

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE TYPE DE RELATION VÉCU ENTRE LE PERSONNEL ÉDUCATEUR ET LE PERSONNEL ENSEIGNANT SOUS  
L'ANGLE DES PRATIQUES COLLABORATIVES ÉTABLIES DANS LE CADRE DE LEUR TRAVAIL EN MILIEU  
SCOLAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE)

PAR  
MINH-NHI TRAN

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.12-2023). 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.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à profiter de cette occasion pour exprimer ma sincère gratitude et mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenue et aidée tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers mes directrices de mémoire, Manon Boily et Nathalie Goulet, pour leur expertise, leur soutien et leurs conseils précieux. Votre patience, votre disponibilité et votre engagement constant dans ce projet ont été essentiels. Votre expertise dans le domaine a grandement enrichi ce travail, et je suis reconnaissante de vous avoir eu comme guide.

Je tiens également à remercier les membres du jury, Arianne Robichaud et Dan Thanh Duong Thi pour leur temps précieux, leurs commentaires constructifs et leurs suggestions pertinentes. Vos observations ont permis d'améliorer-la qualité de ce mémoire.

Un merci spécial va à ma famille et à mon entourage qui m'ont soutenu tout au long de cette aventure. Votre bienveillance à mon égard, vos mots d'encouragement et votre présence ont été une source de motivation inestimable. Votre soutien m'a permis de persévérer dans les moments difficiles.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes anonymes qui ont participé à ma recherche en tant que participants ou répondants. Leur contribution a été essentielle pour recueillir les données nécessaires à cette étude.

Je tiens à souligner que ce mémoire représente une étape importante dans mon parcours académique et professionnel et il n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de toutes ces personnes exceptionnelles. Vos contributions ont été de valeurs et ont grandement contribué à la réussite de ce mémoire.

## DÉDICACE

**Pour Bà Ngoai**

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iii
LISTE DES FIGURES .....	vii
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Un regard sur l’historique des services de garde en milieu scolaire .....	5
1.2 Le travail du personnel éducateur du service de garde et le travail du personnel enseignant en milieu scolaire. ....	7
1.2.1 Le travail du personnel éducateur du service de garde en milieu scolaire .....	7
1.2.2 Le travail du personnel enseignant du primaire .....	8
1.3 Les difficultés relationnelles vécues entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire .....	9
1.4 L’importance d’établir un partenariat entre les acteurs du milieu de garde et ceux de l’enseignement : le bien-être des enfants .....	12
1.4.1 L’influence des pratiques collaboratives sur le sentiment d’appartenance, le climat de travail et le bien-être du personnel .....	13
1.4.2 L’influence des pratiques collaboratives entre les acteurs sur la réussite éducative de l’élève	16
1.5 La pertinence scientifique de la présente étude .....	17
1.6 Les questions de recherche.....	20
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	21
2.1 Le concept de collaboration.....	21
2.2 Des formes et des objets de collaboration entre agents éducatifs en milieu scolaire .....	23
2.3 Une dynamique interactive entourant le travail de collaboration des intervenants en milieu scolaire .....	24
2.5 Les pôles interagissant dans le processus de collaboration .....	28

2.6 Divers continuums de pratiques collaboratives.....	29
2.7 Les avantages de la collaboration et les obstacles rencontrés.....	31
2.9 L'état des connaissances sur la collaboration interprofessionnelle entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire .....	34
2.10 Le concept de représentation .....	37
2.11 Les objectifs de recherche .....	40
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	42
3.1 La méthodologie .....	42
3.2 Les participants .....	43
3.3 Les instruments de collectes de données .....	45
3.3.1 L'entretien à questions ouvertes .....	45
3.3.2 L'entretien de groupe .....	45
3.4 L'opérationnalisation .....	47
3.5 L'analyse des données .....	48
3.6 Considérations éthiques .....	50
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	51
4.1 Les représentations des éducatrices quant au type de relation vécu avec les enseignantes de leur école.....	52
4.2 Les expériences personnelles des éducatrices en termes de relation avec les enseignantes .....	59
4.3 Les représentations des enseignantes quant au type de relation vécu avec les éducatrices de leur école .....	66
4.4 Les expériences personnelles des enseignantes en termes de relation avec les éducatrices .....	71
4.5 Les obstacles à la collaboration .....	77
4.5.1 Les obstacles vécus : les représentations des éducatrices .....	77
4.5.2 Les obstacles vécus : les représentations des enseignantes .....	79
4.6 Les moyens identifiés par les éducatrices et les enseignantes pour favoriser les relations de collaboration .....	81
4.6.1 Les moyens identifiés par les éducatrices.....	81
4.6.2 Les moyens identifiés par les enseignantes.....	85
4.7 Le continuum de relation de collaboration entre les éducatrices et les enseignantes en milieu scolaire émergeant des résultats de la recherche .....	89
CHAPITRE V DISCUSSION.....	92
5.1 Les représentations du personnel éducateur au regard de la collaboration avec le personnel enseignant.....	92

5.1.1 Les représentations du personnel éducateur : des relations favorisant l'isolement .....	92
5.1.2 Les représentations du personnel enseignant : des points de vue partagés .....	93
5.2 Les obstacles à la collaboration : les points de vue des personnels éducateur et enseignants .....	94
5.3 Les moyens proposés par les personnels éducateur et enseignant pour favoriser la collaboration	96
5.3.1 Les moyens proposés par le personnel éducateur pour favoriser la collaboration avec le personnel enseignant.....	97
5.3.2 Les moyens proposés par le personnel enseignant pour favoriser la collaboration avec le personnel éducateur .....	98
5.4 Les limites de l'étude .....	99
CONCLUSION .....	101
ANNEXE A Lettre d'invitation pour les directions d'école .....	105
ANNEXE B Lettre d'invitation pour le personnel éducateur du service de garde scolaire en milieu scolaire et le personnel enseignant du primaire .....	106
ANNEXE C Formulaire d'information et de consentement.....	107
ANNEXE D Guide d'entretien .....	113
RÉFÉRENCES .....	115

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Trois processus de structuration de la dynamique interactive.....	26
Figure 2 : Reproduction des niveaux d'interdépendance selon le continuum .....	29
Figure 3: La route menant de l'isolement à la collaboration en milieu scolaire.....	30



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Nombre de personnels éducateurs et d'enseignants vivant l'une des 6 relations sur le continuum .....	52
Tableau 4.2 Les caractéristiques de la relation d'isolement vécue par le personnel éducateur .....	53
Tableau 4.3 Les caractéristiques de la relation d'indépendance vécue par le personnel éducateur .....	55
Tableau 4.4 Les caractéristiques de la relation de coordination vécue par le personnel éducateur .....	56
Tableau 4.5 Les caractéristiques de la relation de collégialité vécue par le personnel éducateur .....	57
Tableau 4.6 Les caractéristiques de la relation de coopération vécue par le personnel éducateur .....	58
Tableau 4.7 Les caractéristiques de la relation de collaboration vécue par les éducatrices .....	59
Tableau 4.8 Les caractéristiques de la relation d'isolement vécue par les enseignantes .....	67
Tableau 4.9 Les caractéristiques de la relation d'indépendance vécue par les enseignantes .....	68
Tableau 4.10 Les caractéristiques de la relation de coordination vécue par les enseignantes .....	69
Tableau 4.11 Les caractéristiques de la relation de collégialité vécue par les enseignantes .....	70
Tableau 4.12 Les caractéristiques de la relation de coopération vécue par les enseignantes .....	70
Tableau 4.13 Les caractéristiques de la relation de collaboration vécue par les enseignantes .....	71
Tableau 4.14 Les obstacles perçus par le personnel éducateur .....	77
Tableau 4.15 Les obstacles perçus par le personnel enseignant .....	80
Tableau 4.16 Les obstacles identifiés et les moyens proposés par les éducatrices et les enseignantes ....	89

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CPE Centre de la petite enfance

CSÉ Conseil supérieur de l'éducation

MÉES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉLS Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

SGMS Services de garde en milieu scolaire

## RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse au type de relation vécu par le personnel éducateur au regard des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire avec le personnel enseignant ainsi qu'aux obstacles rencontrés et aux moyens proposés pour établir des pratiques optimales. Elle tire son origine de certaines problématiques liées au partage de l'espace entraînant des tensions sur le plan relationnel entre le personnel éducateur et le personnel enseignant (Levasseur et Tardif, 2005; Musson *et al.*, 1999; Tremblay, 1995). Pour comprendre ce qui se fait sur le plan de la collaboration, une méthodologie qualitative et interprétative a été choisie. Les outils de collecte de données sont l'entretien à questions ouvertes auprès de 6 éducateurs et de 6 enseignants travaillant en milieu scolaire ainsi que l'entretien de groupe et le journal de bord de la chercheuse. Le cadre d'analyse retenu pour atteindre le premier objectif de la recherche est celui de Boies (2012) qui propose un continuum sur lequel se posent des pratiques allant de l'isolement à la collaboration. Celui-ci fut adapté pour inclure la perspective du personnel éducateur dans le but d'identifier les formes de pratiques collaboratives qui sont présentes entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. Puis, le cadre de Corriveau *et al.* (2009) fut choisi pour identifier les obstacles selon leurs caractéristiques : 1) organisationnel; 2) identitaire; 3) relationnel. Les résultats de l'étude ont mis en évidence que le personnel éducateur vivait des relations d'isolement (3/6), d'indépendance (5/6), de coordination (4/6) avec le personnel enseignant, de la coopération (2/6), de la collégialité (3/6) alors qu'aucune n'aurait vécu une relation de collaboration. Quant au personnel enseignant, trois (3/6), soit la moitié d'entre elles, ont vécu une relation caractérisée par l'isolement vis-à-vis de leurs collègues éducatrices en milieu scolaire (3/6), une relation caractérisée par l'indépendance, toutes ont vécu de la coordination (6/6), de la coopération (2/6), de la collégialité (3/6) et une seule aurait vécu une relation de collaboration (1/6) avec le personnel éducateur.

Mots clés : Collaboration, pratiques collaboratives, personnel enseignant du primaire, personnel éducateur du service de garde en milieu scolaire, service de garde en milieu scolaire, école primaire

## ABSTRACT

This study focuses on the type of relationship experienced by educational personnel in relation to established collaborative practices within their work in the school environment with teaching staff. It also explores the encountered obstacles and proposed means to establish optimal practices. The research originates from issues related to space sharing, which lead to relational tensions between educational personnel and teaching staff (Levasseur & Tardif, 2005; Musson *et al.*, 1999; Tremblay, 1995). To understand the collaborative efforts, a qualitative and interpretative methodology was chosen. The data collection tools included open-ended interviews with 6 educators and 6 teachers working in a school setting, as well as group interviews and the researcher's journal. The chosen analytical framework to achieve the research's primary objective is based on Boies (2012), who proposes a continuum ranging from isolation to collaboration. This framework was adapted to include the perspective of educational personnel to identify the forms of collaborative practices present between educational personnel and teaching staff. Additionally, the framework by Corriveau *et al.*, (2009) was selected to identify obstacles based on their characteristics: 1) organizational, 2) identity-related, and 3) relational. The study's results indicate that educational personnel experienced relationships characterized by isolation (3/6), independence (5/6), coordination (4/6) with teaching staff, cooperation (2/6), collegiality (3/6), but no collaborative relationship. As for teaching staff, three out of six experienced a relationship characterized by isolation from their educational colleagues in the school environment, three out of six had a relationship characterized by independence, all of them experienced coordination (6/6), cooperation (2/6), collegiality (3/6), and only one would have experienced a collaborative relationship (1/6) with educational personnel.

Keywords: Collaboration, collaborative practices, primary school teachers, school-based daycare educators, school-based daycare, primary school, elementary school

## INTRODUCTION

Ce projet de recherche s'intéresse à la problématique entourant la collaboration entre le personnel éducateur du service de garde en milieu scolaire (SGMS) et le personnel enseignant à l'éducation préscolaire et primaire, celle où deux entités, l'école et le service de garde se partagent le même objectif, celui de voir au bien-être de l'enfant et à sa réussite éducative, dans une complémentarité de services éducatifs et un partage du même espace à des heures différentes.

Ultimement, le projet d'instaurer les services de garde à l'intérieur de l'école permettait l'accès à une infrastructure déjà existante ainsi qu'à du matériel présent limitant par le fait même les coûts qui auraient été rattachés à une nouvelle structure (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2006). En outre, cela sécurisait les parents qui pouvaient conjuguer avec une seule organisation alors qu'une certaine continuité éducative chez l'enfant était promue (CSÉ, 2006). Toutefois, l'implantation des services de garde en milieu scolaire a amené certaines problématiques en termes d'obligations liées à la fois au partage de l'espace et de la mission éducative, entraînant ainsi une attente de collaboration entre les deux entités qui n'ont cependant pas les mêmes objectifs visés (Caron, 2016). En fait, la mission éducative du service de garde complémentaire à celle de l'école par l'offre d'un programme d'activités après les heures scolaires appelait au partage des locaux (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2005). De plus, cette mission appelait les acteurs présents à s'investir dans un processus de collaboration dans l'optique d'assurer une continuité éducative et un bien-être optimal chez l'enfant (CSÉ, 2006). Le personnel éducateur et le personnel enseignant avaient donc été invités à établir un partenariat qui devait favoriser un contact entre le service de garde et le personnel enseignant dans l'intérêt de l'enfant (Musson *et al.*, 1999). L'étude de Harnois et Dumont (2006) met en lumière l'importance de présenter le SGMS comme une composante intégrale de l'école afin de promouvoir la participation significative des parents. Les auteurs soulignent la nécessité de reconnaître le service de garde au sein du contexte éducatif.

Cependant, il semble que les deux entités aient rencontré des difficultés dans l'établissement de pratiques collaboratives générant des tensions dans les relations (Levasseur et Tardif, 2005a; Musson *et al.*, 1999; Tremblay, 1995). Celles-ci semblent avoir été générées par un manque de reconnaissance de la profession d'éducateur en service de garde (Levasseur et Tardif, 2005a). En fait, le personnel éducateur estimait à cette époque que l'ensemble des acteurs scolaires les considérait comme des gardiennes d'enfants et non comme des éducateurs (Levasseur et Tardif, 2005a). Les expressions utilisées par les éducatrices

démontrent un réel problème de reconnaissance à leur égard : « On n'est pas reconnues ! Puis ça nous blesse. Juste de se faire appeler « gardienne ». Je suis éducatrice ! » (Levasseur et Tardif, 2005a, p. 184; 2005b). Le malaise créé par le manque de reconnaissance semble avoir freiné l'esprit de partenariat qui peine à s'établir entre les deux entités. Par ailleurs, plus d'une décennie plus tard, sur le plan de la collaboration, Caron (2016) fait état d'obstacles au niveau des espaces physiques et au niveau éducatif, qui freinent la collaboration entre les personnels éducateurs et enseignants.

Ce projet de mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre explore la problématique de la collaboration entre le personnel éducateur et enseignant en milieu scolaire. D'abord, un portrait historique des services de garde en milieu scolaire est dressé, afin de mieux comprendre leur évolution au fil du temps. Dans un deuxième temps, les difficultés liées à la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sont abordées. Le troisième point met en lumière les tensions relationnelles entre ces deux groupes. Le quatrième chapitre souligne l'importance d'établir un partenariat entre le personnel éducateur et enseignant pour assurer la réussite éducative des élèves. Enfin, les études antérieures sont examinées pour démontrer la pertinence scientifique de cette recherche en lien avec les nouvelles connaissances. Les questions de recherche sont alors présentées.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui sied à cette recherche. Le concept principal de l'étude, soit la collaboration, est abordé. Le concept est examiné sous l'angle des fondements qui lui sont associés et les modèles de collaboration qui s'en dégagent. L'angle d'étude étant celui de la représentation des personnels éducateur et enseignant concernant leur vécu sur le plan de la collaboration, les recherches réalisées sous cet angle sont présentées et le concept défini. La fin du chapitre expose les objectifs ciblés dans le cadre de cette étude.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie de recherche de type qualitative et d'épistémologie interprétative. Cette approche vise à explorer en profondeur les perceptions et les expériences du personnel éducateur et enseignant concernant la collaboration en milieu scolaire. Les principales composantes de la méthodologie comprennent le choix de l'échantillon, les instruments de mesure utilisés, la procédure d'analyse des données et les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre expose les résultats en trois volets. Tout d'abord, les résultats de l'analyse reliés au premier objectif portant sur les pratiques de collaboration vécue entre le personnel éducateur et enseignant sont présentés, révélant les dynamiques quotidiennes de leur travail conjoint. Ensuite, les

résultats d'analyse démontrant les obstacles qu'ont vécus le personnel éducateur et le personnel enseignant sont exposés, mettant en lumière des problèmes de communication, des divergences de valeurs professionnelles et d'autres défis. Enfin, des moyens identifiés par les personnels éducateur et enseignant pour favoriser une collaboration plus efficace sont présentés, comprenant des initiatives de formation et des changements organisationnels. Le cinquième chapitre propose une discussion à l'égard des résultats de la recherche en lien avec ses objectifs. Puis, la conclusion de l'étude permet de faire le point sur les obstacles vécus dans les pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et enseignant, tout en portant un regard sur les moyens identifiés pour favoriser ces pratiques.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Les SGMS représentent une composante essentielle du système éducatif québécois, offrant un soutien crucial aux familles et contribuant au développement holistique des enfants. Cette forme de garde, implantée dans de nombreuses écoles à travers la province, vise à répondre aux besoins de garde des enfants avant et après les heures de classe, ainsi que pendant les périodes de congés scolaires. Cependant, malgré les avantages évidents qu'ils offrent, les services de garde en milieu scolaire font face à de nombreux défis et problématiques importantes. L'un des défis majeurs associés à l'implantation des SGMS réside dans la gestion de l'espace partagé entre le personnel éducatif et enseignant (Levasseur et Tardif, 2005b; Musson *et al.*, 1999; Tremblay, 1995). Cette cohabitation peut parfois entraîner des tensions sur le plan relationnel, affectant le climat de travail et la qualité des interactions au sein de l'établissement (Levasseur et Tardif, 2005b). Des études ont mis en évidence l'importance d'une collaboration étroite entre le personnel éducatif et enseignant pour assurer une continuité éducative optimale et le bien-être des enfants (CSÉ, 2006; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017; Musson *et al.*, 1999). Dans cette optique, ce chapitre se propose d'explorer les défis et les enjeux liés à l'implantation des SGMS, en mettant particulièrement l'accent sur la problématique du partage d'espace et la nécessité d'une collaboration efficace entre les différents acteurs impliqués.

Le présent projet de recherche propose d'examiner la problématique entourant la relation entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire. Pour comprendre le contexte de cette étude, dans un premier temps, un portrait de l'historique des SGMS est mis en lumière. Dans un deuxième temps, pour approfondir la compréhension de la problématique à l'étude, le travail de l'éducateur en milieu scolaire est mis en parallèle avec celui de l'enseignant. Dans un troisième temps, les difficultés relationnelles vécues entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire jusqu'à ce jour sont exposées. Dans un quatrième temps, un argumentaire est amené concernant l'importance qu'un partenariat soit établi entre les acteurs du milieu de garde et ceux de l'enseignement, principalement pour assurer la réussite éducative de l'élève. Dans un cinquième temps, les études antérieures réalisées dans le domaine en lien avec les connaissances nouvelles que cette étude fera émerger sont exposées afin d'établir la pertinence scientifique de l'étude. Enfin, les questions de la recherche sont exposées.



## 1.1 Un regard sur l'historique des services de garde en milieu scolaire

Les premiers SGMS ont été créés dans les années 1970, dans le but de favoriser la conciliation travail-famille (Musson *et al.*, 1999). L'initiative a émergé de la collaboration entre des parents, des municipalités et des commissions scolaires, qui ont travaillé ensemble pour mettre en place les premiers services de garde en dehors des heures de classe (Musson *et al.*, 1999). Ce type de service a été mis en œuvre pour répondre au phénomène des « enfants clés au cou » en permettant aux parents d'aller travailler sans crainte et aux enfants d'être dans un lieu « sécurisé » (Aubry, 2001). Au départ, les premiers services de garde étaient souvent offerts par des écoles privées, sous la forme de surveillance pendant la pause déjeuner, d'aide aux devoirs et d'animation d'activités parascolaires après l'école. Les écoles publiques ont ensuite adopté cette pratique, s'inspirant de l'expérience des écoles privées (Musson *et al.*, 1999).

Dans les faits, afin d'avoir des services de garde dans les écoles, plusieurs parents ont dû se mobiliser pour convaincre les commissions scolaires de créer les services de garde dans les écoles. Ce n'est qu'en 1979 que le gouvernement québécois a consolidé la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, qui stipule que les enfants ont le droit de recevoir des services de garde de qualité jusqu'à la fin du niveau primaire (Caron, 2016). Associé à cela, la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, dans l'article 2 précise qu'« Un enfant a le droit de recevoir jusqu'à la fin du niveau primaire des services de garde de qualité, avec continuité et de façon personnalisée, compte tenu de l'organisation et des ressources des organismes et des personnes qui fournissent ces services » (LRQ, c. C-1, art 2). De plus, l'apport de l'article 1 du Règlement sur les services de garde en milieu scolaire a permis de définir le SGMS. Il a été défini comme suit : « Les services de garde en milieu scolaire assurent la garde des élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire d'un centre de services scolaire, en dehors des périodes où des services éducatifs leur sont dispensés » (LRQ, c. C-1, art 1). À la suite de cela, les premières commissions scolaires accueillent les premiers services de garde, toutefois, celles qui acceptent de partager leurs locaux avec le service de garde sont restreintes (Caron, 2016). Plus tard, considérant le manque de structuration et d'organisation, en 1989, l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) fait part de ses craintes concernant premièrement la qualité des SGMS et celle associée au financement (Caron, 2016).

En ce qui concerne l'offre éducative des SGMS, ceux-ci reçoivent « les élèves en dehors des heures d'enseignement : le matin avant la classe, s'il y a lieu, le midi et l'après-midi après la classe. Il peut aussi être offert pendant les journées pédagogiques, les jours de congé d'école, la semaine de relâche ou à toute

autre occasion où des besoins sont signalés » (MÉLS, 2004, p. 3). Au fil des années, la demande pour les SGMS a continué de croître, conduisant à une expansion de ces services dans de nombreuses écoles. Notamment, en offrant les heures de services de garde avant et après les heures de classe. Les parents ont aussi joué un rôle clé en plaidant en faveur de la création de services de garde au sein des écoles et en se mobilisant pour convaincre les commissions scolaires de mettre en place ces services (Chalifoux, 2021).

