenti, T. et Savoie-Zajc L. La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke: : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* St-Laurent, Québec: ERPI.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. , 220-237.
- Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2015). Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 41, n° 1*, pp. 25-46.
- Lanaris, E., April, J., Nadon, M., Sinclair, F. et Bigras, N. (2015). *La collaboration dans un contexte de transition: sur quel pas danser entre obligation et volonté?* Communication présentée Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles 1.
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants: données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Vie pédagogique, 147*, pp. 24-30.
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation. Des formes de collaboration à l'espace partenarial (*Dans C. Landry et C. Garant. Formation*

*continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 31-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Landry, C. et Garant, C. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lanéelle, X. (2010). Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, p. 95-104.

Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4)(1-19).

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées (Dans Poupert, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-332). Montréal Gaétan Morin éditeur ltée. Chenelière Éducation.

Lassonde, C. A., Israel, S. E. et Almasi, J. A. (2012). *Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement : une construction personnelles et sociale*. (Collège Maisonneuve, Montréal).

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Leclerc, M. et Leclerc-Morin, M. (2007). *Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves*. Communication présentée Colloque international IUFM du Pôle nord-est: Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves.
- Lefevre, G. (2009). Comprendre et expliquer le travail collectif des enseignants au travers de l'analyse stratégique de l'action : le cas de l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter-classes au sein de l'école primaire. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 153-172.
- Lefevre, G. (2010a). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au N° 53*, 39-52.
- lefeuvre, G. (2010b). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. 24.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives, Vol.5 n°11* (Le développement professionnel : quels indicateurs ?), 277-314.
- Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Travailler ensemble? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, 29, 181.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118. doi: 10.7202/019474ar

- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. . *Revue Éducation et société*, 23, 59-77.
- Letor, C. (2006). Dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaire (enseignement primaire) (p. 234). Belgique: Université Catholique de Louvain.
- Letor, C. (2007). Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local: dispositif d'auto-analyse des pratiques de collaboration *Rapport final*: Communauté française : Recherche en éducation. FUCAM n°109/07.
- Letor, C. (2008). Travail de collaboration et dynamiques d'apprentissage organisationnel dans un système faiblement articulé: le cas des écoles. *CRECIS: Center for research in entrepreneurial change ET innovative strategies*, 21.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, 7.
- Letor, C. (2011). Travail collaboratif et dynamiques d'apprentissage organisationnel en établissements scolaires: quelles implications en gestion des ressources humaines? (In portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (p. 143-158). Montréal:: Presses Universitaires du Québec.
- Letor, C. et Bagnoud, D. P. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles: un développement professionnel sous contraintes (Dans Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset-Bagnoud et Lorraine Savoie-Zajc (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes. Perspectives en éducation ET formation*. (p. 165-173).

- Létourneau, E. (2014). Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. Récupéré à [http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014\\_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf](http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf)
- Little, J. W. (1990a). The persistence of privacy : autonomy and initiative in teachers' professional relations. . *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Little, J. W. (1990b). Teachers as colleagues. (Dans A. Lieberman (Dir.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. (p. 165-193). New York: Falmer Press.
- Love, N. (2009). *Building a high-performing data culture*. Cité dans N. Love (Ed.), *Using data to improve learning for all: A collaborative inquiry approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marcel, J.-f. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606. doi: 10.7202/013911ar
- Marcel, J.-F. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoudet M. Tardif, C. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* ((p. 7-17). Bruxelles: DeBoeck.
- Marcel, J.-F. (2009a). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12, no 1, 47 à 64.
- Marcel, J.-F. (2009b). Introduction : Investir l'objet « Développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions Vives, état de la recherche en Sciences*

*de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 157-160.

Marcel, J.-f., Dupriez, V., Perrisset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes.* . Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J. F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions N° 5* (GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail, France), 85-99.

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

McAfee, A. P. (2006). Enterprise 2.0: The Dawn of Emergent Collaboration. *MIT Sloan Management Review*, 47 (3), 21-28.

McLaughlin, M. W. et Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching.* . Chicago, IL: : University of Chicago Press.

McNaughton, S., Lai, M., MacDonald, S. et Farry, S. (2004). Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 27(3), 184-197.

Meirieu, P. (2005). Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer. (Récupéré de <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf> ).

- MELS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1er cycle*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *La convention de partenariat : outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Québec.
- MEQ, G. d. Q. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Merini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité (J.-F. Marcel, M. Tardif, V. Dupriez & D. Pérrisset-Bagnoud (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). Bruxelles: De Boeck.
- Merriam, S. (2002). *Introduction to qualitative research*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to Design and Implementation*. San Francisco(CA): Jossey Bass.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme*.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec. : Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePers\\_Ensf.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePers_Ensf.pdf)

- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Prendre le virage du succès*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2015). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière. Rapport de recherche*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors Série, numéro 3*(Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative), 27.
- Mukamurera, J. (2012). *Le développement professionnel des enseignants : exploration conceptuelle, modalités de réalisation et obstacles perçus*. Communication présentée Conférence dans le cadre de la journée de formation continue organisée par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Trois-Rivières.
- Mulholland, M. et O'Connor, U. (2016). Collaborative Classroom Practice for Inclusion: Perspectives of Classroom Teachers and Learning Support/Resource Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083.
- Nadon, M. (2012). *La persévérance dans la profession enseignante: vers l'identification des besoins des enseignants et de pistes de solutions favorisant la rétention dans le milieu*. (Mémoire de Maîtrise, Université du Québec en Outaouais, Gatineau).
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels: trois concepts aux liens étroits. *PÉDAGOGIE COLLÉGIALE*, 20(2), 13-16.

- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. (Université de Montréal., Montréal. ).
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement (J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. Site du Carrefour nationale de l'insertion professionnel en enseignement (CNIPE)
- Nelson, T. et Slavit, D. (2007). Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue. *Professional Development in Education*, 33(1), 23-39.
- Nolder, R. (1992a). *Bringing teachers to the centre stage: a study of secondary school teachers' responses to curriculum change in mathematics*. (King's College, University of London, London).
- Nolder, R. (1992b). Towards a model of accelerated professional development. *British Journal of In-service Education*, 18(1), 35-41.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226. doi: 10.7202/1007735ar
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Pardini, P. (2001). Extended School Days. *School Administrator*, 58(7), 12-15.
- Patall, E. A., Cooper, H. et Allen, A. B. (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). *Review of Educational Research Vol. 80 (3)*, pp. 401-436.
- Périer, P. (2010). La classe des débuts et ses épreuves: prolégomènes au processus de professionnalisation. *Recherches en éducation*, no.8, 63-72.
- Périsset-Bagnoud, D. (2010). L'acculturation au travailler ensemble: un défi posé à l'alternance en formation initiale (Dans Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset-Bagnoud ET Lorraine Savoie-Zajc (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes.* . Belgique: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Bruxelles : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France: esf éditeur.
- Petitpierre, C. (2001). Pour une régulation formative du changement. (Dans Demailly L. (dir.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques.* . Bruxelles. De Boeck.
- Pharand, J. (2011). Les enjeux de la collaboration en milieu scolaire. Points de vue d'acteurs (Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 201-214). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. (J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.B. Groulx, A Laperrière, R. Mayer, AP. Pires (Dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Montréal:: Gaëtan Morin Éditeur.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Education et francophonie*, vol. XL:1, pp. 95-118.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. et Martineau, S. (2007). La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel *Vie pédagogique*, 107, 33-37.
- Raymond, D., Butt, R. et Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique (dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants, que savent-ils?* (p. 137-168). Montréal: Éditions Logiques.

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career : Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Robidoux, M. (2007). Barrette, S., Mathieu, S. et Thomas, L. (Dir) Cadre de référence: collaboration interprofessionnelle. *L'École en chantier*.
- Saint-Arnaud, Y. (2011). *L'Autorégulation. Pour un dialogue efficace*. Montréal: Presses Université de Montréal.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Mémoire).
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE, Hors Série(5)*, pp. 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & Formation, n° e-293*, p. 9-20.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans e. édition (dir.), *Dans T. Karsenty. et L. Savoie-Zajc (dir), La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., . . . Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Des compétences à développer (*Dans Liliane Portelance, Cecilia Borges et Joanne Pharand. La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (p. 63-81). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline, L'art et la manière des organisations qui apprennent*.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, F. et Ali, A. B. (2010). Émergence du travail collaboratif: nouvelles formes d'organisation du travail. . *Management ET Avenir*, 6 (36), 340-365.
- St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (2001). *Le temps en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research (2e édition)*. Newbury Park: Thousand Oaks. CA: Sage.
- Stumpf, A. et Sonnatag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle? *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs?*, 5(11) 177-191.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999a). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles De Boeck Université.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999b). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck.

- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école.* . Bruxelles : De Boeck Université.
- Timperley, H. et Parr, J. (2009a). What is this lesson about? Instructional processes and student understandings in writing classrooms. *The Curriculum Journal* vol. 20(1), 43-60.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *RECHERCHES QUALITATIVES, Hors Série - numéro 5*(Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE), 38-45.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi: 10.7202/012361ar
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2011). Recensions des écrits sur le développement professionnel en enseignement.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 159-173.
- Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), p. 483-497. doi: 10.1002/pits.21610
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière.* Belgique: Presses universitaires de Louvain.

- Vangen, S. et Huxham, C. (2003). Nurturing collaborative relations: building trust in interorganizational collaboration. *Journal of Applied Behavioral Science* 39(5) 5-31.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), p. 80-91.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. Communication présentée Annual Conference of the American Educational Research Association, Amsterdam.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welch, M. et Sheridan, S. M. (1995). *Educational partnerships : serving students at risk*. Fort Worth, TX :: Harcourt Brace College.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W., M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business Press.
- Wimberley, C. E. (2011). *Teacher collaboration and student achievement. Doctoral dissertation*. (Lindenwood University, Missouri).
- Woods, P. (1986). *Inside schools : ethnography in educational research*. New York:: Routledge & Kegan Paul.

Yin, R. K. (1994). *Case Study research: Design and methods (2e ed.)*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle, Vol. 26(3)*, 429-444.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. . Paris, Éditions Liaisons.

Zimmerman, B. et Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. (*Dans B. Zimmerman and D. Schunk (dir.), Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives*. (p. 289-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.