À cet égard, Musson *et al.* (1999) soulignaient que la mission d'une école est « [...] celle de placer l'enfant au cœur de ses priorités, qu'il soit à l'école ou au service de garde » (p. 18). Pour atteindre cette mission, l'école propose un projet éducatif dans lequel le programme d'activités du service de garde doit s'inscrire. Le MÉLS (2005, p. 16) amène cette précision de la façon suivante :

Le programme d'activités d'un service de garde en milieu scolaire fait partie d'un ensemble. Il doit s'inscrire dans le projet éducatif de l'école et tenir compte des orientations du Programme de formation de l'école québécoise. Le projet éducatif de l'école devrait normalement inclure les orientations du service de garde. Il est donc avantageux que ces deux services (d'enseignement et de garde) se complètent tout en s'harmonisant.

Dans cette optique, la collaboration entre les deux entités faisant partie du milieu scolaire fut priorisée assez tôt dans le processus d'implantation des SGMS. Dans le contexte d'un partenariat envisagé, le CSÉ (2006) souligne que l'intégration des services de garde dans les écoles permet de bénéficier de la structure existante de l'école, par exemple les locaux, les toilettes, le gymnase, la cour d'école. Cette intégration permet au gouvernement d'économiser dans la création de nouveaux bâtiments pour les services de garde. En outre, ceci permet aux parents de laisser leurs enfants dans le même bâtiment en sécurité.

Cette harmonisation entre les deux services est une demande légitime puisqu'au centre de ce partage, l'intérêt de l'enfant est une priorité et la continuité éducative, une visée. À cet effet, le CSÉ (2006) met en lumière l'importance de la collaboration entre tous les acteurs dans l'école. Il précise que la concertation entre les acteurs faisant partie du personnel de l'école est importante, car elle permet aux enfants de bénéficier de la continuité éducative. À l'heure actuelle, à la suite de la mise en place des modifications dans le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) vise une meilleure intégration du service de garde dans l'école et de son projet éducatif. Le gouvernement fait un appel à la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire, notamment le service de garde, car il contribue au développement des élèves. Ainsi, dans le *Règlement modifiant le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*, il propose que d'ici juillet 2023 la

direction d'établissement puisse s'assurer qu'il y aura suffisamment de locaux adéquats et adaptés pour le service de garde. Le MÉES ajoute qu'il importe d'établir un programme d'activités afin que le SGMS puisse maintenir dans la visée évolutive souhaitée.

## 1.2 Le travail du personnel éducateur du service de garde et le travail du personnel enseignant en milieu scolaire.

Étant donné que nous appelons à une collaboration interprofessionnelle entre des acteurs à statuts différents travaillant dans un même milieu, cette partie vise à apporter un éclairage sur le travail qui sied au personnel éducateur en milieu scolaire et celui associé au personnel enseignant : tous deux travaillant auprès des mêmes clientèles d'élèves à des heures différentes.

### 1.2.1 Le travail du personnel éducateur du service de garde en milieu scolaire

Le personnel éducateur travaille directement avec les enfants au sein du SGMS. Voici en résumé en quoi consistent ses tâches :

- 1) s'assurer de veiller à la santé et à la sécurité de l'enfant dans un encadrement sécuritaire ;
- 2) entretenir une relation de qualité avec l'élève et créer un lien affectif significatif et chaleureux ;
- 3) planifier et organiser des activités stimulantes pour son groupe ;
- 4) évaluer les besoins des enfants et reconnaître toute difficulté d'apprentissage ;
- 5) communiquer toute information pertinente avec les autres acteurs dans le milieu (technicienne, autres éducatrices, enseignants, parents ou autre personnel de soutien) (CSÉ, 2016 citant dans Etienne *et al.*, 2015, p.24).

Tout cela, dans le but de favoriser le développement de l'enfant et sa réussite éducative (CSÉ, 2016, citant Etienne *et al.*, 2015). Par ailleurs, dans les objectifs énoncés dans le Règlement sur les SGMS, certaines précisions sont apportées quant au rôle du personnel éducateur. En fait, il stipulé que l'un des buts du SGMS est de « Veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins en complémentarité aux services éducatifs de l'école. » (CSÉ, 2016, p.140). Mentionnons que le rôle du personnel éducateur s'est transformé avec les années. À ce sujet, Jeannotte *et al.* (2016) précisent qu'en 1999, il y a eu une entente entre les commissions scolaires francophones et leurs employés transformant l'appellation de "préposé" en "éducateur" ou "éducatrice en service de garde". Ce changement reflète le rôle éducatif attendu de ces employés envers les enfants. Cette nouvelle entente collective modifie également les critères de recrutement, exigeant désormais un diplôme de cinquième secondaire pour le personnel éducateur et un diplôme d'études collégiales pour les

techniciennes responsables. En outre, selon le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (2022), le personnel éducateur assume une variété de responsabilités, notamment en matière de santé, de sécurité et d'animation d'activités visant à favoriser le développement global des élèves et à promouvoir leurs compétences sociales. De plus, l'horaire flexible du personnel éducateur permet une meilleure conciliation entre le travail, la vie familiale et les études, avec des plages horaires fragmentées allant généralement de 10 à 30 heures par semaine, adaptées aux besoins des élèves (Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, 2022).

### 1.2.2 Le travail du personnel enseignant du primaire

D'après la Loi sur l'instruction publique inscrite dans l'article 22, le personnel enseignant a le devoir :

- 1) de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; 2) de collaborer à développer chez chaque élève le goût d'apprendre; 3) de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; 4) d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; 5) de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; 6) de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle; 6.1) de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière et 7) de respecter le projet éducatif de l'école.

Toutefois, selon Tardif (2013), le personnel enseignant de l'école publique doit travailler sur plusieurs plans à la fois et passe beaucoup de temps à collaborer avec les autres acteurs tout en focalisant sur l'apprentissage des élèves, et ce, en visant la réussite pour tous. La collaboration semble donc être un aspect incontournable de la tâche des enseignants. De plus, en 2021, le Gouvernement du Québec publie « Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants » ayant pour but de moderniser, d'améliorer et d'enrichir la formation des enseignants afin qu'ils puissent continuer à avoir un impact significatif sur la réussite éducative des élèves en se basant que les 13 compétences. Selon le référentiel, le personnel enseignant occupe un rôle diversifié, centré sur le développement global des enfants. Il élabore et met en place des activités pédagogiques adaptées, visant à stimuler les compétences cognitives, sociales, affectives et physiques des enfants. Il s'engage dans une évaluation continue de leur progression et maintient une communication régulière avec les parents pour garantir une collaboration fructueuse. Il crée un environnement inclusif et sécuritaire, encourageant l'autonomie, la créativité et le respect mutuel. En tant que professionnel, il participe à des initiatives de développement professionnel pour enrichir ses pratiques et contribue activement à favoriser le bien-être et l'épanouissement des enfants, conformément

aux normes éducatives et éthiques en vigueur au Québec. Ainsi, dans ce référentiel, le Gouvernement du Québec (2021) met l'accent sur les pratiques collaboratives qui impliquent la création d'une culture d'apprentissage collective visant à définir et à poursuivre des objectifs communs liés à la réussite des élèves.

### 1.3 Les difficultés relationnelles vécues entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire

Bien que la collaboration interprofessionnelle entre le personnel éducateur et le personnel enseignant faisant partie du milieu scolaire fût priorisée assez tôt dans le processus de mise en œuvre des services de garde, plusieurs auteurs ont soulevé les nombreuses difficultés à mettre en place ce climat de collaboration. À cet égard, en 1995, Tremblay constate qu'il y a peu de relations entre les enseignants et le personnel éducateur alors qu'il y a des tensions qui sont générées par un manque sur le plan de l'appartenance, de l'accomplissement et de la valorisation dans leur milieu de travail. Quant à Musson *et al.* (1999), ils soulignent qu'il persiste une difficulté au niveau de la collaboration, puisque le personnel éducateur et le personnel enseignant sont confrontés de façon quotidienne au partage de locaux, entraînant chez les uns et les autres de grandes tensions. Par ailleurs, Harnois et Dumont (2006) soulèvent que, quelle que soit la qualité de la relation avec l'école, les SGMS ont une influence limitée sur les décisions prises au sein de l'équipe-école. Le point de vue du personnel éducateur semble avoir peu de poids dans les processus décisionnels, tels que le fonctionnement interne du service, les thèmes présentés aux enfants ou le projet éducatif.

Pour contrer cet état de fait, la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant fut maintes fois encouragée. Ainsi, en 2006, le CSÉ souligne l'importance d'établir une concertation entre les acteurs du milieu éducatif afin de permettre une meilleure intégration du service de garde dans l'école, favoriser les échanges et diminuer les conflits entre les acteurs. Plus tard, en 2015, le MÉES mettait également en lumière l'importance de la collaboration entre tous les acteurs dans l'école. Il précisait alors que la concertation entre l'ensemble des acteurs du milieu scolaire était importante, car elle permettait aux enfants de bénéficier de la continuité éducative escomptée. En somme, depuis la réforme, tous les acteurs du milieu scolaire sont appelés à collaborer dans un climat d'harmonie en pensant en termes de « communauté » afin d'optimiser la réussite éducative de l'enfant. Cette harmonisation entre les deux entités est une demande légitime puisqu'au centre de ce partage, l'intérêt de l'enfant et sa réussite éducative sont une priorité.

Toutefois, d'après Schamper (2012), la collaboration demande de la créativité entre les acteurs c'est-à-dire de développer et créer des stratégies afin de faciliter la collaboration entre les acteurs. C'est d'ailleurs le but de la présente recherche, celle d'identifier les difficultés des acteurs pour vivre des pratiques de collaboration concertées ainsi que de faire émerger des moyens pour susciter plus de collaboration entre les acteurs.

Par ailleurs, les résultats de l'étude de Étienne *et al.* (2015) indiquent que les éducateurs et éducatrices ont des parcours individuels variés, ce qui contribue à la diversité des expériences vécues au sein du SGMS. En ce qui concerne la reconnaissance, bien que les enfants témoignent d'une reconnaissance appréciable envers le personnel éducatif, la société en général a une connaissance limitée du travail des éducateurs, ce qui se traduit par un manque de reconnaissance de la part des parents et des enseignants dans les milieux. Cependant, parmi les participants, certains expriment leur satisfaction à l'égard de leur travail et de leurs conditions de travail. En revanche, certains participants expriment leur mécontentement vis-à-vis de certaines conditions de travail, notamment les horaires brisés et les difficultés liées au partage d'espaces avec les enseignants. Les résultats de l'étude révèlent le manque de reconnaissance ressenti par le personnel éducateur en milieu scolaire, tel que soulignent Étienne *et al.* (2015). À cet égard, ils font une recommandation importante en proposant l'établissement d'une table de concertation entre le personnel enseignant et le personnel éducateur afin de parvenir à un accord pour leur collaboration.

Caron (2016) relate également que le personnel éducateur et le personnel enseignant vivaient certaines frictions en raison d'une rivalité prenant ses fondements dans les visées éducatives : l'un ou l'autre groupe de professionnels empiétant sur les visées de l'autre. De plus, sur le plan de la collaboration, Caron (2016) fait état d'obstacles qui freinent la collaboration entre les personnels éducateurs et enseignants, tels que les horaires vécus en alternance qui ne facilitent pas les temps de consultation qui, somme toute, sont presque inexistantes. Caron (2016) mentionne aussi que dans son étude, malgré une initiative mise en place pour amener les personnels à vivre un certain rapprochement, il semble que chacun soit resté sur la défensive, se renfermant dans sa propre bulle. Par ailleurs, l'étude de Caron (2016) a permis de mettre en évidence que les conditions d'emplois du personnel éducateur en milieu scolaire peuvent causer des obstacles sur le plan de la collaboration, telles que les horaires coupés, les ratios enfants et adultes élèves, le manque de locaux, la précarité d'emploi et le niveau de formation variée.

Selon Soucy et Dumais (2017), le personnel éducateur et le personnel enseignant ont un désir de communication, car pour eux la collaboration est importante pour assurer une cohérence sur le plan des interventions auprès des enfants. Toutefois, Soucy et Dumais (2017) ajoutent que la communication entre le personnel éducateur et le personnel enseignant est difficile et peu présente en milieu scolaire. Par exemple, lors des moments de transition, le personnel éducateur ne communique pas les informations pourtant importantes au sujet des conflits qui surgissent pendant le dîner et en fin de journée. Quant au personnel enseignant, celui-ci n'est pas non plus porté à aller vers le personnel éducateur dans une visée de communication. Dans cette optique, Soucy et Dumais (2017) indiquent qu'il serait souhaitable d'implanter des outils pour faciliter la communication tels que le fait de trouver un moment pour communiquer et favoriser une vision commune.

En outre, Caron et Boudreau (2020) ajoutent plusieurs aspects concernant le SGMS, en se concentrant sur les consensus et les divergences entre personnel, éducateur et enseignant. Tout d'abord, il est question du code de vie de l'école et de sa pertinence dans le service de garde. Le personnel enseignant souhaite une cohérence entre les règles de l'école et celles du service de garde, tandis que le personnel éducateur conteste la faisabilité de cette approche en raison des différences de gestion de groupe. Ensuite, la discussion porte sur la gestion de groupe et la façon dont elle est influencée par la relation entre le personnel éducateur et les enseignants. La qualité de cette relation est considérée comme cruciale pour une gestion efficace du groupe. Caron et Boudreau (2020) ajoutent également la question de l'espace et de la propriété de la classe. Le personnel enseignant souligne la surpopulation des écoles et le manque d'espace, tandis que le personnel éducateur insiste sur l'importance du respect des espaces de vie et de travail. Enfin, la reconnaissance des rôles respectifs du personnel éducateur et les enseignants sont discutés. Le personnel éducateur mentionne souvent le manque de reconnaissance de leur métier, tandis que le personnel enseignant considère la reconnaissance comme un élément essentiel pour une meilleure collaboration. En bref, Caron et Boudreau (2020) mettent en lumière les différents défis et enjeux auxquels sont confrontés le personnel éducateur et les enseignants dans le SGMS, tout en soulignant l'importance de la communication, de la collaboration pour surmonter ces défis et la valorisation du métier d'éducateur.

Puis, dans le même ordre d'idées, l'étude de Chalifoux (2021) a mis en évidence plusieurs enjeux en lien avec le travail de garde en milieu scolaire, dont le rapport entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. À cet effet, elle précise qu'il importe d'avoir une meilleure compréhension du travail réel du

personnel éducateur. En fait, selon Chalifoux (2021), le personnel éducateur et le personnel enseignant côtoient les mêmes enfants, mais n'ont pas le même objectif, ce qui peut freiner la collaboration.

En résumé, bien qu'il subsiste une difficulté de collaboration entre les personnels éducateurs et enseignants, la recherche ne s'est pas attardée aux types de relations vécues par ces acteurs qui doivent se partager à la fois les élèves et l'espace pour accomplir leurs missions. En outre, les éléments qui entravent la mise en œuvre de ces pratiques collaboratives et les moyens pour susciter cette collaboration n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière; ce à quoi s'intéresse le présent projet de recherche.

#### 1.4 L'importance d'établir un partenariat entre les acteurs du milieu de garde et ceux de l'enseignement : le bien-être des enfants

Musson *et al.* (1999) précisent que même si le personnel éducateur et le personnel enseignant interviennent à des niveaux différents, bien qu'ils aient les mêmes finalités (le bien-être et le développement global de l'enfant) c'est à travers la collaboration qu'ils peuvent acquérir la place qui leur revient dans l'école. À cet égard, il importe que les acteurs puissent établir un partenariat en mettant de l'avant des pratiques collaboratives pour travailler de pair à la réussite éducative de l'élève (MÉES, 2017).

Dans une étude de Harnois et Dumont (2006), le personnel éducateur partage quelles sont ses attentes envers l'équipe-école, souhaitant être considérée comme un véritable partenaire et bénéficiaire de ressources financières et humaines au même titre que l'école, en particulier pour les élèves en difficulté (Harnois et Dumont, 2006). Les répondants en milieu défavorisé expriment unanimement le besoin de collaboration avec l'équipe-école pour des interventions efficaces, faisant ressortir l'incapacité d'agir de manière cohérente avec l'école en l'absence d'échanges fréquents. Les répondants déplorent également l'absence de participation de l'équipe du service de garde lors des réunions sur l'intégration des enfants ayant des besoins spécifiques. Selon les répondants, ceci entraîne une grande déception chez le personnel éducateur, soulignant que même des échanges brefs ont été enrichissants lorsqu'ils ont eu lieu.

Ainsi, d'après la politique éducative en vigueur, il est fortement encouragé que tous les acteurs impliqués dans le parcours éducatif de l'enfant travaillent de manière collaborative. Cette approche collaborative vise à garantir une prise en charge holistique de l'enfant, en intégrant les différentes dimensions de son développement et de son bien-être. En effet, dans un environnement éducatif optimal, les enseignants, les éducateurs, les professionnels de la santé, les parents et toute autre personne intervenant auprès de l'enfant devraient travailler en étroite collaboration.



Le deuxième axe, quant à lui, stipule qu'un des mandats du service de garde est de « prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale » (MÉES, 2017, p. 51). Ce mandat sous-tend l'importance de prendre en compte le rôle qui incombe au personnel éducateur dans la détection des difficultés de l'élève sur le plan de ses apprentissages, du comportement et de l'insertion sociale. En somme, le rôle primordial qu'a à jouer le personnel éducateur du SGMS sur ces plans nous amène à les considérer comme des partenaires indispensables à la réussite éducative des élèves de l'école.

De plus, le troisième axe traite de l'importance qu'il y ait chez les acteurs et les partenaires œuvrant après des élèves une mobilisation sur le plan des interventions afin d'assurer la continuité des services. Ainsi, dans leur visée commune, celle de voir à la réussite éducative de l'enfant, l'école et le service de garde se doivent d'agir en complémentarité et en concertation principalement au niveau des interventions concertées à valoriser chez l'élève.

En outre, l'importance d'établir un partenariat entre les acteurs du milieu de garde et du milieu de l'enseignement a été soulignée par le gouvernement québécois, dans le cadre des orientations de sa politique éducative (MÉES, 2017). Ainsi, le premier axe met en évidence le rôle tout aussi important du personnel éducateur et du personnel enseignant à l'égard de la mission commune qui sied à ces deux entités, celle de soutenir l'élève dans l'atteinte de son plein potentiel. En outre, cet axe inscrit dans la politique précise que : « l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous est au cœur de la mission de l'école et des services de garde éducatifs à l'enfance » (MÉES, 2017, p. 38). Par ailleurs, cet axe met l'accent sur l'importance d'avoir des interventions concertées et donc cohérentes et efficaces entre les différents partenaires dans l'optique d'un soutien optimal de l'enfant tout au long de son parcours éducatif.

#### 1.4.1 L'influence des pratiques collaboratives sur le sentiment d'appartenance, le climat de travail et le bien-être du personnel

Dans le contexte éducatif, les pratiques collaboratives jouent un rôle crucial. Elles influent directement sur le sentiment d'appartenance, le climat de travail et le bien-être du personnel enseignant et scolaire. L'école est une microsociété selon Fortin (2001), un lieu de vie collective où le partage, le faire ensemble sont essentiels au vivre-ensemble, même si parfois il y a des contraintes, des frustrations et des conflits. Cependant, comme le mentionne Fortin (2001), le mieux vivre ensemble est une visée qui requiert l'établissement de pratiques de collaboration afin de favoriser le climat de travail sain. Sous cet angle,

Friend et Cook (2017) indiquent que les pratiques collaboratives sont porteuses d'indicateurs qui eux mettent en évidence leur association entre autres avec la confiance mutuelle et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. En outre, le sentiment d'appartenance à un groupe est un besoin fondamental aussi important que celui de se nourrir, (Baumeister et Leary, 1995). Ce sentiment se développe lorsque l'individu éprouve un respect mutuel et réciproque avec les autres (Baumeister et Leary, 1995). De plus, ce sentiment stimule chez l'individu sa motivation à l'atteinte d'objectifs mis en place. Par conséquent, le manque de sentiment d'appartenance peut mener à des conséquences néfastes au niveau de la santé, de l'adaptation et de l'épanouissement de l'individu (Baumeister et Leary, 1995). En fait, les individus vivant dans un milieu où ils ne peuvent développer un sentiment d'appartenance sont plus à risque d'avoir des problèmes mentaux qui peuvent survenir tels que la dépression et l'isolement (Baumeister et Leary, 1995). En conséquence, lorsque les individus ont un manque sur le plan du sentiment d'appartenance, ils ressentent une certaine infériorité et sont portés à s'isoler et à vivre une certaine dépression (Adler, 1957). En somme, Baumeister et Leary (1995) expliquent que les individus ont besoin d'être en interaction et en contact avec autrui. En ayant des interactions positives, ces derniers développent des attachements affectifs, ce qui réduit les conflits. Le sentiment d'appartenance peut se développer s'il y a respect mutuel entre les individus (Baumeister et Leary, 1995).

Malheureusement, Levasseur et Tardif (2005b) rapportent que les éducatrices ne se sentent pas reconnues dans leur fonction, celles-ci étant plutôt considérées comme des gardiennes d'enfants et non comme des éducatrices. Cette problématique peut être à l'origine des conflits et des tensions vécus entre les deux entités, et entraîner par le fait même une recrudescence des difficultés à développer des pratiques collaboratives qui pourraient faire émerger un sentiment d'appartenance à la communauté éducative. En outre, certaines études ont démontré des avantages reliés à l'établissement de la collaboration entre les collègues au travail. Ainsi, l'étude de Riel *et al.* (2016) a démontré comment la collaboration chez les enseignants pouvait améliorer la santé et le bien-être au travail. Quant à Asmar et Wacheux (2007) bien que leur étude ait été réalisée auprès de collègues du milieu hospitalier, ils ont mis en évidence que la collaboration interprofessionnelle comportait de nombreux avantages tels que l'établissement d'une relation de confiance entre collègues (médecins et infirmières), la valorisation des rôles respectifs, la modification de certaines attitudes et perceptions négatives entre professionnels à statuts professionnels différents ainsi que plusieurs bénéfices chez les tiers, dans le cas de l'étude, il s'agissait des patients.

L'UNESCO (1993) souligne, quant à elle, que le sentiment d'appartenance fait partie d'une visée qu'il faut promouvoir puisqu'il permet à chacun d'avoir sa place dans la société. En fait, l'UNESCO (2014, 2015) parle d'un sentiment d'appartenance émergeant du désir de vivre ensemble fondé sur des valeurs partagées par les membres de la communauté et une responsabilité commune en regard des droits de l'homme (UNESCO, 2015).

L'importance pour les acteurs du milieu éducatif de développer un sentiment d'appartenance afin que chacun y trouve sa place a été soulignée par Musson *et al.* (1999). En outre, ceux-ci suggèrent la collaboration pour y parvenir! En fait, en éducation, précisément dans le domaine des services de garde en milieu scolaire, Musson *et al.* (1999) ont précisé que le sentiment d'appartenance est un élément clé dans l'école.

Pour que chacun y trouve sa place, il importe qu'il y ait une grande collaboration entre divers intervenants : éducatrice, enseignants, personnel, professionnel, directions, enfants. Chacun intervient à des niveaux différents, mais tous visent la même finalité : le bien-être et le développement global de l'enfant. Tous les aspects de ce développement sont nécessaires et ils ont la même importance les uns par rapport aux autres (Musson *et al.*, 1999, p. 18).

De plus, outre le fait que le sentiment d'appartenance établi chez les membres de la communauté éducative peut profiter à l'enfant sur le plan de sa réussite, il peut également susciter plusieurs bienfaits chez le professionnel lui-même. Dans cette ligne de pensée, Richer (1997) mentionne que les employés qui ressentent l'appartenance à un groupe ou à une équipe où ils sont compris et écoutés par les autres membres du groupe ont tendance à être plus motivés au travail.

Plusieurs études en gestion de l'entreprise ont mis en évidence des moyens pour favoriser le sentiment d'appartenance afin d'augmenter la productivité et la motivation au travail. À cet effet, Meyer et Allen (1991) expliquent que la décision de l'individu de rester dans l'organisation qui l'emploie dépend de trois dimensions, dont la suivante : «1) la relation affective qui reflète le désir de vouloir appartenir à l'organisation » (Meyer et Allen, 1991, p. 83-84). Or, la relation affective est reliée au sentiment d'attachement (Ministère de la Famille, 2019). À ce sujet, Dubois (2005) explique que le sentiment d'appartenance est relié au degré d'attachement entre l'employé et le milieu de travail qu'il occupe. Cet attachement permet à l'employé de développer et de s'adapter à des comportements qui apportent certains avantages pour soi-même et pour son milieu de travail. En somme, plusieurs auteurs ont proposé

l'avenue de la collaboration pour créer ce sentiment d'appartenance, ce à quoi s'intéresse la présente étude.

#### 1.4.2 L'influence des pratiques collaboratives entre les acteurs sur la réussite éducative de l'élève

La notion de la réussite éducative est souvent mentionnée, mais peu de chercheurs se sont intéressés aux liens qui peuvent exister entre la collaboration des acteurs dans un établissement scolaire et la réussite éducative des élèves. L'influence des pratiques collaboratives entre les acteurs sur la réussite éducative de l'élève est un sujet d'une importance capitale dans le domaine de l'éducation. En effet, la collaboration entre les enseignants, les intervenants scolaires, les parents et d'autres professionnels de l'éducation joue un rôle déterminant dans le parcours éducatif de chaque élève. Cette collaboration permet d'élaborer des stratégies pédagogiques adaptées, de fournir un soutien individualisé et de créer un environnement d'apprentissage inclusif. En unissant leurs efforts et en partageant leurs connaissances, les acteurs éducatifs peuvent maximiser les chances de succès de chaque élève, favorisant ainsi son épanouissement académique, social et personnel (Winn et Blanton, 2005). Dans ce contexte, explorer l'impact des pratiques collaboratives sur la réussite éducative de l'élève revêt une importance fondamentale pour améliorer la qualité de l'éducation et promouvoir l'inclusion scolaire.

Toutefois, Corriveau *et al.* (2009, p. 5) se sont intéressés à cet aspect et mentionnent que « dans la littérature, tant normative que scientifique, la collaboration apparaît comme un facteur déterminant de la réussite scolaire ». En fait, la recherche a mis en évidence plusieurs déterminants de la réussite éducative. Parmi ces facteurs se retrouvent les facteurs sociaux, au sein desquels la collaboration, en termes d'actions concertées et simultanées entre les divers agents tels que le personnel de l'école et le personnel du service de garde, peut contribuer à la réussite éducative de l'enfant (MEES, 2017).

L'étude d'Harnois et Dumont (2006) a par ailleurs démontré que l'intégration au projet éducatif de l'école est réalisable lorsque le service de garde bénéficie du soutien de la direction. Dans les milieux où le service de garde est intégré au projet de l'école, les enfants et les éducateurs ont accès à plusieurs locaux et au matériel disponible dans l'école. Une proximité entre les membres de l'équipe-école favorise la collaboration étroite et le travail conjoint pour stimuler divers aspects du développement de l'enfant. Cette approche assure une cohérence dans les interventions envers les élèves, permettant le partage des connaissances entre les membres de l'équipe (Harnois et Dumont, 2006). De plus, selon Harnois et Dumont (2006), l'intégration du service de garde dans l'école semble renforcer la cohésion du personnel. Ils

rapportent à ce sujet que la collaboration entre les éducateurs et les autres membres du personnel a été particulièrement bénéfique pour les enfants ayant des besoins spécifiques. Ils ajoutent que la présence régulière d'éducateurs facilite en effet les apprentissages de ces enfants.

En outre, en se basant sur le document « L'éducation parlons d'avenir », le MÉES (2016) explique que la réussite éducative intégrant la réussite scolaire a pour but d'amener l'individu vers l'actualisation de son plein potentiel dans tous les aspects de sa personne que ce soit sur les plans intellectuel, affectif, social et physique ainsi que vers l'apprentissage de certains éléments tels que des valeurs, des attitudes et des responsabilités qui formeront le citoyen de demain celui que l'on veut responsable. Enfin, pour le MÉES (2017) la réussite éducative vise à permettre à l'élève de commencer sa vie sur des bases solides en lui offrant la possibilité de s'épanouir et de mettre en évidence ses talents et ses compétences. Le MÉES (2017) précise toutefois, que ce défi associé à la réussite éducative de l'élève ne sera possible que si les acteurs adoptent une vision commune sur le plan éducatif. Cette visée sous-tend de mettre en place cette collaboration tant recherchée entre les personnels éducateur et enseignant.

Dans son plan d'action « J'y tiens à l'école » le MÉLS mentionne aussi l'importance de la collaboration entre les enseignants et les autres ressources professionnelle et de soutien afin de favoriser la réussite à tous les élèves avec des mesures d'interventions appropriées (MÉLS, 2009). En outre, la collaboration de l'équipe école est importante dans la réussite de l'élève. En fait, une forte culture de collaboration apporte aux élèves un soutien, un accompagnement et une réponse à leurs besoins (MÉES, 2017). Ceci permet aux acteurs d'adopter de meilleures pratiques tant sur le plan pédagogique, organisationnel et communicationnel. À cet effet, la politique de la réussite éducative vise jusqu'en 2030 à orienter les actions gouvernementales vers des changements pour communiquer davantage et mieux vivre ensemble en mobilisant l'ensemble du réseau éducatif tels que les acteurs du service de garde éducatif à l'enfance et ceux de l'enseignement scolaire, les organismes communautaires et la société en général.

### 1.5 La pertinence scientifique de la présente étude

Plusieurs études ont été réalisées sous l'angle de la collaboration telles que celle de Dionne (2003), celle de Corriveau *et al.* (2009), celle de Boies (2012), celle d'Allenbach *et al.* (2016) et celle de Riel *et al.* (2016). De façon spécifique, la première étude, celle de Dionne (2003) consistait à mieux comprendre le phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel chez les enseignants. Lors

de son étude, elle conclut que la participation à la collaboration enrichit l'enseignant sur le plan relationnel, mais aussi au niveau de soi-même.

La deuxième étude, celle de Corriveau *et al.* (2009) de type exploratoire a traité du concept de la collaboration chez les acteurs en milieu scolaire. Ces auteurs cherchaient à comprendre « Si la collaboration entre les acteurs influence la qualité des systèmes éducatifs ». En outre, ils se sont posé la question suivante : « Dans quelle mesure la dynamique interactive entre les enseignants, acteurs clés de ces systèmes, est-elle propice au travail collectif ? » (Corriveau *et al.*, 2009, p. 6). Ces auteurs se sont intéressés aux notions du travail collectif, en coopération, en collaboration, en équipe et en concertation. Les chercheurs ont interrogé les participants sur leurs actions et leurs réactions mutuelles à l'égard des autres acteurs de leur école. À la suite de leur étude, les chercheurs concluent que la collaboration était présente à différents niveaux dans les milieux scolaires sélectionnés. Aussi, ils soulignaient que dans ces organisations la collaboration se faisait par des choix d'affinités ce qui pouvait ralentir le processus de la collaboration et également restreindre en éducation l'amélioration de la qualité. Finalement, les auteurs ont fait part du fait que la triple structuration : organisationnelle, identitaire et relationnelle pourrait avoir des liens avec le développement de la qualité en éducation et que par conséquent cet aspect méritait d'être étudié en profondeur auprès de d'autres acteurs dans les établissements scolaires. Cette étude, bien qu'intéressante n'a été réalisée que chez les enseignants en milieu scolaire. Elle ne s'est pas intéressée à la collaboration entre les éducateurs et les enseignants en milieu scolaire, ce que la présente étude projette de faire.

La troisième étude, celle de Boies (2012) avait pour objectif d'analyser l'impact de la collaboration au travail notamment sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle. À l'instar de cela, elle tente de trouver des pratiques pour favoriser la collaboration entre les collègues. La recherche de type exploratoire de Boies (2012) avait pour but d'analyser l'impact perçu de la collaboration au travail notamment sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle. Boies (2012) arrive à la conclusion que les pratiques de collaboration sont plutôt rares parmi les enseignants en insertion professionnelle. Elle précise que la collégialité est présente avec les membres de la direction, mais que la collaboration entre les collègues reste difficile. Ainsi, Boies (2012) suggère d'approfondir le sens de la collaboration entre les différents acteurs dans le milieu scolaire.

Une étude de type empirique réalisée par Allenbach *et al.* (2016) a tenté de mettre en lumière les similitudes et les différences vécues sur le plan de la collaboration entre les enseignants et les autres

acteurs dans l'école primaire telle que la direction, le psychoéducateur, le psychologue, l'orthophoniste, l'enseignant-ressource, l'orthopédagogue, l'éducateur, le travailleur social et toute autre personne qui soutient les élèves dans leurs réponses à leurs besoins. Pour ce faire, quatre études différentes ont été réalisées dans des contextes divers notamment au Canada et en Suisse, dans le but commun d'approfondir le phénomène de la collaboration en milieu scolaire. La première étude traite du rapport entre les psychologues et les enseignants de Berne. Le chercheur se questionne sur comment les psychologues vivent la collaboration avec les autres acteurs scolaires. La deuxième étude s'intéresse au support que les autres acteurs scolaires des écoles primaires apportent à l'enseignant. Cette étude est réalisée au Manitoba. Le chercheur s'interroge sur le fonctionnement collaboratif des écoles manitobaines. Pour la troisième recherche, le chercheur met en lumière le sens donné à la collaboration entre les enseignants et les enseignants-ressources qui travaillent ensemble dans une école du Nouveau-Brunswick. Il se questionne sur la perception de la collaboration entre les enseignants et les enseignants-ressources. Finalement, la quatrième étude porte sur le développement des pratiques collaboratives dans les écoles de Vaud, en Suisse. Le chercheur cherche à savoir quelles sont les pratiques collaboratives mises en place dans les écoles primaires de Vaud.

À la suite de ces quatre études, les chercheurs de chaque étude se sont réunis afin de faire une analyse croisée dans le but de cerner le développement des pratiques collaboratives à travers les dynamiques, les interactions et les vécus de collaboration entre les enseignants et les différents acteurs dans l'école. Les résultats de l'analyse croisée de ces quatre études démontrent que la notion de collaboration se doit d'être définie plus clairement afin d'éclairer les attentes, le mandat et le positionnement de chaque acteur dans l'école, car d'après Allenbach *et al.* (2016) lorsque les attentes sont mal interprétées ou ne sont pas claires cela devient un obstacle vers le développement de pratiques collaboratives. D'après les chercheurs, il serait nécessaire de développer des pratiques collaboratives afin que les interventions soient adaptées et efficaces pour répondre aux besoins des élèves. Dans cette optique, il paraît important d'examiner comment se vit la collaboration chez différents acteurs du milieu scolaire, notamment les éducateurs et les enseignants afin de développer ultérieurement des pratiques collaboratives qui puissent répondre aux besoins des enfants. Ce à quoi le présent projet de recherche s'intéresse.

Finalement, la cinquième étude réalisée par Riel *et al.* (2016) avait comme objectif de comprendre et de caractériser les situations de travail des enseignants tant sur le plan individuel que collectif. Les résultats de l'étude indiquent que les enseignants ne sont pas isolés, et que grâce aux différentes formes de travail collectif, les enseignants peuvent s'intégrer au groupe et développer de nouvelles compétences.

Cependant, Riel *et al.* (2016) précisent que des obstacles peuvent nuire au développement du travail collectif tels que la charge de travail, la précarité d'emploi, les comportements des collègues ainsi que le manque de temps et d'espace pour les négociations. Ces obstacles se rapportant au processus de collaboration entre les enseignants, il appert que la situation entre le personnel éducateur et le personnel enseignant travaillant dans un même milieu peut être d'un grand intérêt. En outre, c'est ce à quoi s'intéresse également la recherche présente.

#### 1.6 Les questions de recherche

À la suite des recherches exposées et de l'argumentaire sous-tendant l'intérêt de l'étude, les questions de recherche sont les suivantes :

Quelles sont les pratiques de collaboration établies entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire? Quels sont les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant? Quels sont les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales ?

Pour répondre aux questions de recherche, les représentations du personnel éducateur du service de garde et du personnel enseignant du primaire de l'école participant à la même mission sont prises en compte afin d'examiner la concordance et la dissonance des points de vue, de relever les difficultés et de proposer des pistes de collaboration en tenant compte des deux points de vue. Dans la prochaine section sont présentés les concepts à l'étude ainsi que le cadre théorique de la recherche et les objectifs visés par la présente étude.



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Cette partie présente le cadre conceptuel s'inscrivant dans cette étude. Dans un premier temps, le concept de collaboration est défini. Ce concept est pris sous l'angle spécifique de la collaboration en milieu de travail dans le domaine scolaire. Deuxièmement, divers éléments théoriques se rattachant à la collaboration sont abordés tels que les formes de collaboration et les objets qui la sous-tendent, la dynamique interactive qui entoure le travail de collaboration en milieu scolaire, les dimensions et les pôles (éléments) que l'on retrouve au sein du processus de collaboration. Dans un troisième temps, plusieurs modèles de collaboration sont présentés par l'entremise de divers continuums alors que celui qui servira de cadre d'analyse est mis en évidence. Dans un quatrième temps, les avantages de la collaboration retiennent l'attention. Dans un cinquième temps, sont présentées les recherches traitant du processus de collaboration entre collègues vu sous leurs représentations. Par la suite, ce concept, retenu pour la présente étude, est défini. Enfin, les objectifs de la recherche sont exposés.

#### 2.1 Le concept de collaboration

Le concept de collaboration en milieu de travail correspond « à un échange de savoirs et, indirectement, de valeurs, d'engagements, d'intérêts et d'émotions » (Portelance *et al.*, 2011, p. 33). Celle-ci exige un investissement personnel en termes de temps, et requiert un espace au sein duquel les professionnels pourront communiquer et coopérer sans occulter les différentes logiques qui les animent (Portelance *et al.*, 2011). Celle-ci est possible lorsqu'il y a un espace-temps et des ressources pour la soutenir (Portelance *et al.*, 2011).

Plusieurs chercheurs (Portelance *et al.*, 2011; Genest, 2015 ; Beaumont *et al.*, 2011) ont tenté de définir le concept de collaboration en milieu scolaire et arrivent à une définition dont les fondements se recoupent. Pour Portelance et ses collaborateurs (2011), la collaboration réfère à « un processus complexe caractérisé par une démarche conjointe des personnes qui collaborent, leur engagement dans la poursuite d'un but commun et leur ouverture aux savoirs et aux expériences des autres. » (Portelance *et al.*, 2011, p.216). Ainsi, trois fondements sont présents au sein de ce concept : 1) un processus comprenant une démarche entreprise par les parties qui désirent collaborer; 2) le désir de poursuivre un objectif commun; 3) l'ouverture à l'autre, à son savoir, à son expérience. En effet, la collaboration est ultimement vue comme

un processus à travers duquel des négociations sont entreprises et des structures posées afin de baliser les relations entre les parties et arriver à la prise de décision escomptée :

La collaboration est un processus dans lequel des acteurs autonomes et semi-autonomes interagissent à travers des négociations formelles et informelles, créant ensemble des règles et des structures gouvernant leurs relations, ainsi que des façons d'interagir et de prendre des décisions concernant les questions qui les ont amenées à s'unir (Genest, 2015 citant Thomson *et al.*, 2007, p. 2).

Le concept de collaboration sous-tend donc celui d'interdépendance. C'est d'ailleurs ce que Beaumont *et al.* (2011) soulignent à l'effet qu'à travers le concept de collaboration, se trouve celui d'interdépendance. Ils précisent que la collaboration requiert « 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 » (p.5). En outre, Beaumont *et al.* (2011) avancent que celle-ci peut posséder plusieurs caractéristiques dépendamment des personnes impliquées au sein de cette collaboration et qu'elle est généralement « considérée comme étant un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages » (p. 5). Sous cet angle, selon Little (1990), l'interdépendance fait partie intégrante du processus de collaboration, notamment parce que les personnes qui s'engagent dans cette trajectoire partagent des activités conjointes et sont liées avec le désir d'atteindre des buts communs.

En outre, la collaboration, prend forme chez les enseignants autour d'une conversation, d'une discussion, d'une communication lorsque celles-ci sont orientées vers un but précis (Bush, 2003 citant dans Borges *et al.*, 2011). En fait, selon Beaumont *et al.* (2011), le but de la collaboration est d'arriver à une prise de décision commune (Beaumont *et al.*, 2011). La collaboration sous-tend aussi l'obligation des parties vers un engagement dans un dialogue qui promeut le partage d'objectifs communs permettant au professionnel d'approfondir sa propre connaissance de soi. C'est d'ailleurs ce que Portelance *et al.* (2011) arguent au sujet de la collaboration en précisant que celle-ci: « est aussi un chemin vers la connaissance de soi comme professionnel engagé dans le dialogue avec les collègues qui partagent les mêmes buts » à l'égard de leurs élèves et par conséquent, elle ne peut pas se réaliser s'il n'y a pas de partage (Portelance *et al.*, 2011, p. 2).

Par ailleurs, en s'appuyant sur Labelle (2004), Pharand et *al.*, (2011) rapportent plusieurs caractéristiques à partir desquelles la collaboration peut prendre forme soit, autour: 1) d'une relation qui s'établit entre des personnes possédant des entités différentes ; 2) des liens qui se veulent égalitaires et réciproques au sens où chacun donne et reçoit dans une visée de complémentarité; 3) d'un partage au niveau des responsabilités et des risques qui peuvent s'ensuivre ainsi que « de l'autorité, des prises de décision et de l'obligation de rendre des comptes » (p. 204). Dans cette veine, certains chercheurs ont tenté d'établir des formes de collaboration qui se retrouvent chez différents professionnels en milieu scolaire en lien avec des objets de collaboration qui retiennent l'attention. La prochaine partie en fait état.

## 2.2 Des formes et des objets de collaboration entre agents éducatifs en milieu scolaire

La compréhension des différentes formes et objets de collaboration qui existent entre les agents éducatifs en milieu scolaire revêt une importance fondamentale. Celle-ci permet de contextualiser et de comprendre les théories sous-jacentes à la collaboration éducative, ainsi que ses implications pratiques dans le cadre de l'éducation.

Borges (2011) a mis en évidence deux formes de collaboration et trois objets de collaboration au sein de son étude portant sur la collaboration entre enseignants du primaire et du secondaire en éducation physique et en santé. Empruntant à Tardif et Levasseur (2004) la définition du concept de collaboration, elle précise que celle-ci « peut être vue sous l'angle de la division du travail, en considérant justement que les agents scolaires ne réalisent pas tous les mêmes tâches ou qu'ils font une partie des tâches communes selon la fonction qu'ils occupent dans l'organisation scolaire » (p.87). Elle souligne que dans cette division du travail, la notion de partage émerge afin que les professionnels puissent travailler en complément du travail des autres en gardant comme visée, celles d'instruire et d'éduquer les élèves. En outre, elle parle du travail des agents éducatifs en milieu scolaire qui, sous l'angle de la collaboration, participent à diverses activités différenciées en ayant une vision commune, celle de soutenir l'élève.

Dans le cadre de son étude, elle expose deux formes de pratiques collaboratives dont la première fait référence à la coordination « qui font normalement partie de la tâche de l'enseignant, car elles s'inscrivent dans ses activités d'enseignement et au sein de l'école et visent notamment la coordination de leurs intentions, contenus d'enseignement, planifications, évaluations, enfin, leur participation à la vie de l'école » (p.91).

Quant à la seconde forme de collaboration, celle-ci est de nature informelle et se définit comme suit :

L'appui, l'entraide, le soutien, les échanges informels qui ne sont pas nécessairement anticipés ni inscrits dans la grille horaire, ni dans les tâches de l'éducateur physique. Ces initiatives sont spontanées et volontaires. Par exemple, des éducateurs physiques échangent du matériel (grille d'évaluation, livres, planifications, outils pédagogiques, etc.), s'entendent sur certains projets qu'ils développent individuellement avec leurs groupes d'élèves ou sur des activités qu'ils réalisent en jumelant leurs groupes d'élèves ; d'autres discutent à propos de pédagogie, de nouvelles idées, sur l'éducation physique et l'éducation en général ; plusieurs s'informent au sujet des élèves, discutent de leurs problèmes en classe ; certains établissent des liens d'amitié, organisent des activités hors école (dîner, apéro après le travail) et partagent leurs problèmes personnels (p.92).

Ainsi, la collaboration dans sa forme première fait référence à des pratiques collaboratives qui sont mises en commun par les professionnels d'une même profession (ex. les enseignants) pour accomplir leurs tâches. La collaboration dans sa forme seconde réfère aux pratiques, telles que des celles de soutien qui ne relèvent pas de la tâche en tant que telle.

De plus, l'étude de Borges (2011) a mis en évidence que la collaboration s'établit en regard des situations présentes en milieu de travail axées sur des objets spécifiques. Ces objets sont de trois ordres : 1) organisationnels et ont trait aux aspects associés à l'organisation du travail tels que l'horaire, la gestion des groupes, le partage des locaux, le partage du travail dans le temps, les réunions par cycle où sont discutées les problématiques de toutes sortes et où sont prises les décisions bien que celles-ci ne durent souvent que 45 minutes; 2) pédagogiques et concernent la conception de matériel pédagogique, les stratégies entourant la progression des élèves, le regard porté sur le projet pédagogique de l'école, la formation d'un conseil de classes, les activités pédagogiques réalisées en partenariat avec les enseignants de d'autres disciplines. Ce sont ces activités, celles à teneur pédagogique qui requiert le plus souvent (3/4 du temps) la collaboration des enseignants ; 3) professionnel-personnel et relèvent du partage d'expertise entre enseignants, du soutien apporté entre pairs, des conseils fournis, notamment à propos de la coordination du travail dans la visée de prendre en considération la vie personnelle de l'enseignant. Dans cette catégorie, se retrouve l'aide, le soutien offert par la direction. Par ailleurs, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018) souligne que la collaboration représente ainsi un aspect indispensable du perfectionnement professionnel des enseignants et des intervenants scolaires.

### 2.3 Une dynamique interactive entourant le travail de collaboration des intervenants en milieu scolaire

Pour avoir une vision globale du concept de collaboration, il est essentiel d'explorer les recherches de divers auteurs, ce qui permet d'appréhender les différentes perspectives et les implications qui en découlent. Le concept de collaboration en milieu scolaire a été défini par Corriveau *et al.* (2009) qui

cherchaient à comprendre en quoi la collaboration entre les intervenants du milieu scolaire pouvait influencer la qualité du système éducatif présent dans l'école. À ce sujet, ils se sont intéressés à la dynamique interactive entre les intervenants et à son apport dans le travail collectif mis en branle. Lors de cette étude, Corriveau *et al.* (2009) ont amené des précisions concernant la notion de collaboration telle qu'elle s'insère en milieu scolaire :

Un travail en collaboration est un travail qui fait place à un partage, non seulement, des tâches, mais aussi d'autres dimensions de l'organisation du travail : visées, décisions, expertises, apprentissages, etc. Ce type de partage commande une proximité plus grande entre les acteurs, laquelle proximité génère son lot de difficultés se vivant plus ou moins harmonieusement selon les dynamiques interpersonnelles et organisationnelles en présence (p. 10).

La recherche de Corriveau *et al.* (2009) a permis d'établir un modèle portant sur le processus de structuration de la dynamique interactive (Figure 1). La figure 1 illustre la collaboration en tant que dynamique d'interaction entre les acteurs dans laquelle il y a trois catégories de positionnement soit : 1) les liens organisationnels : l'aménagement et la structure organisationnelle de l'école, par exemple, la salle des employés, les groupes d'élèves; 2) les liens identitaires : l'image qu'émet chaque corps d'emploi, ses responsabilités, les rapports avec les élèves et les collègues; 3) les liens relationnels : les liens avec autrui sur la base de leurs affinités. Ces processus étant par ailleurs complémentaires (Corriveau *et al.*, 2009).

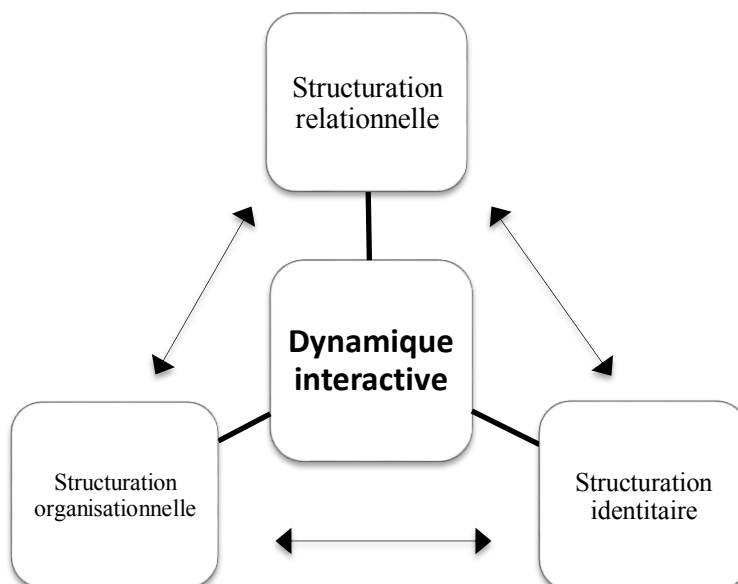


Figure 1 : Trois processus de structuration de la dynamique interactive

Note. Tiré de Corriveau *et al.* (2009)

La structuration organisationnelle se crée par l'entremise des aménagements favorables au travail d'équipe qui requièrent toutefois, la prise en compte de certaines conditions gagnantes : a. le fait d'avoir une salle commune que le personnel peut partager ; b. des regroupements d'élèves de la même classe ; c. la disponibilité offerte d'une part et d'autre entre les collègues en vue collaborer ; d. des lieux de travail qui se trouvent à proximité les uns des autres.

La structuration identitaire quant à elle se crée à travers l'image que l'individu se construit dans le cadre de son travail, eu égard à ses responsabilités, aux rapports qu'il entretient avec ses élèves et ses collègues, au sentiment d'appartenance qui prend forme dans le rapport à son groupe et à l'école dans lequel il travaille (Gohier *et al.*, 2001 citant dans Corriveau *et al.*, 2009). Ainsi, « dans cette construction d'image, ces éléments d'identité se lient dans une configuration donnée qui module les interactions vécues avec ses collègues et les autres acteurs de l'établissement » (Corriveau *et al.*, 2009, p. 14). La structuration relationnelle prend forme à travers des personnes ayant des affinités communes et qui sont à même de partager des valeurs qu'elles priorisent et des croyances qui ont certaines similitudes, notamment sur le plan pédagogique. Dans la présente recherche, le cadre d'analyse de Corriveau *et al.* (2009) sera repris pour répondre à la question ayant trait aux obstacles rencontrés sur le plan de la collaboration.

Dans les mêmes d'ordres d'idées, l'étude d'Allenbach *et al.* (2016) propose d'explorer les défis de la collaboration professionnelle entre enseignants et autres intervenants dans des contextes scolaires inclusifs en Suisse et au Canada. Elle repose sur les résultats de quatre recherches empiriques qui adoptent une approche psychosociologique de l'éducation et utilisent des méthodes de collecte de données qualitatives et compréhensives. Ces constats mettent en lumière l'importance de créer des espaces où les enseignants et les autres intervenants peuvent négocier leurs rôles et leurs pratiques. Dans les études examinées, l'absence de ces espaces ressort souvent comme problématique. L'analyse comparée de ces quatre recherches révèle que les simples incitations à collaborer ou la suppression des barrières institutionnelles ne sont pas suffisantes pour favoriser des pratiques collaboratives efficaces. Une véritable collaboration exige un investissement en temps et en réflexion, ainsi qu'une disposition à la confrontation et à la négociation entre les différents acteurs impliqués.

Cette analyse met donc en lumière l'importance cruciale de la collaboration professionnelle. La structuration organisationnelle, identitaire et relationnelle joue un rôle déterminant dans la création d'un environnement propice à la collaboration. Cependant, malgré les efforts pour encourager la collaboration,

des défis subsistent, notamment en ce qui concerne la création d'espaces de négociation et la nécessité d'un véritable engagement de la part des acteurs impliqués. Pour favoriser une collaboration efficace il est essentiel de reconnaître ces défis et de promouvoir une culture de collaboration basée sur la réflexion, la confrontation et la co-construction des pratiques professionnelles.

#### 2.4 Quatre dimensions dans le processus de collaboration établi par des professionnels de diverses professions en milieu scolaire

L'étude de Genest (2015) avait pour objectif d'identifier les mécanismes de collaboration qui favorisent la confiance mutuelle, la communication et l'engagement tant dans les contextes interorganisationnels qu'intraorganisationnels. Son but était de contribuer à l'expansion des connaissances et à la mise en œuvre pratique des capacités de collaboration. Les recherches menées par Blomqvist (2006, cité dans Genest, 2015) ont permis de répertorier les résultats de diverses études sur la collaboration, afin d'identifier les concepts fondamentaux qui constituent une capacité de collaboration. Blomqvist (2006) a mis en évidence sept concepts clés : la confiance, l'engagement, la communication, la coordination, la résolution de problèmes, la dépendance et la satisfaction entre les entités afin de favoriser une collaboration dans une équipe interorganisationnelle ou intraorganisationnelle. Selon Blomqvist (2006), la capacité de collaboration revêt une importance particulière dans les environnements dynamiques et incertains, où des situations inhabituelles exigent une action coordonnée. Dans les mêmes d'ordre d'idées, Bentayeb et Goyette (2021) citant Seaton *et al.*, 2018 soulignent que l'engagement des organisations, la disponibilité des ressources, la présence d'une coordination efficace de la collaboration, ainsi que la clarté des rôles et des responsabilités, semblent être les principaux facteurs qui favorisent sa durabilité. En réponse à la hausse des besoins des élèves, une augmentation du personnel dans les équipes-écoles a mis en lumière l'importance cruciale de la collaboration, un aspect qui sera approfondi dans une prochaine étude.

Ainsi, dans son étude sur la collaboration entre divers acteurs du milieu scolaire, Pelletier (2022) propose une analyse approfondie du processus collaboratif, en identifiant les quatre dimensions essentielles suivantes : 1) la complémentarité ; 2) la connivence ; 3) l'identité intermétiers ; 4) la reconnaissance réciproque. Tout d'abord, la première dimension concerne la complémentarité des acteurs qui permet d'informer et de mettre en évidence le rôle de chacun et d'établir ainsi une dynamique de confiance où les acteurs ont une compréhension claire de leurs responsabilités. Une deuxième dimension clé, est la connivence professionnelle, qui ouvre à une collaboration portée par l'utilisation d'un vocabulaire commun entre les acteurs, facilitant ainsi la liberté d'expression et d'action pour répondre aux besoins

particuliers de chaque enfant. Puis, la troisième dimension concerne l'identité intermétiers qui en l'occurrence, joue un rôle significatif, dans la mesure où chaque acteur agit en fonction de son identité professionnelle et de sa formation spécifique, tout en participant à la construction collective. Enfin, la quatrième dimension a trait à la coopération interprofessionnelle qui est renforcée par la reconnaissance réciproque entre les acteurs, dans un environnement propice à la discussion des controverses et à la prise en compte des désaccords. L'étude de Pelletier (2022) a permis d'établir certains constats. Dans un premier temps, l'analyse de l'activité collective a permis d'attribuer des rôles spécifiques à chaque acteur participant à la collaboration. Par ailleurs, le discours des acteurs montre une certaine concordance, soulignant que leur capacité d'action est étroitement liée à leur pouvoir de s'exprimer sur ce qu'ils doivent faire, ce qui les empêche de le faire, leurs préoccupations et les dilemmes auxquels ils sont confrontés. Dans un deuxième temps, il est important de noter que le processus de collaboration se développe par le biais de la négociation, en reconnaissant que les tensions et les différences débattues au sein du collectif sont productives lorsqu'elles favorisent la recherche constante d'ajustements permanents (Pelletier, 2022). Soulignons que cette étude met ainsi en évidence les diverses dimensions qui contribuent à une collaboration efficace et mutuellement bénéfique entre les acteurs du milieu scolaire. En résumé, l'étude de Pelletier (2022) et les travaux complémentaires démontrent l'importance cruciale de la collaboration dans le milieu scolaire, offrant des perspectives riches sur les dimensions et les mécanismes qui la soutiennent, ainsi que sur son rôle dans l'innovation et la résolution de problèmes. Ces recherches démontrent que la collaboration est bien plus qu'une simple coexistence d'acteurs. Elle repose sur des bases solides de confiance, de communication et de reconnaissance, et elle est essentielle pour stimuler l'innovation et relever les défis complexes du milieu scolaire moderne. En outre, d'autres auteurs ont mis en évidence aspects importants liés à la collaboration. Par exemple, Dionne (2003) a identifié trois pôles qui interagissent dans le processus de collaboration. La prochaine partie en fait état.

## 2.5 Les pôles interagissant dans le processus de collaboration

Dans son étude, Dionne (2003) s'intéresse à la collaboration en mettant en lumière trois pôles interagissant dans ce processus : 1) le pôle dialogique relié à la capacité d'exprimer ses émotions, la vision de soi, de son rôle et de son développement pédagogique qui permet à l'individu de prendre conscience de ses présupposés et de ses schèmes de pensée ; 2) le pôle relationnel qui permet à l'individu de rentrer en relation avec ses collègues. À travers la relation, l'individu élabore et améliore la vision qu'il a de lui-même, de son rôle et d'autrui ; 3) le pôle participatif concerne la participation des individus. En ce sens, c'est à travers l'action et des gestes quotidiens que les individus se développent et s'enrichissent soi-même



ce qui leur permet de prendre conscience de leur façon de voir les choses. La chercheuse arrive à la conclusion que la ressource-temps empêche dans plusieurs cas les individus de participer au processus de collaboration. Certains auteurs se sont intéressés à la collaboration en identifiant des continuums pour démontrer l'espace de collaboration qui existe entre les acteurs travaillant dans le même milieu éducatif. La prochaine partie présente ces continuums associés à divers types de pratiques collaboratives.

## 2.6 Divers continuums de pratiques collaboratives

Plusieurs chercheurs ont étudié le concept de collaboration en milieu scolaire en établissant des continuums de pratiques. Trois chercheurs ont eu recours à ces continuums pour identifier les formes de pratiques collaboratives en définissant leurs catégories. Dans un premier temps, il y a plus de trois décennies, Little (1990) a établi un continuum de pratiques collaboratives situant deux pôles opposés : celui où l'on retrouve des pratiques indépendantes et celui où l'on accède à des pratiques d'interdépendance qui sont en quelque sorte optimales sur le plan de la collaboration. Ainsi, le pôle de pratiques indépendantes fait état de relations entre collègues qui s'avèrent être davantage superficielles. En fait, celles-ci, plutôt informelles, seraient limitées à des échanges d'anecdotes tout en étant peu axées sur la résolution de conflit. Le deuxième niveau présente un pôle de pratiques également de type informel entre les collègues qui seraient orientées vers l'entraide. Au troisième niveau, s'organisent des pratiques dirigées vers la discussion de type pédagogique, le partage d'idées, de matériel et de planification de stratégies communes. Enfin, au pôle opposé, l'interdépendance entre les collègues est privilégiée qui, dans le cadre de leur travail cherchent à établir un cadre commun de référence pour favoriser le partage d'expertise, de ressources, de responsabilités tout autant que la résolution de problèmes présents en milieu de travail.

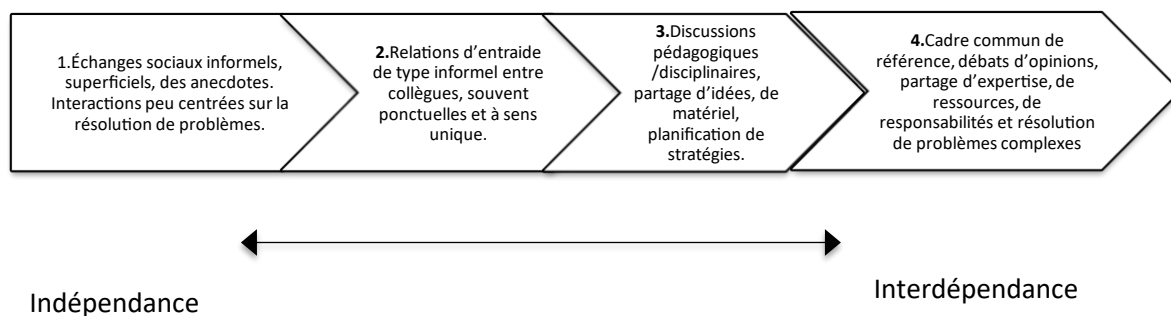


Figure 2 : Reproduction des niveaux d'interdépendance selon le continuum

Note. Tiré de Little (1990)

McEwan (1997) a également établi un modèle sur un continuum de six éléments menant de l'isolement à la collaboration en se basant sur le travail de Little (1990). De façon spécifique, l'auteure situe l'isolement, la coordination, la collégialité, l'indépendance, la coopération et la collaboration. Ce continuum indique le comportement de l'individu en milieu de travail : 1) l'isolement : l'individu travaille individuellement ; 2) la coordination : l'individu travaille en suivant les règles communes du groupe ; 3) la collégialité : l'individu adopte le matériel et les programmes des autres membres de l'équipe ; 4) l'indépendance : l'individu n'a pas besoin d'être en coordination avec les autres membres. Ainsi, il travaille seul de son côté tout en sachant que son travail contribue à son équipe ; 5) la coopération : les individus travaillent ensemble afin d'atteindre un objectif commun et finalement ; 6) la collaboration : les individus ont des échanges, s'entraident, s'observent mutuellement, s'enrichissent et apprennent l'un des autres.



Figure 3: La route menant de l'isolement à la collaboration en milieu scolaire

Note. Tiré du continuum de McEwan, 1997 traduit et présenté dans Boies, (2012, p. 46).

Par ailleurs, Boies (2012) propose un continuum de pratiques collaboratives inspiré de Mc Ewan (1997) qu'elle a toutefois adapté pour les besoins de sa recherche. Ainsi, elle a placé « l'indépendance » au deuxième niveau alors que McEwan l'avait placé au quatrième niveau. Le continuum passe donc de l'isolement, à l'indépendance, à la coordination, à la collégialité, à la coopération jusqu'à la collaboration. La figure 3 démontre le continuum inspiré de McEwan (1987) et adapté par Boies (2012). En outre, sur le plan scientifique, des indicateurs de collaboration ont été identifiés : 1) L'isolement : l'enseignant travaille dans l'isolement, il ne reçoit pas de soutien des autres membres de son milieu; 2) L'indépendance : l'enseignant travaille sans qu'il y ait de coordination avec ses collègues. Il ne dépend pas des autres; 3) La coordination : l'enseignant fait montre d'une coordination par l'entremise de règles ou de consignes communes à suivre comme pour l'utilisation ou l'attribution des locaux ou du matériel en place afin de faciliter l'harmonisation du milieu; 4) La collégialité : les enseignants communiquent entre eux sur une base quotidienne. Ils partagent leurs idées, leurs responsabilités, leurs expériences et leur matériel. Ils s'accommodent et s'ajustent volontairement selon les besoins de leurs collègues; 5) La coopération : les

enseignants se répartissent les tâches et les responsabilités entre eux, ce qui leur permet de travailler ensemble dans le but d'accomplir une tâche; 6) La collaboration : les relations entre les enseignants encouragent la mise en commun d'idées et de partage. Les enseignants partagent volontairement dans le but d'atteindre des objectifs. Le cadre d'analyse de Boies (2012) sera repris pour atteindre les objectifs de la présente recherche. L'adoption du continuum de la collaboration, tel qu'inspiré par McEwan (1987) et adapté par Boies (2012) pour guider cette recherche de maîtrise découle de plusieurs motivations. Premièrement, ce continuum offre une perspective évolutive des relations professionnelles, mettant en lumière les différentes étapes par lesquelles la collaboration peut se développer. En utilisant ce cadre conceptuel, l'objectif est de comprendre comment la collaboration entre le personnel éducatif et enseignant progresse au fil du temps. De plus, ce cadre permet d'identifier des indicateurs clairs de collaboration, permettant ainsi de définir des critères précis pour évaluer le niveau de collaboration dans les contextes étudiés. En outre, le cadre d'analyse de Boies (2012) offre une structure méthodologique solide, guidant l'identification des différents niveaux de collaboration et des indicateurs associés à chacun. Cette approche assure une organisation cohérente des données et facilite la formulation de conclusions significatives sur les pratiques collaboratives dans les milieux scolaires. En somme, l'utilisation du continuum de la collaboration comme cadre conceptuel pour cette recherche vise à fournir une analyse approfondie des pratiques collaboratives entre les personnels éducateur et enseignant, dans le but de favoriser des environnements scolaires plus collaboratifs et efficaces.

Par ailleurs, des auteurs s'intéressant au processus de la collaboration ont mis en lumière les avantages qui découlent de celle-ci ainsi que les obstacles qui pouvaient freiner ce processus. La prochaine partie présente les avantages de la collaboration et les obstacles qu'il est possible de rencontrer lors de la mise en œuvre de ce processus.

## 2.7 Les avantages de la collaboration et les obstacles rencontrés

Dans le cadre de son étude sur la collaboration en milieu de travail réalisée auprès du personnel enseignant en éducation physique, Borges (2011) a mis en évidence certains avantages soulevés par ces professionnels à l'égard de la collaboration en milieu de travail. Ces avantages se regroupent à travers deux dimensions distinctes : 1) relationnelle; 2) professionnelle. En outre, les avantages sur le plan relationnel sont les suivants : la création d'un environnement de travail plaisant favorisant une interaction accrue et une proximité entre les membres de l'équipe, le renforcement des liens entre les enseignants, l'encouragement à l'entraide et le développement d'une complicité entre les enseignants.

Quant aux avantages sur le plan professionnel, le personnel enseignants en éducation physique met en évidence notamment le partage dans différentes situations telles que : dans l'organisation de tournois, la planification et la gestion d'activités diverses, ainsi que lors de l'expérimentation des situations d'apprentissage et d'évaluation. Ils mettent en avant le partage d'idées et de projets communs, ainsi que la collaboration lors de l'intégration des nouveaux enseignants. Il est également important de souligner que ces enseignants considèrent généralement la collaboration de manière positive, bien qu'ils estiment ne pas collaborer suffisamment dans leur travail. Cependant, ils mentionnent peu l'impact de cette collaboration sur les apprentissages des élèves.

De plus, Borges (2011) a identifié certains obstacles à la collaboration qui ont été relevés par le personnel enseignants en éducation physique. Ces obstacles comprennent principalement la culture disciplinaire ou l'isolement caractéristique de l'éducation physique, l'organisation du travail au sein de leur établissement scolaire, ainsi que des aspects personnels et relationnels liés aux caractéristiques individuelles et aux tendances individualistes. En ce qui concerne la culture disciplinaire, le personnel enseignant en éducation physique évoque leur sentiment d'isolement par rapport aux autres disciplines, ainsi que la place relative de leur domaine au sein de la hiérarchie des matières scolaires. Quant à l'organisation du travail, ils mettent en évidence le manque d'espace et de temps dans l'emploi du temps, ainsi que l'absence d'un budget dédié à la collaboration entre les enseignants, à la création de projets communs ou au travail d'équipe. De plus, ils soulignent la précarité du statut de nombreux enseignants, engagés sous contrat ou pour de courtes périodes, ce qui entraîne des changements au sein des équipes et rend difficile la continuité des projets communs. Finalement pour les aspects personnels et relationnels, le personnel enseignant en éducation physique évoque des facteurs qui entravent la collaboration et la mise en commun de leurs compétences telles que la personnalité, l'individualisme, le manque d'ouverture et la résistance au changement de routine. Dans le même ordre d'idées, Borges et Lessard (2007) cités par Pharand *et al.* (2011) soulignent que les obstacles aux pratiques de collaboration sont liés aux conditions de travail, aux aspects relationnels impliquant les caractéristiques individuelles, à la culture disciplinaire et à la culture d'isolement présente dans le milieu enseignant. En outre, certains auteurs se sont penchés sur les éléments facilitateurs et les moyens qui peuvent soutenir favorablement le processus de collaboration. La prochaine partie les présente.

## 2.8 Les éléments facilitateurs et les moyens suggérés pour instaurer la collaboration en milieu de travail

Selon Labelle (2004) cité par Pharand *et al.* (2011) la collaboration repose sur certaines caractéristiques clés. Cela inclut une relation entre des entités distinctes, qu'elles soient des individus ou des organisations, qui conservent leur identité propre en dehors du partenariat. La collaboration se fonde sur un rapport équilibré de réciprocité, où les participants donnent et reçoivent de manière équitable, ainsi que sur une complémentarité mutuelle (Labelle, 2004 cité par Pharand *et al.*, 2011). La réussite des élèves est principalement influencée par leur propre engagement, elle concerne également celui des acteurs tels que les professionnels de la santé et des services sociaux, ainsi que les acteurs du milieu scolaire et les parents, ceux qui les soutiennent tout au long de leur parcours éducatif. La collaboration peut être encouragée car ces individus reconnaissent ses avantages et le fait que des infrastructures soient mises en place pour faciliter cette démarche (Pharand *et al.*, 2011). Cependant, l'établissement d'une culture organisationnelle de collaboration nécessite du temps et l'engagement de tous. Reconnaître le temps consacré à la collaboration par les équipes de travail est un moyen de soutenir cet engagement. De plus, l'implication des membres de la direction est un facteur clé pour mettre en place des dispositifs favorisant la collaboration. Pharand *et al.* (2011) proposent quelques éléments facilitateurs et des moyens afin d'instaurer la collaboration en milieu de travail tels que les attitudes et comportements des acteurs, le partage commun des valeurs du milieu de travail, un système de communication efficace, une reconnaissance du temps et des tâches des acteurs et le mentorat pour faciliter l'insertion professionnelle.

Ainsi, selon Pharand *et al.* (2011) les attitudes et comportements des partenaires jouent également un rôle crucial dans la facilitation de la collaboration. Parmi ces éléments, on retrouve la motivation, le sentiment d'appartenance, l'acceptation de l'autre, la coopération, le sens des responsabilités et la disponibilité. Ces facteurs contribuent à créer un environnement propice à la collaboration et favorisent la réussite des partenariats. Quant au partage commun des valeurs au milieu de travail, Pharand *et al.* (2011) soulignent qu'une relation égalitaire permettra à chaque membre de jouer un rôle défini. Les auteurs ont précisé que pour changer la culture organisationnelle, il est essentiel de mettre en œuvre des mesures tangibles telles que l'allocation de temps dédié dans les responsabilités professorales et la formation d'équipes de travail. Il est également important d'établir des exigences claires, notamment en termes de planification du contenu d'enseignement. De plus, les auteurs ont mis en évidence qu'il est nécessaire de démontrer que la collaboration peut alléger la charge de travail et apporter des avantages à tous les acteurs. La collaboration peut être facilitée lorsque ces acteurs croient en ses avantages et lorsque des structures sont mises en place pour la soutenir. Ils poursuivent en précisant que les valeurs d'ouverture et de partage en termes d'échanges et de responsabilités émergent des propos des

participants, indépendamment de leur position dans la hiérarchie. De plus, ils expliquent que la motivation, le désir de coopérer, le sens des responsabilités et la disponibilité favorisent les échanges entre les acteurs du domaine de l'éducation. Par ailleurs, le travail d'équipe et la collaboration impliquent également une complicité et une réciprocité entre les partenaires. Enfin, ils soulignent que lorsque ces conditions sont présentes au sein d'une école, le soutien aux nouveaux enseignants peut être fructueux et les rassurer. À leur avis, les communautés en ligne jouent également un rôle important en tant que source d'inspiration et de soutien dans le contexte actuel des technologies avancées.

Ainsi, Chalifoux (2021) suggère que pour renforcer le rôle des éducateurs au sein des écoles, il est préconisé d'établir l'objectif du travail dans les SGMS. Plus précisément, il convient de définir la complémentarité des SGMS avec le projet éducatif, qu'elle soit envisagée comme une continuité de ce qui est enseigné en classe ou comme un moyen de favoriser le développement d'autres compétences chez les élèves que celles ciblées en classe.

Finalement, il semble essentiel de s'attarder à la structure organisationnelle si l'on veut favoriser la collaboration entre les acteurs en éducation en proposant un aménagement favorable, un horaire planifié en conséquence et une participation de la direction aux rencontres des personnes participantes (Thibodeau et Gélinas-Proulx, 2022 citant les travaux de Darveau *et al.*, 2010 et de Van Horn, 2011).

## 2.9 L'état des connaissances sur la collaboration interprofessionnelle entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire

Dans l'étude de Beaumont *et al.* (2011), la collaboration interprofessionnelle est souvent liée à l'interdisciplinarité professionnelle, car elle rassemble des professionnels qui effectuent des tâches spécifiques en fonction de leurs compétences individuelles, tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements d'expertise entre les différents professionnels. Cependant, les auteurs ont soulevé que le travail d'équipe multidisciplinaire ne garantit pas nécessairement une collaboration. Dans ce type d'équipe, qui réunit des professionnels issus de différentes disciplines, les tâches peuvent être définies en fonction des expertises de chacun et se limiter à la coordination des contributions individuelles ou au partage d'informations (Beaumont *et al.*, 2011).

Certaines recherches se sont intéressées à la collaboration interprofessionnelle en éducation, spécifiquement auprès du personnel éducateur en services de garde en milieu scolaire et le personnel enseignant du primaire. Deux études apportent des éléments pertinents à notre sujet de recherche. Elles

ont été réalisées dans l'optique d'étudier la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire en mettant en premier plan la représentation sociale du personnel éducateur, ce qui s'avère être l'angle choisi pour la présente étude. La première étude, soit celle de Wirz et Emery (2015), réalisée en Suisse, avait pour but d'identifier les principaux modes de collaboration dans les équipes multi professionnelles. Ces auteurs s'intéressaient à la collaboration interprofessionnelle et au travail en réseau entre le personnel éducateur et le personnel enseignant dans le partage de leurs tâches et de leurs rôles respectifs, ainsi qu'au travail qu'ils ont à effectuer conjointement auprès des élèves en difficulté. Cette étude de nature descriptive et compréhensive cherchait dans un premier temps, à mettre en évidence les principaux modes de collaboration de chaque acteur dans les équipes interprofessionnelles et dans un deuxième temps à se questionner sur les interventions et le temps de collaboration existant entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. Afin de répondre à ces questionnements, Wirz et Emery (2015) ont réalisé une recension de documents tels que des planifications d'activités et ont fait des entretiens semi-dirigés avec les responsables pédagogiques de huit écoles. Les résultats ont démontré que l'aspect positif de la collaboration interprofessionnelle favorise la prise en charge des dimensions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques, car elle permet d'avoir plusieurs points de vue concernant l'enfant en question. Pour ce faire, cela nécessite une bonne collaboration entre les acteurs ainsi qu'une synergie collective entre les compétences de chaque acteur afin de répondre aux besoins de l'enfant. En somme, la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant est une caractéristique centrale de l'organisation et du fonctionnement des écoles. Cependant, l'étude démontre que certains responsables pensent que le travail « trop » conjoint peut amener chez l'élève une certaine confusion quant au rôle de chacun des acteurs. Il est donc nécessaire de définir les rôles et les tâches de chaque acteur présent. Wirz et Emery (2015) soulèvent également que la période de travail en commun est appréciée par les acteurs. Ces temps de réunion et de rencontre en l'absence des élèves sont essentiels pour la réussite collaborative des acteurs, car les enfants en bénéficient. Ces temps d'échange permettent à l'équipe d'échanger et d'exposer leur point de vue à propos de l'enfant pour mieux comprendre ses difficultés et pour répondre à ses besoins de façon adéquate. Pour conclure, Wirz et Emery (2015) stipulent que chaque personne perçoit la collaboration différemment puisque chaque école a son fonctionnement et pratique la collaboration différemment. Ainsi, les chercheurs soulèvent qu'il serait intéressant de définir quels sont les rôles, les tâches et l'espace de chaque acteur dans les écoles.

Par ailleurs, dans la deuxième étude, Étienne *et al.* (2015) soulèvent le même problème. Les chercheurs ont entrepris d'explorer les représentations sociales du personnel éducateur travaillant en milieu scolaire ainsi que les interactions entre le personnel éducateur en service de garde et le personnel enseignant du

primaire. Leur étude était motivée par les questions de recherche suivantes : Quelles sont les représentations des membres du personnel éducateur concernant leur statut professionnel et les rôles sociaux qui y sont associés ? Quel est leur éthos de travail ? Comment ces représentations sont-elles liées aux caractéristiques de leur environnement de travail et à leur parcours de vie ? Pour répondre à ces questions, les chercheurs ont développé un questionnaire composé de 39 questions, réparties en quatre sections : 1) l'éthos ; 2) le parcours de vie ; 3) les représentations relatives à la reconnaissance, aux rôles et aux statuts sociaux ; 4) les informations personnelles.

Les résultats indiquent que le personnel éducateur a des parcours individuels différents ce qui apporte une diversité de l'expérience dans le service de garde. Au niveau de la reconnaissance, bien que le personnel éducateur ressente une reconnaissance non négligeable de la part des enfants, la société en connaît très peu sur le travail des éducateurs, ce qui fait que la reconnaissance de la part des parents et des enseignants est peu présente dans les milieux. Toutefois, certains des participants mentionnent être satisfaits de leur travail et des conditions de travail. D'autre part, certains ne sont pas satisfaits de leur condition de travail telles que celles reliées aux horaires coupés et au problème de partage de locaux avec les enseignants (Étienne *et al.*, 2015).

À la suite des résultats, Étienne *et al.* (2015) ont émis certaines recommandations pour les services de garde en milieu scolaire. Parmi ces recommandations, nous retrouvons celle d' « établir des tables de concertations afin de trouver un terrain d'entente et collaborer avec la municipalité pour l'utilisation de leurs locaux et infrastructures, au besoin » (p.139).

En somme, les études présentées précédemment se sont intéressées au concept de collaboration chez les acteurs en milieu scolaire (éducateurs et enseignants) en empruntant l'angle des représentations. Dans cette optique, ces deux recherches apportent un éclairage sur la représentation du statut social du personnel éducateur et sur le manque de collaboration entre le personnel enseignant et le personnel éducateur. En outre, les recherches présentées précédemment démontrent bien le problème vécu dans certaines écoles primaires relié à un manque de communication et de collaboration interprofessionnel. À cet égard, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2016) évoque l'importance de la collaboration entre tous les acteurs participant à la mission éducative de l'école. Il précise que la concertation entre les acteurs de tout le personnel de l'école est importante, car elle permet aux enfants de bénéficier d'une continuité éducative. Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) mentionne que l'intégration du service de garde dans l'école demande une concertation



interprofessionnelle ainsi qu'une façon de faire qui favoriserait l'échange entre les acteurs qui pourraient alors bénéficier de la collaboration et de l'entraide de l'autre partenaire.

Également, les recherches de Wirz et Emery (2015) expliquent le fait que la collaboration se situe dans une zone grise c'est-à-dire que chaque personne perçoit et vit la collaboration différemment soit positivement ou négativement selon ses expériences, car chaque école a son fonctionnement et ses différentes pratiques de collaboration, par exemple, celles reliées au temps de rencontre et d'échange entre les acteurs. Les auteurs soulèvent qu'il serait intéressant de définir clairement les rôles, les tâches et l'espace de chaque acteur. Pour leur part, Étienne *et al.* (2015) mettent en évidence le manque de reconnaissance de la part du personnel éducateur du SGMS. À cet égard, ils émettent une recommandation importante, celle d'établir une table de concertation entre le personnel enseignant et le personnel éducateur afin de trouver une entente pour leur collaboration. Au regard des études présentées, il s'avère important de s'intéresser au concept de représentation et de le définir, notamment parce que l'étude présente désire s'attarder aux représentations des personnels éducateur et enseignant sur le plan de la collaboration. Le but étant d'examiner les pratiques collaboratives qui ont été établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire à partir de leurs représentations respectives et ce, afin d'avoir une meilleure compréhension de ce qui se vit sous l'angle de la collaboration entre les deux parties. La prochaine partie traite donc du concept de représentation.

## 2.10 Le concept de représentation

L'étude de Boies (2012) a mis en évidence que les enseignants n'avaient pas « une représentation juste de ce qu'est la véritable collaboration, laquelle suppose une forte interdépendance » (p. 156). Par ailleurs, Boies (2012) arrive à la conclusion que les représentations des enseignants ont une « influence déterminante sur les actions » qu'ils posent dans le cadre de leur travail sur le plan de la collaboration (p. 156). Ce constat émerge des résultats qui avaient mis en évidence que dans le discours des enseignants la collaboration se définissait davantage comme une forme de collégialité et que ce discours concordait avec les pratiques collaboratives des enseignants qui se faisaient davantage sous l'égide de la collégialité. Cet aspect se révèle important pour le projet de recherche en cours et nous amène à choisir le concept de représentation comme objet d'étude et à le définir.

Gaymard (2021) présente dans son ouvrage les fondements des représentations sociales au fil des temps. Selon Gaymard (2021) l'idée de représentation sociale n'est pas une notion récente. Déjà à la fin du XIXe siècle, Durkheim s'intéressait aux « représentations individuelles et collectives ». Cependant, c'est surtout

à partir des années 1960, avec les travaux de Moscovici en psychologie sociale, que les sciences humaines et sociales ont approfondi cette notion de représentation sociale (Gaymard, 2021). En outre, Jodelet (1989) définit les représentations sociales comme des ensembles structurés de connaissances, de croyances et de symboles qui influencent la manière dont les individus perçoivent et comprennent le monde qui les entoure. Elles résultent d'une activité mentale par laquelle un individu (ou un groupe) reconstruit la réalité à laquelle il est confronté et lui donne une signification particulière. Ainsi, elle ajoute que les représentations sociales représentent une forme de pensée pratique orientée vers la communication et qui facilite nos interactions avec le monde et avec les autres. Selon Jodelet (1994), les représentations sociales sont définies comme des « systèmes d'interprétation qui guident notre relation avec le monde et les autres, en orientant et organisant nos comportements et nos interactions sociales » (p. 36-37). Elle souligne également qu'il s'agit d'une forme de savoir créé et partagé collectivement, ayant une pertinence pratique et contribuant à façonner une réalité partagée au sein d'un groupe social spécifique. Ainsi, Hébert (2016) ajoute que les représentations sociales exercent généralement une influence dans la manière dont les individus ou les groupes se comportent.

Pour sa part, Abric (1994) mentionne que les représentations sociales jouent un rôle essentiel dans la compréhension de la façon dont les individus construisent et donnent un sens à la réalité à travers leurs interactions avec les autres. Elles exercent une influence dans divers aspects tels que la communication, la coopération, la formation des attitudes et des opinions, ainsi que dans le processus de prise de décision au sein d'un groupe (Abric, 2005). Les représentations sociales ont plusieurs fonctions. D'après Abric (2011), les réseaux sociaux jouent quatre rôles dans les pratiques et les dynamiques relationnelles :

- Une fonction de savoir qui permet à l'individu de comprendre et d'expliquer la réalité. L'acquisition de connaissances se fait alors en tenant compte des valeurs personnelles dans un cadre de référence individuel;
- Une fonction identitaire qui assure la spécificité des groupes et contribue à définir et à préserver leur identité. Cette fonction est essentielle dans les processus de comparaison sociale et permet aux individus de maintenir une image positive de leur groupe d'appartenance;
- Une fonction d'orientation qui permet de guider les comportements et les pratiques, particulièrement lorsqu'ils sont confrontés à des situations étranges ou nouvelles. Les représentations influencent les actions en les précédant et en les déterminant, plutôt qu'en les suivant ou en dépendant d'elles;

- Une fonction justificatrice qui permet d'expliquer et de justifier leurs actions futures ou passées, ce qui leur permet de valider et de préserver leur vision du monde.

Concernant les transitions des représentations sociales en représentations professionnelles, celles-ci s'expliquent de la façon suivante selon Bataille (2000) cité dans Mias et Bataille (2013) :

Des représentations, communes aux individus travaillant ensemble, mais intégrées différemment selon leur position dans la structure, leur permettant, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences (p. 155).

En fait, le terme « représentation professionnelle » a été défini comme un ensemble de connaissance et d'expériences partagées et socialement élaborées par les membres d'un groupe, mais elles se limitent aux groupes professionnels et aux objets clés dans leur domaine d'activité (Lac *et al.*, 2010). En d'autres termes, les représentations professionnelles désignent les représentations relatives aux éléments caractéristiques d'un domaine professionnel spécifique. Elles sont souvent partagées par les membres de cette profession et englobent un ensemble complexe d'opinions, d'attitudes, de prises de position et de connaissances qui guident l'évolution des individus dans leur pratique professionnelle (Piaser, 2013). Les représentations professionnelles peuvent être définies comme le résultat d'un partage d'expériences et de connaissances au sein d'une profession spécifique (Bataille *et al.*, 1997, citant Tant *et al.*, 2018). En d'autres termes, selon Tant *et al.* (2018) les représentations professionnelles se forment à partir de l'action et des interactions partagées par les individus qui travaillent dans le même domaine professionnel. En outre, afin d'être qualifiées de professionnelles, ces représentations doivent être composées d'éléments essentiels provenant des connaissances acquises par la formation et l'expérience, contribuant ainsi à l'identité et à la mémoire partagée du groupe professionnel de référence (Piaser et Bataille, 2011, citant Tant *et al.*, 2018). Lafrance (2022) abonde dans le même sens en précisant que le concept de représentations professionnelles explore les idées et les éléments importants pour une profession donnée. Contrairement aux représentations sociales plus générales, elles se concentrent spécifiquement sur les besoins et les connaissances spécifiques à une profession. Ces représentations sont par ailleurs le fruit de l'action et de la communication des membres des groupes professionnels, en relation avec des aspects essentiels de leur travail. Elles évoluent tout au long de la professionnalisation, façonnées par l'expérience et influencées par un "dépôt historique". Ainsi, Lafrance (2022) ajoute que les représentations professionnelles se concentrent sur des aspects importants pour un groupe professionnel, pertinents dans leur pratique quotidienne et se distinguent par quatre fonctions clés qui dérivent des représentations

sociales traditionnelles : cognitive, identitaire, d'orientation et justificatrice. La première, la fonction cognitive englobe le savoir professionnel acquis dans le cadre de l'exercice de la profession, facilitant ainsi la communication entre les membres du groupe. La deuxième, la fonction identitaire délimite et préserve l'identité distinctive de la profession, permettant à chaque individu de se percevoir comme faisant partie de ce groupe. Cette identité évolue avec le temps et les situations, mais reste fondamentale et reconnaissable. La troisième, la fonction d'orientation guide les actions professionnelles avant leur mise en œuvre, dictant les choix conformément aux normes et règles professionnelles, surtout dans des situations nouvelles. Ces fonctions mettent en lumière l'importance des représentations professionnelles dans la cohésion, la pratique et l'orientation au sein d'une profession, offrant un cadre conceptuel crucial pour comprendre et développer les dynamiques professionnelles. Dans le cadre de la présente recherche, l'exploration des représentations sociales du personnel éducateur et le personnel enseignant pourrait permettre de saisir leur compréhension des différents éléments spécifiques à leur métier, tout en permettant d'observer comment des facteurs sociaux influencent leur perspective de l'éducation.

#### 2.11 Les objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'identifier les représentations du personnel éducateur et ceux du personnel enseignant au regard du type de relation vécu dans le cadre de leur travail, spécifiquement sous l'angle de la collaboration. Pour atteindre cet objectif de recherche, le cadre d'analyse de Boies (2012) est utilisé afin de mettre en lumière ce travail de collaboration à partir d'un continuum allant de l'isolement à la pleine collaboration : 1) l'isolement ; 2) l'indépendance ; 3) la coordination ; 4) la collégialité ; 5) la coopération ; 6) la collaboration. Le deuxième objectif de recherche visait à identifier les obstacles à la collaboration et les moyens proposés pour enrichir les pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. Le cadre de Corriveau *et al.* (2009) est choisi pour identifier les obstacles selon leurs caractéristiques : 1) organisationnelle; 2) identitaire; 3) relationnelle. En outre, les objectifs et sous-objectifs de la recherche sont les suivants :

1) Identifier les représentations du personnel éducateur et ceux du personnel enseignant au regard des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire;

1.1) Identifier les représentations du personnel éducateur au regard des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire;

1.2) Identifier les représentations du personnel enseignant au regard des pratiques de collaboration établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire;

2) Identifier les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant et les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans le premier chapitre du mémoire, la problématique entourant le sujet d'étude fut exposée en lien avec les questions sous-jacentes à celle-ci. Trois questions sont ressorties de cette problématique : Quelles sont les pratiques de collaboration établies entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire? Quels sont les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant? Quels sont les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales ? Puis, le cadre théorique fut présenté en lien avec les objectifs de recherche suivants : 1) Identifier les représentations du personnel éducateur et celles du personnel enseignant au regard des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire; 2) Identifier les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant et les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales.

Cette section vise à décrire les éléments méthodologiques qui permettent de répondre à nos questions de recherche et atteindre les objectifs de cette étude. En premier lieu, la méthodologie utilisée, puis les participants à la recherche sont décrits. Dans la même section, la population cible de cet échantillon est identifiée. En second lieu, les instruments de collecte de données utilisés dans le cadre de cette recherche sont présentés. En troisième lieu, le déroulement de la recherche est abordé. Cette section se termine avec la présentation de la méthode d'analyse des résultats et des considérations éthiques au regard de ce projet de recherche.

#### **3.1 La méthodologie**

La méthodologie choisie pour cette recherche est qualitative alors que l'épistémologie est interprétative (Savoie-Zajc, 2000). Cette méthodologie est retenue puisqu'elle vise la compréhension du sens que l'individu donne à la réalité qu'il vit (Savoie-Zajc, 2000). En fait, le courant interprétatif « est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2000, p. 174). Cette approche s'appuie sur l'interaction de l'individu avec son environnement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et permet de mettre en valeur la subjectivité dans la compréhension de l'interprétation des conduites humaines et sociales et de comprendre les significations (le point de vue, la perception, le sens) que les individus donnent à leur

propre vie et à leurs expériences personnelles ou professionnelles (Anadón, 2006). En fait, lorsque la méthodologie est d'épistémologie interprétative, le chercheur « observe des phénomènes et les interprète dans un contexte particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 29). C'est le cas de la présente étude qui est réalisée dans un contexte particulier, celui du milieu scolaire où travaillent « ensemble » le personnel éducateur et le personnel enseignant dans une visée complémentaire. D'une part, notre étude vise à examiner l'expérience humaine vécue sur le plan de la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. D'autre part, elle vise à comprendre les éléments qui peuvent freiner le processus de collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en vue de proposer des moyens pour la faciliter. Plus précisément, il s'agit d'identifier les éléments qui pourraient faire obstacles au processus de collaboration, dont ceux organisationnels, identitaires et relationnels et ce, toujours selon la représentation que se font les personnels éducateurs et enseignants.

La collecte de données est réalisée en fonction des personnes qui sont impliquées dans ce processus de collaboration (le personnel éducateur et le personnel enseignant) selon la description de cette expérience en utilisant à un cadre d'analyse qui permet d'identifier les formes de pratiques collaboratives et de comprendre le processus de collaboration vécu. Ainsi, les pratiques sont donc associées aux catégories établies par Boies (2012). Celles-ci sont catégorisées selon qu'il s'agit de pratiques indépendantes : « l'isolement » et « l'indépendance » ; de pratiques un peu plus collaboratives : « la coordination » et « la collégialité » ; ou de pratiques empreintes d'une grande collaboration : « la coopération » et « la collaboration ». Ce cadre est choisi pour comprendre davantage l'expérience de la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant.

Par ailleurs, pour identifier et décrire les obstacles qui pourraient freiner le processus de collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, le cadre d'analyse choisi est le modèle de Corriveau *et al.* (2009). Ce cadre d'analyse est retenu afin de comprendre quel genre d'obstacles peut freiner le processus de collaboration en portant une attention aux liens organisationnels, identitaires et relationnels. Enfin, pour identifier les moyens qui peuvent faciliter le processus de collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, l'analyse de contenu émergente est retenue.

### 3.2 Les participants

Nous avons privilégié un échantillonnage non probabiliste de type intentionnel puisqu'il permet le recours à un choix de participants selon des critères préétablis ; il s'agit d'un choix raisonné assujéti à des éléments

représentatifs du phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2022) : Selon Morse (1990) cité dans Fortin et Gagnon (2016) un échantillonnage non probabiliste est fréquemment utilisé dans certaines recherches qualitatives pour choisir des participants qui présentent les traits souhaités.

Ainsi, Savoie-Zajc (2004) précise qu'avec ce type d'échantillonnage, les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles sont capables et intéressées à verbaliser sur le sujet.

Les critères de sélection sont les suivants :

Pour les éducateurs

1. Être éducateur dans un service de garde en milieu scolaire au Québec chez les enfants de 5 à 12 ans ;
2. Posséder entre 2 et 5 ans d'expérience en tant qu'éducateur en service de garde éducatif à l'enfance chez les enfants de 5 à 12 ans.

Pour les enseignants

1. Être enseignant au primaire dans une école québécoise ;
2. Posséder entre 2 et 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant dans une école québécoise primaire.

Le choix de 2 à 5 ans d'expérience est requis afin de permettre aux participants de partager leurs expériences, leur vécu en termes de collaboration et ce, sous l'angle de leurs représentations respectives lors des rencontres en groupe de discussion.

Dans un premier temps, le personnel éducateur et le personnel enseignant de trois écoles primaires en provenance du Centre de services scolaire de Montréal sont invités à participer à l'étude. Puis, pour compléter l'échantillon, le questionnaire comportant les mêmes questions ouvertes fut déposé sur Lime Survey afin d'inviter le personnel éducateur et le personnel enseignant à participer à l'étude. Un échantillon composé de 12 participants, dont 6 éducateurs en service de garde et 6 enseignants du préscolaire et primaire fut retenu. L'échantillon est composé de 12 femmes qui possèdent entre 2 ans et 16 années d'expérience, travaillent auprès des enfants de 5 à 12 ans.



### 3.3 Les instruments de collectes de données

Dans le cadre de cette recherche trois instruments pour la collecte des données furent utilisés: l'entretien à questions ouvertes, l'entretien de groupe et le journal de la chercheuse. La recherche a été réalisée dans le milieu scolaire auprès des membres du personnel éducateur et des membres du personnel enseignant. Le choix de trois instruments a plusieurs avantages dont celui de faire ressortir divers éléments sous plusieurs angles en regard du problème étudié. À cet égard, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précisent que « Le chercheur a également intérêt à combiner plusieurs de ces stratégies pour faire ressortir des différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (p. 181).

Par ailleurs, l'utilisation de plusieurs instruments permet la triangulation des données qui contribue à « la validité (vraisemblance des résultats) et à la fiabilité (résultats dignes de confiance) d'une recherche » (Gaudreau , 2011, p. 89). En fait, la validité et la fiabilité font partie des critères de scientificité importants en recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et il importe de les respecter. C'est pourquoi nous avons tenu à mettre en valeur la triangulation des données.

#### 3.3.1 L'entretien à questions ouvertes

Dans le cadre de cette recherche, le chercheur a utilisé l'entretien à questions ouvertes. Ce type d'entretien contient essentiellement des questions ouvertes afin que l'interviewé puisse se sentir libre d'exprimer son propos (Boutin, 1997). Selon Baribeau et Royer (2012) et Boutin (2018), l'entretien à questions ouvertes permet de comprendre en profondeur et d'en apprendre davantage sur le sujet à travers l'interaction entre le chercheur et le sujet concernant leur point de vue, leur expérience quotidienne, leur jugement, leur vision et la représentation des individus. L'entretien à questions ouvertes permet à l'interviewé d'exprimer ses propos plus librement. En outre, il a permis de saisir la perception des pratiques de collaboration par les groupes professionnels. Dans le cadre de cette recherche, le guide d'entretien est divisé en plusieurs parties dont la première est basée sur les expériences et les formations des participants, la deuxième sur la notion de collaboration, la troisième partie est basé sur les pratiques collaboratives dans le milieu scolaire et finalement la dernière partie est sur les effets de la collaboration dans le milieu de travail. (ANNEXE D : le guide d'entretien)

#### 3.3.2 L'entretien de groupe

L'entretien de groupe est utilisé lorsque le chercheur désire aborder et approfondir une question particulière ou une problématique qu'un groupe d'individus partage (Boutin, 2007) : « [...] cet instrument peut constituer un outil efficace quand il s'agit de recueillir des données destinées à améliorer le

fonctionnement d'un système, d'approfondir une question particulière, ou encore une problématique partagée par un ensemble d'individus » (p. 28).

En outre, le choix de cet instrument permet d'élaborer les données de recherche qui émergent des échanges entre les participants (Boutin, 2007). Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, l'entretien de groupe fut utilisé pour réunir une équipe d'éducateurs en service de garde et d'enseignants au primaire qui furent invités à parler de leur expérience en matière de collaboration ainsi que sur les obstacles rencontrés. Le but était de mettre en parallèle les différents points de vue provenant du personnel éducateur et du personnel enseignant qui travaillent dans un milieu scolaire. Celui-ci a permis d'approfondir la collecte de données en posant notamment des questions pour mieux comprendre le vécu des participants sur le plan de la collaboration. Ce guide était composé de plusieurs parties dont la première reposait sur la présentation des participants, la deuxième sur les échanges concernant la collaboration et finalement la troisième partie reposait sur les pratiques collaboratives vécues dans les milieux de travail. Cet instrument a également été utilisé afin de faire émerger différents moyens pour favoriser la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. (ANNEXE E)

### 3.3.3 Le journal de bord

Le journal de bord est généralement utilisé pour colliger les échanges entre la chercheuse et le participant soit pendant la collecte des données ou l'analyse de celle-ci (Fortin et Gagnon, 2016). Cet instrument est aussi utilisé pour inscrire à la fois la réflexion de la chercheuse ainsi que certaines données récoltées sur le terrain qui seraient pertinentes au vu du chercheur et du contexte de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De plus, celui-ci permet au chercheur de prendre du recul et ainsi peut l'amener à avoir une meilleure compréhension des messages des participants qui peuvent être empreints d'une certaine subtilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, dans un premier temps, le journal de bord a été utilisé pour y inscrire les réflexions personnelles de la chercheuse lors des entretiens individuelles afin d'alimenter le corpus de questions à poser lors de l'entretien de groupe. Dans un deuxième temps, celui-ci fut utilisé pour y inscrire des données sur le contexte de la recherche ainsi que sur les impressions lors de focus groupe; afin d'aider lors de l'interprétation des données. Dans un troisième temps, le journal de la chercheuse fut utilisé dans le but de prendre le recul nécessaire (lors des analyses) pour saisir les subtilités dans les messages offerts par les participants à la recherche et ainsi approfondir la réflexion sur le phénomène de la collaboration vécu entre les éducateurs et les enseignants.

### 3.4 L'opérationnalisation

Dans un premier temps, les établissements d'enseignement primaire choisis ont reçu une lettre d'invitation à participer au projet de recherche. Celle-ci fut acheminée au directeur de l'établissement afin qu'il puisse la transmettre à son personnel enseignant et du service de garde. Cette lettre était accompagnée d'une description du projet de recherche et de ses objectifs. Les participants ont alors été invités à participer au projet de manière volontaire. Le chercheur a reçu les courriels des participants et leur a envoyé la démarche de la recherche ainsi que les formulaires de consentement. Ensuite, une période d'une heure par participant a identifié à l'intérieur de l'année scolaire dans le but d'établir l'entretien semi-dirigé.

C'est le chercheur lui-même qui a fait les entretiens. Afin de planifier, les plages horaires pour les entretiens semi-dirigés des Doodles ont été envoyés pour connaître les disponibilités des participants de chaque établissement. Tout d'abord, le chercheur a expliqué aux participants le but et les objectifs de la présente étude. Le chercheur a précisé que toutes les informations recueillies par l'entremise de la collecte de données seraient confidentielles et qu'elles seraient détruites après cinq ans. Les participants ont signé un formulaire de consentement. Afin que l'entretien se fasse dans un climat de confiance et soit propice à l'échange, le chercheur a mentionné au participant qu'en tout temps il pourrait poser des questions ou émettre des commentaires et qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ainsi, la chercheuse a précisé que ce dernier était en mesure de refuser de répondre à certaines questions et de mettre fin à l'entretien à tout moment s'il le désirait. Afin d'éviter les biais, lors des entretiens, la chercheuse a tenu à adopter une attitude neutre, à éviter de donner des commentaires à la suite de la réponse du participant et a respecté le temps requis pour répondre aux questions. Les entretiens ont été enregistrés afin de ne pas perdre des éléments de la conversation. Ensuite, ceux-ci ont été transcrits pour réaliser l'analyse des données ultérieurement. Par ailleurs, nous avons fait la même démarche pour trouver un temps d'une heure et demie à l'horaire du personnel éducateur et du personnel enseignant afin qu'ils puissent participer à l'entretien de groupe.

En ce qui concerne les sujets qui ont participé à l'étude via Lime Survey, ceux-ci ont reçu une invitation à participer au projet de recherche via les réseaux sociaux Facebook. Le consentement du participant était requis dès le début du questionnaire en ligne alors que le sujet de l'étude, sa description et les objectifs associés ont été annoncés. Les questions ouvertes posées étaient les mêmes que ceux de l'entretien.

### 3.5 L'analyse des données

Dans le type de recherche qualitative le rôle du chercheur est d'arriver à un niveau de compréhension du phénomène étudié dans un contexte donné ; celui-ci y arrive par la collecte de données qui ont été interprétées ou analysées selon une logique *systemique, globale et intégrée* (Miles et Huberman, 2003).

À cet égard, dans un premier temps, les entretiens individuels et de groupe étaient enregistrés sur bande sonore, puis transcrits intégralement afin de faciliter l'analyse de contenu. Ensuite, une lecture préliminaire des verbatim des entretiens a été faite. Deuxièmement, le codage des textes en unités de classification a été réalisé. Selon Gaudreau (2011), cette étape consiste à séparer les propos en segments en les numérotant. Pour chaque segment, l'idée ressortie par le sujet sera identifiée afin de permettre la catégorisation et la classification des énoncés ainsi que leur regroupement. L'utilisation du logiciel NUD.IST, d'après Weitzman et Miles (1995) mentionnés dans Savoie-Zajc (2000), permet d'établir des liens entre les différents codes, de faciliter le développement de classifications à un niveau conceptuel, d'aider à formuler des idées qui dégagent le sens à propos des regroupements effectués et finalement de vérifier la pertinence par le questionnement des données. En fait, d'après Savoie-Zajc (2000), la caractéristique centrale sous-jacente de ce logiciel permet la classification des données selon une structure hiérarchique lors de la classification des données.

En somme, lors de l'analyse, au vu de notre premier objectif de recherche, nous avons regroupé les divers énoncés par analogie de sens (L'Écuyer, 1990) selon les catégories préalablement émises. Ainsi, pour atteindre cet objectif de recherche, nous avons peaufiné les catégories en fonction du contexte de la recherche qui traite de la collaboration entre deux entités différentes : le personnel éducateur et le personnel enseignant. Il ne s'agissait donc pas d'identifier les pratiques de collaboration entre les enseignants eux-mêmes ou entre les éducateurs eux-mêmes mais entre des professionnels distincts faisant partie de la même communauté éducative. Ce processus de raffinement des catégories a été fait tout au long de l'étape du codage. À cet effet, les données issues du cadre d'analyse ont été regroupées au sein des six catégories suivantes : 1) l'isolement ; 2) l'indépendance ; 3) la coordination ; 4) la collégialité ; 5) la coopération ; 6) la collaboration. Il s'agissait ici d'utiliser un modèle de catégorisation fermé (L'Écuyer, 1990). En nous inspirant de la description des catégories établies par Boies (2012), nous avons au préalable élaboré les bases de nos catégories de la façon suivante :

1) L'isolement : l'éducateur et l'enseignant travaillent dans l'isolement, ils ne reçoivent pas de soutien les uns des autres. Le partage des locaux est difficile. La communication est presque inexistante.

2) L'indépendance : l'éducateur et l'enseignant travaillent sans qu'il y ait de coordination entre eux. Les pratiques ne sont pas discutées et harmonisées. Le partage des locaux n'est pas aisé;

3) La coordination : l'éducateur et l'enseignant font montre d'une coordination par l'entremise de règles ou de consignes communes à suivre comme pour l'utilisation ou l'attribution des locaux ou du matériel en place afin de faciliter l'harmonisation du milieu;

4) La collégialité : l'éducateur et l'enseignant communiquent entre eux sur une base quotidienne. Ils partagent leurs idées, leurs responsabilités, leurs expériences, leur matériel ainsi que les locaux. Ils s'accommodent et s'ajustent volontairement selon les besoins de leurs collègues;

5) La coopération : l'éducateur et l'enseignant se répartissent les tâches et les responsabilités entre eux, ce qui leur permet de travailler ensemble dans le but de soutenir la réussite éducative de l'élève;

6) La collaboration : les relations entre les éducateurs et les enseignants encouragent la mise en commun d'idées et de partage, d'entraide mutuelle. Le but étant d'atteindre des objectifs précis tels que ceux associés à la réussite éducative de l'élève;

Cependant, ces catégories ont été affinées tout au long des analyses. Puis, pour atteindre notre deuxième objectif de recherche, soit celui d'identifier les obstacles au processus de collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, nous avons également utilisé le modèle de catégorisation fermé (L'Écuyer, 1990). À cet égard, nous avons tenu compte des catégories illustrant la dynamique d'interactions entre les acteurs sur le plan de la collaboration qui ont été établies par Corriveau *et al.* (2009) : 1) les liens organisationnels : l'aménagement et la structure organisationnelle de l'école, par exemple, la salle des employés, les groupes d'élèves ; 2) les liens identitaires : l'image qu'émet chaque corps d'emploi, ses responsabilités, les rapports avec les élèves et les collègues ; 3) les liens relationnels : les liens avec autrui sur la base de leurs affinités. Bien sûr, le processus de raffinement des catégories s'est fait tout au long de l'étape du codage par l'entremise des données issues du cadre d'analyse.

Enfin, pour identifier des moyens visant à renforcer le processus de collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, le modèle de catégorisation ouvert a été utilisé (L'Écuyer, 1990) ; celui-ci met en valeur l'émergence de catégories selon la collecte de données réalisées. À cet égard, une analyse de contenu a été réalisée. Celle-ci, « consiste à traiter le contenu des données narratives de

manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364).

### 3.6 Considérations éthiques

Les établissements scolaires, les enseignants et les éducateurs ayant participé au projet de recherche ont été choisis à la suite des critères de sélections établis pour ce projet de recherche. Après avoir clairement informé les participants des objectifs et du déroulement du projet de recherche, ceux-ci ont reçu une lettre d'invitation (voir annexes A et B) un formulaire d'information et de consentement qu'ils ont signé pour participer à la recherche (voir annexe C).

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats. Il présente l'analyse des données et les résultats en lien avec les objectifs de l'étude. Deux objectifs sous-tendaient cette étude. Il s'agissait : 1) Identifier les représentations du personnel éducateur et ceux du personnel enseignant au regard des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire; 2) Identifier les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant et les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales. Pour atteindre cet objectif de recherche, le cadre d'analyse de Boies (2012) fut adapté et utilisé afin de mettre en lumière leur vécu en termes de relation basée sur un continuum allant de l'isolement à la collaboration avec le personnel enseignant de leur école : 1) l'isolement ; 2) l'indépendance ; 3) la coordination ; 4) la collégialité ; 5) la coopération ; 6) la collaboration. Le deuxième objectif de recherche visait à identifier les obstacles à la collaboration et les moyens proposés pour enrichir les pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. Le cadre théorique de Corriveau *et al.* (2009) qui suit a été utilisé 1) les liens organisationnels ; 2) les liens identitaires ; 3) les liens relationnels. Par ailleurs, c'est sous l'angle des représentations des personnels éducateurs et enseignants que les analyses ont été réalisées.

Les données analysées proviennent des entretiens à questions ouvertes et d'un entretien de groupe. Les entretiens à questions ouvertes ont porté sur les pratiques collaboratives dans leur milieu scolaire. L'entretien de groupe constitué d'éducateurs du service de garde scolaire et d'enseignantes du primaire, portait aussi sur les pratiques collaboratives. L'analyse des données permet de mieux comprendre les pratiques collaboratives qui s'édifient entre les éducateurs et les enseignantes travaillant dans les écoles primaires de l'étude.

Ainsi, dans la première partie, sont présentées les résultats des analyses réalisées afin de rendre compte du premier objectif de la recherche relié aux représentations des personnels quant à leur vécu sur le plan de la collaboration. Dans la deuxième partie, sont exposées les analyses visant à mettre en lumière les obstacles à la collaboration et les moyens suggérés pour favoriser la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant.

#### 4.1 Les représentations des éducatrices quant au type de relation vécu avec les enseignantes de leur école

Les premières analyses font état des représentations des éducatrices quant au type de relation qu'elles ont eu avec les enseignantes dans le cadre de leur travail en milieu scolaire. Les 6 types de collaboration identifiés par Boies (2012) sont ici exposés afin d'identifier le vécu des éducatrices en termes de relation de collaboration basée sur un continuum allant de l'isolement à la collaboration avec les enseignantes de leur école : 1) l'isolement ; 2) l'indépendance ; 3) la coordination; 4) la collégialité; 5) la coopération; 6) la collaboration.

Tableau 4.1 Nombre de personnels éducateurs et d'enseignants vivant l'une des 6 relations sur le continuum

	Isolement	Indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
EDU01	X	X				
EDU02	X	X	X	X	X	
EDU03		X	X		X	
EDU04			X	X		
EDU05	X	X		X		
EDU06		X	X			
ENS01			X	X		
ENS02	X		X			
ENS03			X		X	X
ENS04	X	X	X	X		
ENS05	X	X	X	X	X	
ENS06		X	X			
TOTAL	6	8	10	6	4	1

**L'isolement** : Les analyses ont démontré que 3 éducatrices sur 6 et donc 50% d'entre elles ont vécu des expériences où la collaboration était inexistante, provoquant ainsi une forme d'isolement dans le contexte de leur travail avec les enseignants. En fait, 3 éducatrices ont relaté avoir vécu des expériences d'isolement dans trois domaines : 1) lors des plans d'intervention où leur présence n'était pas requise; 2) lors du non-partage du matériel de la classe de la part de l'enseignante; 3) par la non-reconnaissance de leur statut d'éducatrice. En outre, les deux premières éducatrices ont mentionné avoir vécu des expériences d'isolement lors de la mise en place des plans d'intervention d'élèves en difficulté. À cet effet, une des éducatrices explique que la présence des éducatrices est rarement requise lors de la conception de ces



plans d'intervention : « La présence des éducatrices dans les PI et PA est très rare. » (EDU01). Quant à la deuxième éducatrice, celle-ci précise que les éducatrices font souvent l'objet d'oubli lors des plans d'intervention, ce qui les oblige, à aller de l'avant : « Nous devons aller de l'avant des fois, car nous sommes oubliées aussi en ce qui concerne les plans d'intervention » (EDU02). Une troisième éducatrice souligne avoir vécu une expérience d'isolement qui s'est manifestée par le manque d'ouverture des enseignants lorsque vient le temps de partager leur matériel scolaire avec les éducatrices. Elle s'exprime comme suit : « C'est difficile, car il n'y a pas souvent d'ouverture de la part des enseignants... ce qui est dommage aussi. Nous avons rarement le droit d'utiliser le matériel de classe, c'est dommage » (EDU05).

De surcroit, cette même éducatrice a expliqué qu'elle ne se sentait pas reconnue dans sa profession bien qu'elle participe elle aussi au développement des enfants par l'offre d'activités qu'elle propose. Elle précise ce qui suit : « Je sens que nous ne sommes pas présentes, nous sommes vues que comme des surveillants. Ce qui est dommage, car nous faisons aussi des activités pour le développement des enfants » (EDU05).

Tableau 4.2 Les caractéristiques de la relation d'isolement vécue par le personnel éducateur

	ISOLEMENT
EDU01	La présence des éducatrices est rarement requise lors des plans d'intervention
EDU02	On oublie d'inviter les éducatrices lors des plans d'intervention
EDU03	X
EDU04	X
EDU05	Les enseignantes ne partagent pas leur matériel scolaire avec les éducatrices
EDU06	X

**L'indépendance** : Les analyses ont démontré que 5 éducatrices sur 6 ont vécu un type de relation d'indépendance avec les enseignantes dans le contexte de leur travail. En ce sens, elles ont vécu dans le même milieu avec un minimum de collaboration. En outre, une éducatrice a rapporté que les échanges étaient peu nombreux entre les éducatrices et les enseignantes. De surcroit, elle a souligné que la communication était pratiquement inexistante entre elles et que les informations concernant les élèves étaient rarement transmises. Puis, elle a déploré le fait que le partage des locaux représentait une difficulté majeure parce qu'ils étaient plutôt attribués aux enseignants en premier lieu. Elle s'est exprimé comme suit « Les locaux demeurent leurs locaux, il faut leur demander pour l'utilisation et on se sent de trop » (EDU01). Par ailleurs, deux éducatrices ont rapporté qu'il y avait des échanges. Toutefois, la première éducatrice a qualifié les échanges comme étant « trop rapides ». Elle s'est exprimé comme suit :

« Les échanges, malheureusement, ils sont trop rapides, sont seulement faits lors des présences du dîner et à la fin des classes. Il serait d'avoir un temps, un moment de réunion chaque semaine pour discuter avec les enseignants et trouver des stratégies ensemble sans se sentir pressé » (EDU05).

Quant à sa collègue, elle a plutôt parlé d'échanges ponctuels en raison de conflits d'horaire :

Il n'y a pas vraiment de temps pour échanger avec l'enseignante puisque nos horaires sont en conflits. Sauf si c'est une urgence, je prends un temps supplémentaire pour échanger ponctuel. Au cadre de la porte si on est chanceux sinon au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration, c'est important (EDU06).

De plus, lorsque l'on a demandé à une éducatrice de raconter son expérience de collaboration avec les enseignantes, celle-ci a souligné que c'était surtout elle qui devait aller de l'avant pour entamer la collaboration. Elle s'est exprimée comme suit : « Pour ce qui est de mon côté, je suis satisfaite même si c'est souvent moi, qui va vers les profs et non l'inverse » (EDU02). La cinquième éducatrice a rapporté que la collaboration pouvait encore sembler difficile, et ce, même après 15 années de travail. Elle souligne ce qui suit « Il y a une barrière que j'ai de la difficulté à élucider, beaucoup de profs ne descendent jamais au service de garde » (EDU03).

En somme, il semble que ces éducatrices aient vécu une relation sous le couvert de l'indépendance avec les enseignantes. En ce sens, chaque professionnelle a fait sa part du travail, mais sans qu'il n'y ait réellement d'échanges mis à part certains qui étaient rapides. De plus, la collaboration par le partage de locaux semble être une problématique, car bien qu'il y ait partage de locaux, l'éducatrice sent que sa demande n'est pas bien reçue.

Tableau 4.3 Les caractéristiques de la relation d'indépendance vécue par le personnel éducateur

	INDÉPENDANCE
EDU01	Il y a peu d'échange entre les éducatrices et les enseignantes La communication est pratiquement inexistante entre les éducatrices et les enseignantes Les informations concernant les élèves sont rarement transmises entre les personnels Le partage des locaux entre le personnel enseignant et éducateur est difficile
EDU02	L'éducatrice va vers les enseignantes mais celles-ci ne vont pas vers elle
EDU03	Plusieurs enseignantes ne vont pas au service de garde rendre visite aux éducatrices
EDU04	X
EDU05	Les échanges sont trop rapides et se font lors du dîner et à la fin des classes
EDU06	Le temps pour échanger avec l'enseignante est très restreint en raison des conflits d'horaire, il se fait dans le cadre d'une porte.

**La coordination** : Les analyses ont démontré que 4 éducatrices sur 6 ont vécu des expériences de coordination ayant pris naissance grâce à l'entremise de la technicienne du service de garde, de la direction de l'école ou la composition d'un ou de plusieurs comités dans l'école. À cet effet, la première éducatrice mentionne que dans son école la coordination entre les éducatrices et les enseignantes est favorisée. Elle précise toutefois que celle-ci est initiée par les éducatrices qui sont alors invitées en début d'année à aller à la rencontre des enseignantes. Elle souligne ce qui suit : « Notre technicienne nous encourage à chaque début d'année d'aller se présenter aux professeurs qui ont des élèves dans notre groupe comme cela, ça aide à briser la glace » (EDU02).

Deux éducatrices rapportent certaines formes de coordination ayant émergé grâce aux rencontres avec tout le personnel de l'école organisées par la direction. Lors de ces rencontres, le personnel est amené à discuter sur le fonctionnement et le déroulement de l'année scolaire dans le but d'avoir des règles communes pour travailler ensemble. À ce sujet, la première éducatrice souligne ce qui suit :

Au début de l'année scolaire, tous se rencontrent par degré scolaire donc les enseignants, les éducateurs et surveillants d'élèves pour discuter entre eux du fonctionnement et du déroulement de l'année scolaire entrent eux. Le but est d'avoir un terrain d'entente et de règles communes pour travailler tous ensemble. Et c'est pour cela que la direction a son rôle à jouer pour bien orchestrer le tout et remettre les pendules à l'heure lorsque nécessaire (EDU04).

Quant à sa collègue, celle-ci rapporte que la direction a mis en place une équipe-école au sein de laquelle elle a inclus les éducatrices. Voici ce qu'elle explique : « C'est difficile, mais une chance que la direction est là. C'est pour cela que la direction a son rôle à jouer pour bien harmoniser le tout. La direction essaie de nous inclure au niveau de l'équipe-école, elle veut qu'on soit qu'une équipe » (EDU06).

La quatrième éducatrice a mis en évidence une expérience de coordination établie grâce à son implication dans différents comités qui s'est finalement concrétisée par des liens d'amitié. Elle explique sa pensée de la façon suivante : « J'ai osé m'avancer vers eux et je me suis impliquée au sein de l'école et des différents comités donc je me suis fait voir j'ai donc pu créer des liens et même des amitiés. L'implication c'est la clé ! » (EDU03)

En somme, les éducatrices ont relevé certaines expériences de coordination dans leur milieu. À ce sujet, trois cadres permettant de vivre ces expériences ont été mis en évidence : 1) la prise de contact des éducatrices avec les enseignantes en début d'année; 2) l'implication des éducatrices au sein de l'équipe-école; et 3) l'implication des éducatrices dans les comités de l'école. Par ailleurs, les analyses ont également démontré que deux professionnels ont encouragé ces formes de collaboration : 1) la technicienne du service de garde scolaire; 2) la direction de l'école.

Tableau 4.4 Les caractéristiques de la relation de coordination vécue par le personnel éducateur

	COORDINATION
EDU01	X
EDU02	Les éducatrices sont invitées à aller se présenter aux enseignantes du même groupe classe en début d'année pour prendre contact
EDU03	L'éducatrice s'implique au sein de l'école et des différents comités
EDU04	Une rencontre en début d'année par degré scolaire entre les enseignants, les éducateurs et les surveillants d'élèves permet de discuter entre eux du fonctionnement et du déroulement de l'année scolaire
EDU05	X
EDU06	Les éducatrices sont incluses dans l'équipe-école

**La collégialité :** Les analyses ont démontré que 3 éducatrices sur 6 mentionnent avoir vécu une relation de collégialité avec les enseignantes. Dans cette optique, l'éducatrice et l'enseignante communiquent sur une base quotidienne et s'accommodent selon les besoins de l'une ou de l'autre. Plus précisément, elles partagent des informations importantes par rapport aux élèves de leurs groupes dont elles sont responsables. D'ailleurs, une des éducatrices mentionne qu'elle communique avec l'enseignante pour

l'informe d'éléments importants concernant un enfant « Lorsqu'il se passe quelque chose de bien ou de mal, nous informons toujours le professeur. Même lorsque l'enfant nous fait part par exemple d'un simple mal de tête, nous allons aviser le prof » (EDU02).

Quant à sa collègue, celle-ci rapporte qu'elle communique aussi avec l'enseignante quotidiennement. Le dialogue entre elles a comme objectif d'avoir une entente commune pour favoriser une collaboration saine entre elles. Pour s'assurer de mettre les fondements solides, l'éducatrice souligne toutes les actions qu'elle fait en ce sens :

Des dialogues entre eux sont faits de façon ponctuelle au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration. [...] Je communique avec mes pairs et je nomme autant les bons coups et les moins bons en mon sens. J'apporte des solutions, lorsque nécessaire et j'apprends à écouter mon prochain, je pense que ça va dans les deux sens (EDU04).

Enfin, une troisième éducatrice vit une relation de collégialité avec le personnel enseignant. À cet effet, elle partage ce qui suit : « ...Je suis satisfaite avec le partage avec l'enseignant avec qui je travaille » (EDU05).

En somme, 3 éducatrices sur 6 soulignent qu'elles travaillent en collégialité avec les enseignantes de leur école. Pour ce faire, les éducatrices et les enseignantes s'informent mutuellement sur une base quotidienne afin d'avoir un suivi du progrès des élèves.

Tableau 4.5 Les caractéristiques de la relation de collégialité vécue par le personnel éducateur

	COLLÉGIALITÉ
EDU01	X
EDU02	Il y a des échanges quotidiens avec l'enseignante en vue de partager des informations essentielles
EDU03	X
EDU04	Il y a des échanges quotidiens et ponctuels avec l'enseignante pour maintenir une bonne entente
EDU05	L'éducatrice est satisfaite du partage qui existe avec l'enseignant
EDU06	X

**La coopération :** Lors des analyses, 2 éducatrices sur 6 ont rapporté avoir vécu une relation de coopération avec les enseignantes de leur école. Cette relation permet aux éducatrices et aux enseignantes de travailler ensemble dans le but de soutenir la réussite des élèves et de suivre leurs progrès. À cet effet, la première

éducatrice explique la relation de coopération qu'elle a vécue avec l'enseignante, notamment lorsqu'elle a pris l'initiative de partager avec celle-ci des événements survenus lors du dîner à propos d'un élève, car elle pensait que cela pouvait avoir un impact sur le climat de classe de l'enseignante au courant de la journée. Cet échange a entraîné chez l'enseignante le désir de s'impliquer à son tour et de cela est née une relation de coopération. Voici ce qu'elle explique :

J'ai déjà été avisé un prof pendant l'heure du dîner qu'un de ses élèves avait reçu un coup de poing au visage par un autre élève de sa classe et que je lui disais à titre d'information, car l'un d'eux était très fâché et qu'il pouvait y avoir des répercussions en classe en fin de journée. Ce prof m'a mentionné qu'elle trouvait ça le fun que je l'avise, car elle serait au courant si l'élève à une mauvaise attitude en classe et m'a dit merci ! Par la suite, ce professeur venait me voir si quelque chose se passait en matinée pour me dire à son tour, cet élève a passé la matinée avec le TES alors peut-être que son dîner sera mouvementé. Dans des cas comme ceux énumérés plus haut, je crois que l'on peut alors ajuster nos interventions, car nous avons eu l'information nécessaire pour comprendre pourquoi l'enfant agit de telle ou telle autre façon (EDU02).

La deuxième éducatrice quant à elle mentionne que les interventions faites par l'enseignante et elle-même sont sous l'angle de la continuité, ce qui laisse entrevoir la relation de coopération qui se serait installée entre elles : « On forme une équipe et on s'aide il y a une continuité dans nos interventions! » (EDU03).

En somme, les deux éducatrices révèlent qu'elles vivent une relation de coopération et que celle-ci mise en place par les échanges quotidiens entre l'éducatrice et l'enseignante, notamment parce qu'elles avaient un but commun, celui de la réussite des élèves.

Tableau 4.6 Les caractéristiques de la relation de coopération vécue par le personnel éducateur

	COOPÉRATION
EDU01	X
EDU02	Un échange initié par l'éducatrice entraîne le désir chez l'enseignante de s'impliquer à son tour et de cela est naît une relation de coopération
EDU03	Une aide réciproque et un désir de continuité dans les interventions auprès des élèves entre une éducatrice et une enseignante pour la réussite de l'élève
EDU04	X
EDU05	X
EDU06	X

**La collaboration :** Quant à la collaboration, les 6 éducatrices de l'étude n'ont pas fait état d'une relation de collaboration qui se serait installée entre elles et les enseignantes de leur école.

Tableau 4.7 Les caractéristiques de la relation de collaboration vécue par les éducatrices

	COLLABORATION
EDU01	X
EDU02	X
EDU03	X
EDU04	X
EDU05	X
EDU06	X

Les éducatrices ont partagé leurs propres représentations des relations vécues avec les enseignants de leur école. Certains ont exprimé des sentiments de frustration et d'isolement, se sentant parfois exclus des processus décisionnels et du partage de ressources. D'autres ont souligné l'importance de la communication et de la collaboration, mettant en avant des efforts pour établir des liens étroits avec les enseignants afin de soutenir au mieux les élèves. Ces représentations individuelles reflètent la complexité des dynamiques interprofessionnelles et soulignent l'importance de prendre en compte les perspectives de chacun pour favoriser des relations plus collaboratives et enrichissantes.

#### 4.2 Les expériences personnelles des éducatrices en termes de relation avec les enseignantes

##### *Première éducatrice*

L'expérience de l'éducatrice (EDU01) sur le plan des relations avec les enseignants, se situe à deux niveaux : 1. l'isolement et ; 2. l'indépendance. Son expérience sur le plan de l'isolement s'explique par le fait que la présence des éducatrices est rarement requise lors des plans d'intervention. Les paroles de l'éducatrice qui suivent en témoignent : « ...Invitations très très rare au PI ou PA nous sommes représentées par la TES école » (EDU01). Quant à l'expérience de cette éducatrice au niveau 2, celle-ci s'explique par le fait qu'il y a très peu de temps d'échange avec les enseignants. Elle précise ce qui suit : « Très peu de temps pour les échanges et toujours en présence de notre groupe se qui rend les échanges très peu efficace » (EDU01). En effet, l'expérience de l'éducatrice au niveau 2, soit l'indépendance a trait au fait que les échanges entre elle et le ou les enseignantes sont pratiquement inexistantes. Elle souligne d'ailleurs à cet effet que les informations concernant les élèves sont rarement transmises. Elle s'exprime comme suit : « Les informations concernant les élèves sont rarement transmises » (EDU01).

Enfin, elle indique que les locaux sont ceux des professeurs et non les leurs, ce qui rend probablement le partage difficile. Elle précise également que lorsqu'il y a une demande de collaboration c'est généralement à sens unique. En ce sens, on tient compte de besoins des enseignantes mais pas ceux des éducatrices. Elle fait état de ces choses de la façon suivante « ... Les locaux demeurent leurs locaux, il faut leur demander pour l'utilisation et on se sent de trop, les informations concernant les élèves sont rarement transmises... L'équipe-école nous demande notre collaboration selon leurs besoins mais oublie les nôtres ... » (EDU01)

En somme, l'éducatrice (EDU01) vit dans un premier temps, une expérience d'isolement puisqu'elle n'est pas intégrée dans les plans d'intervention. Dans un deuxième temps, l'éducatrice et l'enseignante travaillent sur un terrain d'indépendance puisqu'il n'y a pas de moments pour les échanges. Enfin, les demandes de collaboration sont à sens uniques, puisqu'orientées vers les besoins de l'enseignante et non ceux de l'éducatrice.

#### *Deuxième éducatrice*

L'expérience de l'éducatrice (EDU02) sur le plan de la collaboration avec les enseignants se situe à plusieurs niveaux soit : 1. l'isolement; 2. l'indépendance; 3. la coordination; 4. la collégialité; et 5. la coopération.

Dans un premier temps, l'éducatrice vit de l'isolement parce qu'elle n'est pas invitée lors des plans d'intervention. Les paroles de l'éducatrice qui suivent en témoignent : « [...] nous sommes oubliées aussi en ce qui concerne les plans d'intervention » (EDU02). Dans un deuxième temps, l'éducatrice a vécu une relation d'indépendance avec les enseignantes. Cette relation s'est confirmée par le fait que c'est elle qui devait prendre l'initiative d'aller vers l'enseignante pour avoir des échanges. Voici ce qu'elle raconte :

C'est souvent moi qui va vers les profs et non l'inverse. Les enfants savent que je vais consulter leurs professeurs si j'en ai envie. En revanche j'ai l'impression que ce n'est pas tous les profs qui nous perçoivent comme des professionnels alors, à ce moment, cela devient difficile d'avoir une collaboration (EDU02).

Dans un troisième temps, l'éducatrice vit une expérience de coordination en précisant que celle-ci est initiée par les éducatrices qui sont alors invitées en début d'année à aller à la rencontre des enseignantes. Elle souligne ce qui suit : « Notre technicienne nous encourage à chaque début d'année d'aller se présenter aux professeurs qui ont des élèves dans notre groupe comme cela, ça aide à briser la glace » (EDU02).



Dans un quatrième temps, l'éducatrice vit une expérience de collégialité située au niveau 4. Elle mentionne qu'elle partage avec l'enseignante sur une base volontaire les événements vécus lors des diners. Elle précise aussi qu'il y a une réciprocité dans le partage d'informations entre elle et l'enseignante :

Souvent, je vais demander au prof si tel enfants s'est plaint en classe d'un mal de ventre comme, par exemple. Ou bien si j'interviens auprès d'un élève, et que je le prive de soccer pour une journée dû à son comportement au dîner, je le mentionne à son prof et celui-ci fait la même chose pour ce qui concerne les récréations comme ça, il y a de la constance (EDU02).

Par ailleurs, ces expériences de collégialité visent à communiquer avec l'enseignante des informations sur :

1) l'état d'un élève en particulier; 2) le comportement d'un élève. C'est d'ailleurs comme suit que l'éducatrice s'exprime à ce sujet :

Lorsqu'il se passe quelque chose de bien ou de mal, nous informons toujours le professeur. Même lorsque l'enfant nous fait part par exemple d'un simple mal de tête, nous allons aviser le prof. [...] Parfois c'est au début des classes, dîner fin des classes. J'ai même été voir un prof pendant les heures de classe pour lui parler d'un élève de sa classe [...] J'ai déjà été aviser un prof pendant l'heure du diner qu'un de ses élèves avait reçu un coup de poing au visage par un autre élève de sa classe et que je lui disais à titre d'information (EDU02).

Finalement, l'éducatrice semble avoir vécu une expérience de niveau 5 reliée à la coopération. À ce sujet, l'éducatrice a mentionné qu'elle a échangé des informations avec l'enseignante dans le but de coopérer avec celle-ci, notamment pour prévenir un comportement chez un élève qui aurait pu entraîner des répercussions sur la classe de l'enseignante. De son côté, l'enseignante a également mis en branle une relation de coopération en avertissant l'éducatrice du comportement d'un élève en matinée. Le but était que les deux professionnelles puissent comprendre le comportement de l'enfant en ayant un portrait global de sa journée afin d'ajuster leurs interventions. Cela afin d'intervenir avec une certaine constance auprès du même enfant.

J'ai déjà été avisé un prof pendant l'heure du diner qu'un de ses élèves avait reçu un coup de poing au visage par un autre élève de sa classe et que je lui disais à titre d'information car l'un d'eux était très fâcher et qu'il pouvait y avoir des répercussions en classe en fin de journée. Ce prof m'a mentionné qu'elle trouvait sa le fun que je l'avise car elle serait au courant si l'élève à une mauvaise attitude en classe et m'a dit merci! Par la suite, ce professeur venait me voir si quelque chose se passait en matinée pour me dire à son tour, cet élève à passer la matinée avec le TES alors peut-être que son diner sera mouvement. Dans des cas comme ceux énumérées plus haut, je crois que l'on peut alors ajuster nos interventions car nous avons eu l'information nécessaire pour comprendre POURQUOI l'enfant agi de tel ou telle autre façon (EDU02).

Les faits suivants rapportés par l'éducatrice témoignent également d'une relation de coopération entre l'éducatrice et l'enseignante :

Souvent, je vais demander au prof si tel enfants se sont plaints en classe d'un mal de ventre comme, par exemple. Ou bien si j'interviens auprès d'un élève, et que je le prive de soccer pour une journée dû à son comportement au dîner, je le mentionne à son prof et celui-ci fait la même chose pour ce qui concerne les récréations comme ça, il y a de la constance (EDU02).

En somme, l'éducatrice (EDU02) vit dans un premier temps, une expérience d'isolement puisqu'elle se sent exclue des plans d'intervention. Dans un deuxième temps, elle vit de l'indépendance, elle prend l'initiative d'aller vers l'enseignante pour un échange. Dans un troisième temps, elle vit une expérience de coordination, car la technicienne du service de garde initie les rencontres au début de l'année. Dans un quatrième temps, elle vit une expérience de collégialité où elle prend l'initiative afin d'entrer en contact avec les enseignants pour les informer d'une quelconque situation concernant l'élève. Dans un troisième temps, elles évoluent dans leur relation de collégialité et partagent les événements survenus lors de la période passée avec le groupe. L'éducatrice et l'enseignant communiquent alors entre eux sur une base circonstancielle pour obtenir notamment de la constance dans les interventions. Elles vivent alors une expérience de coopération où plusieurs échanges ont lieu entre elles afin qu'il y ait de la constance dans leurs interventions.

### *Troisième éducatrice*

L'expérience de l'éducatrice (EDU03) sur le plan de la collaboration avec le personnel enseignant révèle que celle-ci s'est fait à de multiples niveaux : 2. *l'indépendance*, 3. *la coordination* et 5. *la coopération*. Dans un premier temps, le vécu de l'éducatrice s'est fait sur le plan de l'indépendance puisqu'elle révèle qu'après 15 ans dans le même milieu, les éducatrices et les enseignantes travaillent sans qu'il n'y ait de véritable collaboration : « Ça fait 15 ans que je suis dans la même école et j'avoue qu'il y a une amélioration de ce côté-là, mais c'est encore difficile avec certains professeurs. [...] beaucoup de profs ne descendent jamais au service de garde et d'autres oui ça dépend de leur ouverture » (EDU03).

Dans un deuxième temps, l'éducatrice aurait vécu une expérience de niveau 3 associé à la coordination, principalement parce qu'elle explique qu'elle a pu s'intégrer à des comités et prendre sa place au sein du milieu éducatif. Elle s'exprime comme suit : « J'ai osé m'avancer vers eux et je me suis impliquée au sein

de l'école et des différents comités donc je me suis fait voir j'ai donc pu créer des liens et même des amitiés. L'implication c'est la clé ! » (EDU03)

Finalement, l'éducatrice aurait également eu accès à une expérience de niveau 5, associé à la coopération avec le personnel enseignant puisqu'elle mentionne la présence d'interventions de continuité entre ces deux professionnels : « C'est beaucoup plus simple comme ça, on forme une équipe et on s'aide il y a une continuité dans nos interventions » (EDU03).

En somme l'éducatrice (EDU03) vit des relations se situant au niveau de l'indépendance puisqu'il n'y aurait pas d'endroit où les professionnels se retrouvent quotidiennement, à moins d'une ouverture pressentie des enseignantes. Par ailleurs, l'éducatrice vivrait des relations marquées par la coordination au sein de l'équipe par l'entremise des comités dont elle fait partie. De plus, une expérience de collaboration de niveau 5 est soulignée puisque les deux types de professionnels, soit l'éducatrice et l'enseignante, travaillent ensemble dans le but d'offrir la continuité lors de leurs interventions auprès du groupe.

#### *Quatrième éducatrice*

L'expérience de l'éducatrice (EDU04) sur le plan de la collaboration entre l'éducatrice et l'enseignante se situe à deux niveaux des indicateurs de collaboration soit 3. *la coordination* et 4. *la collégialité*. L'expérience de l'éducatrice au niveau 3 mentionne que la direction est présente pour s'assurer le fonctionnement entre le service de garde et l'équipe école : « Et c'est pour cela que la direction a son rôle à jouer pour bien orchestrer le tout et remettre les pendules à l'heure lorsque nécessaire » (EDU04).

Ainsi, dans le niveau 3, soit la coordination, l'éducatrice mentionne qu'il y a des rencontres d'équipe afin d'harmoniser le fonctionnement et le déroulement de l'année scolaire. Aussi, elle souligne qu'à son école les règles de l'établissement sont inscrites dans le but de favoriser la coordination entre les pairs. Voici ce qu'elle précise :

Au début de l'année scolaire, tous se rencontrent par degré scolaire donc les enseignants, les éducateurs et surveillants d'élèves pour discuter entre eux du fonctionnement et du déroulement de l'année scolaire entre eux. Le but est d'avoir un terrain d'entente et de règles communes pour travailler tous ensemble. Par la suite, des dialogues entre eux sont faits de façon ponctuelle au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration. ». « [...] Que les règles de l'établissement sont pour aider dans cette collaboration en plus de comprendre que nous sommes tous égaux que nous sommes tous des modèles et des

intervenants pour les enfants et que la communication entre les pairs est la clé du succès (EDU04).

Finalement en ce qui concerne l'expérience de l'éducatrice au niveau de la collégialité, elle souligne qu'elle a des échanges avec l'enseignant sur une base quotidienne et qu'elles s'entraident pour s'ajuster.

[...] des dialogues entre eux sont faits de façon ponctuelle au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration. ». [...] « Je communique avec mes pairs et je nomme autant les bons coups et les moins bons en mon sens. J'apporte des solutions, lorsque nécessaire et j'apprends à écouter mon prochain, je pense que ça va dans les deux sens (EDU04).

En somme, l'éducatrice (EDU04) vit dans un premier temps, une expérience de coordination par l'entremise de règles et de consignes communes à harmoniser. Dans un deuxième temps, l'éducatrice vit une expérience de collégialité avec l'enseignante puisqu'elles s'échangent sur une base quotidienne par exemple sur les événements survenus lorsqu'elles ont le groupe. De plus, elles s'entraident pour trouver des solutions à leurs questionnements.

#### *Cinquième éducatrice*

Sur le plan de la collaboration les analyses ont démontré que la cinquième éducatrice vit des relations à deux niveaux : 1. *l'isolement*; 2. *l'indépendance*; et 4. *la collégialité*. Ainsi, dans un premier temps, l'éducatrice (EDU05) vit de l'isolement puisqu'elle mentionne que la communication et le partage du matériel sont difficiles. De plus, cette dernière souligne qu'elle n'est pas incluse dans la continuité des interventions auprès des élèves.

[...] Je sens que nous ne sommes pas présents, nous sommes vus que comme des surveillants., ce qui est dommage, car nous faisons aussi des activités pour le développement des enfants [...] Des élèves concernant l'éducation, le comportement, les plans d'interventions aussi un point de plus c'est possible pour nous de rencontrer les parents le soir afin de discuter du cheminement de l'élève. » « [...] C'est difficile, car il n'y a pas souvent d'ouverture de la part des enseignants... ce qui est dommage aussi. Nous avons rarement le droit d'utiliser le matériel de classe, c'est dommage (EDU05).

Les analyses ont également démontré que l'éducatrice vit des relations se situant au niveau 2 celui de l'indépendance. Toutefois, l'éducatrice ne semble pas satisfaite de ce genre de relation. Par exemple, l'éducatrice mentionne que les échanges avec le personnel enseignant sont très rapides et courts.

Les échanges, malheureusement, ils sont trop rapides sont seulement fait lors des présences du dîner et à la fin des classes. Il serait intéressant d'avoir un temps, un moment de réunion chaque semaine pour discuter avec les enseignants et trouver des stratégies ensemble sans se sentir pressé (EDU05).

Enfin, les analyses ont démontré que l'éducatrice vit une forme de relation de collégialité avec le personnel enseignant. À ce sujet, elle souligne qu'elle est satisfaite du partage qui existe entre elle et l'enseignante « Notre reconnaissance en milieu scolaire est encore à travailler tant au niveau du personnel enseignant que des parents, rien n'est parfait, mais je suis satisfaite avec le partage avec l'enseignant avec qui je travaille » (EDU05).

En somme, l'éducatrice (EDU05) vit de l'isolement, car elle ne se sent pas inclus dans la continuité des interventions faite auprès des élèves du groupe. En outre, au niveau de l'indépendance, l'éducatrice souligne que les échanges avec l'enseignante sont faits lors des transitions du groupe, soit avant et/ou après le dîner ou en fin de journée, ce qui ne laisse pas beaucoup de temps pour discuter. Enfin, l'éducatrice semble satisfaite du partage ayant lieu entre elle et l'enseignante, laissant poindre une relation de collégialité en émergence.

#### *Sixième éducatrice*

L'expérience de l'éducatrice (EDU06) sur le plan de la collaboration entre l'éducatrice et l'enseignante se situe à plusieurs niveaux soit, 2. *L'indépendance* et 3 la *coordination*. L'expérience que vit l'éducatrice au niveau de l'indépendance, est qu'elle trouve que la communication et les échanges difficiles dû au fait qu'il y ait un conflit d'horaire et lorsqu'il y a un échange à faire cela se fait au cadre de la porte pendant les transitions. Voici ce qu'elle exprime : « [...] il n'y a pas vraiment de temps pour échanger avec l'enseignante puisque nos horaires sont en conflits. [...] Au cadre de la porte si on est chanceux sinon au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration, c'est important » (EDU06).

Cependant, lorsqu'il y a des urgences, l'éducatrice peut prendre du temps supplémentaire afin de pouvoir communiquer avec l'enseignante : « Sauf si c'est une urgence, je prends un temps supplémentaire pour échanger ponctuel » (EDU06). Quant au niveau de la coordination, l'éducatrice mentionne que c'est par l'entremise de la direction. Celle-ci harmonise l'équipe-école et celle du service de garde afin que tous forment une équipe : « C'est difficile, mais une chance que la direction. C'est pour cela que la direction a

son rôle à jouer pour bien harmoniser le tout. La direction essaie de nous inclure au niveau de l'équipe-école, elle veut qu'on soit qu'une équipe » (EDU06).

Pour conclure, l'éducatrice (EDU06) vit de l'indépendance, elle communique très peu avec l'enseignant, car il y a un manque de temps et un conflit d'horaire. Sauf lorsqu'il y a des urgences, elles peuvent prendre du temps pour discuter. Ainsi, l'éducatrice mentionne que généralement la collaboration est difficile et que c'est la direction qui harmonise tout le personnel, afin d'avoir une équipe unie.

En résumé, les expériences des éducatrices dans leurs collaborations avec les enseignantes révèlent une diversité de niveaux de relation, allant de l'isolement initial à la coordination et à la collégialité émergentes. Pour la première éducatrice (EDU01), le sentiment d'isolement est alimenté par l'exclusion des plans d'intervention et le manque de communication avec les enseignantes. De même, la deuxième éducatrice (EDU02) évoque un cheminement similaire, passant de l'isolement à une collaboration émergente, marquée par des échanges plus fréquents et une coopération mutuelle. Pour EDU03, l'indépendance initiale est suivie d'une coordination accrue grâce à une implication active dans des comités, tandis que pour EDU04, la coordination institutionnelle facilite la transition vers une collaboration plus étroite. En revanche, pour EDU05, l'isolement persiste en raison de difficultés de communication et de partage de ressources, bien que des signes de collégialité avec les enseignantes apparaissent. Enfin, EDU06 décrit des défis similaires en termes de communication et de coordination, soulignant l'importance du soutien de la direction pour favoriser une collaboration harmonieuse. En somme, ces expériences mettent en lumière la complexité des dynamiques relationnelles entre les éducatrices et les enseignantes, tout en soulignant l'importance d'une communication ouverte, d'une implication active et d'un soutien institutionnel pour promouvoir une collaboration efficace et mutuellement bénéfique.

#### 4.3 Les représentations des enseignantes quant au type de relation vécu avec les éducatrices de leur école

Les premières analyses font état des représentations des enseignantes quant au type de relation qu'elles ont eu avec les éducatrices dans le cadre de leur travail en milieu scolaire. Les 6 types de collaboration identifiés par Boies (2012), sont ici exposés afin d'identifier le vécu des enseignantes en termes de relation basée sur un continuum allant de l'isolement à la collaboration avec les éducatrices de leur école.

**L'isolement :** Les analyses ont démontré que trois enseignantes sur six, soit la moitié d'entre elles, ont vécu une relation caractérisée par l'isolement vis-à-vis de leurs collègues éducatrices en milieu scolaire.

Cet isolement serait, entre autres, associée à la difficulté chez une enseignante de partager sa classe avec les éducatrices sur l’heure du dîner et après les classes : « Oui, mais je dois avouer que le service de garde en classe (dîner et après les cours) est très, très difficile » (ENS02). Chez une autre enseignante, l’isolement serait dû au fait qu’elle n’ose pas s’impliquer auprès de sa collègue éducatrice lorsque l’élève est sous la responsabilité de l’éducatrice. Elle précise ce qui suit : « Je n’interviens plus du tout auprès d’un élève lorsqu’il est sous la responsabilité de son éducateur même si parfois c’est très difficile d’être témoin de situations problématiques en ayant les mains liées » (ENS04).

Enfin, la dernière enseignante mentionne tout simplement que la collaboration en milieu scolaire est inexistante et ce, non seulement avec les éducatrices, mais également avec les enseignantes : « ... c’est plus sur le terrain qu’on peut le constater que souvent il n’y a pas de collaboration même entre enseignants parfois c’est difficile » (ENS05).

Tableau 4.8 Les caractéristiques de la relation d’isolement vécue par les enseignantes

	ISOLEMENT
ENS01	X
ENS02	Le partage de la classe pendant le dîner et après les classes est difficile
ENS03	X
ENS04	L’enseignante s’isole. Elle n’intervient plus lorsqu’elle n’est pas avec les élèves
ENS05	La collaboration est inexistante dans son milieu de travail
ENS06	X

**L’indépendance** : Les analyses ont démontré que trois enseignantes sur six ont vécu un type de relation caractérisée par l’indépendance avec les éducatrices dans leur milieu de travail. La première enseignante souligne que les moments d’échanges étaient rares et qu’ils se sont souvent faits dans un cadre de porte (ENS04). Quant à sa collègue, celle-ci va dans le même sens en rapportant qu’elle n’y avait pas vraiment d’échange entre les enseignantes et les éducatrices puisqu’elles avaient des horaires différents dans le contexte de leur travail (ENS06). Puis, la troisième enseignante a fait état d’une relation de type indépendant puisque les enseignantes et les éducatrices n’appliquaient pas les mêmes consignes dans l’école ce qui a causé entre elles ainsi des frictions. Elle mentionne comme suit : « Nous avons un système de perte de points à l’école, malheureusement, ce ne sont pas toutes les filles du SDG qui adhèrent à ce système même s’il est en lien direct avec notre code de vie, ça provoque des situations gênantes » (ENS05).

Tableau 4.9 Les caractéristiques de la relation d'indépendance vécue par les enseignantes

	INDÉPENDANCE
ENS01	X
ENS02	X
ENS03	X
ENS04	Les échanges entre l'enseignante et l'éducatrice sont rares ou souvent courts et rapides
ENS05	Il y a des frictions entre l'enseignante et l'éducatrice car les consignes mises en place ne sont pas respectées
ENS06	Il n'y a pas trop d'échange entre l'enseignante et l'éducatrice car les horaires sont différents

**La coordination:** Les analyses ont démontré que six enseignantes sur six ont vécu des expériences de coordination avec les éducatrices en milieu scolaire. Toutefois, plusieurs d'entre elles précisent que ce serait grâce à la direction et à la technicienne du service de garde qui auraient fait des démarches en ce sens. À cet effet, une des enseignantes mentionne ce qui suit :

Que la direction d'école et celle du service de garde travaillent conjointement et fassent les rencontres du service de garde est essentielle dans notre milieu... j'y ai vu une nette amélioration du climat [...] Responsable du service de garde est présent et la direction aussi ça aide beaucoup. Pour avoir une harmonie, une cohérence (ENS04).

De plus, deux des quatre enseignantes rapportent qu'il y a eu des rencontres hebdomadaires et des réunions conjointes auxquelles pouvaient assister les éducatrices, afin d'avoir les mêmes informations (ENS03/ENS05). À cet effet, la coordination était assurée de la façon suivante :

Nous avons souvent des rencontres avec l'équipe. Aux changements de saisons, les enseignants, la direction et le SDG se rencontrent pour s'arranger afin que le code de vie soit appliqué par tous et de la même manière. De plus, la direction envoie au personnel un plan de la cour pour avec toutes les particularités du moment (ENS05).

Une de leur collègue mentionne qu'il y a un comité d'harmonisation réunissant tous les membres du personnel: « Nous avons même un comité harmonisation qui comprend la direction, des éducateurs et des enseignant » (ENS01).

Une enseignante (ENS06) rapporte qu'elle a vécu une expérience de coordination avec l'éducatrice, car elles devaient communiquer entre elles des informations précises au regard des élèves à besoins particuliers. Dans le même sens, sa collègue aussi a vécu une expérience de coordination lors des échanges



avec l'éducatrice. Pour elle, c'était l'occasion de prendre des notes à l'égard des commentaires de l'éducatrice, notamment sur les élèves ayant des besoins particuliers (ENS02).

Tableau 4.10 Les caractéristiques de la relation de coordination vécue par les enseignantes

	COORDINATION
ENS01	Il y a des échanges entre les enseignantes et les éducatrices grâce au comité d'harmonisation instauré dans l'école
ENS02	L'enseignante prend des notes pendant ses échanges avec l'éducatrice et considère son point de vue à l'égard des enfants ayant des besoins spécifiques
ENS03	Il y a des rencontres hebdomadaires et des réunions conjointes avec les éducatrices
ENS04	La coordination se fait par l'entremise de rencontres ayant lieu entre la direction de l'école et la technicienne du service de garde
ENS05	Des rencontres se font lorsqu'il y a des changements de saison entre la direction et le service de garde afin de respecter le code de vie et les consignes à l'extérieur
ENS06	Les échanges ont lieu entre l'enseignante et l'éducatrice concernant les élèves à des besoins particuliers

**La collégialité :** Les analyses ont démontré que trois enseignantes sur six ont vécu des relations de collégialité avec les éducatrices de leur milieu de travail. Celles-ci ont pris forme par l'entremise d'échanges journaliers avec les éducatrices. À cet effet, la première enseignante souligne qu'elle a eu du temps alloué pour échanger avec l'éducatrice sur une base quotidienne. Voici ce qu'elle précise : « J'ai l'occasion de parler ... aux éducateurs...On parle des sujets mentionnés précédemment. Je le fais quand j'en ai besoin, souvent après l'école, mais aussi le midi, nous avons un 3-4 minutes d'échange prévu dans l'horaire » (ENS01).

Quant à la deuxième enseignante, elle s'accommode auprès de l'éducatrice, afin de maintenir une bonne relation avec cette dernière. De plus, l'enseignante valorise et apprécie le travail de l'éducatrice. « Quand j'ai la chance d'avoir une éducatrice compétente dans mon local et auprès de mes élèves, je fais tout pour entretenir une bonne relation collaborer et valoriser son travail, en plus de lui souligner mon appréciation » (ENS04).

En somme, trois enseignantes soulignent d'avoir vécu une collaboration de type de collégialité. La communication entre les enseignantes et les éducatrices se font sur une base quotidienne et de façon volontaires selon les besoins de leurs groupes.

Tableau 4.11 Les caractéristiques de la relation de collégialité vécue par les enseignantes

	COLLÉGIALITÉ
ENS01	L'enseignante et l'éducatrice ont 3-4 minutes d'échange prévu dans leur horaire
ENS02	X
ENS03	X
ENS04	L'enseignante établit une bonne relation avec l'éducatrice, elle valorise son travail et souligne son appréciation
ENS05	X
ENS06	X

**La coopération :** Les analyses ont démontré que deux enseignantes sur six ont vécu des relations caractérisées par la coopération avec les éducatrices. À cet effet, elles ont rapporté qu'elles échangeaient quotidiennement et se répartissaient les tâches afin de répondre aux besoins des élèves. Plus spécifiquement, la première enseignante a mentionné qu'elle et l'éducatrice travaillaient ensemble auprès des élèves ciblés. Elle a aussi souligné que les points de vue de l'éducatrice ont été pertinents pour les interventions auprès des élèves. Voici ce qu'elle a relaté : « Je me permettais de cibler des élèves avec qui ma collaboration avec l'éducatrice pouvait être bénéfique. Ses observations, ses idées m'ont amené à changer des choses dans mes interventions / mon quotidien » (ENS03).

Quant à la deuxième enseignante, elle rapporte qu'elle a eu des échanges quotidiens avec l'éducatrice, afin de transmettre les informations importantes et que les élèves voient qu'il y a une continuité dans le travail de partenariat entre les éducatrices et les enseignantes. Voici ce qu'elle explique :

Ce que je fais quotidiennement, après chaque midi, je vais toujours voir l'éducatrice de mon groupe pour demander, m'informer de leur midi, de voir s'il y a eu des problèmes, j'en parle toujours au retour en classe. Je leur montre que je suis au courant, je trouve ça important que les élèves sachent qu'on s'en parle (ENS05).

Tableau 4.12 Les caractéristiques de la relation de coopération vécue par les enseignantes

	COOPÉRATION
ENS01	X
ENS02	X
ENS03	L'enseignante et l'éducatrice travaillent ensemble auprès des élèves à besoins particuliers
ENS04	X
ENS05	L'enseignante communique avec l'éducatrice quotidiennement afin qu'il y ait une continuité dans leurs interventions auprès de leur groupe
ENS06	X

**La collaboration** : Quant à la collaboration, une enseignante sur six rapporte avoir vécu un beau travail d'équipe avec l'éducatrice, notamment pour assurer le bien-être des élèves : « C'est un travail d'équipe, quand ça clique c'est incroyable comment on avance et on se complète pour le bien des élèves » (ENS03).

Tableau 4.13 Les caractéristiques de la relation de collaboration vécue par les enseignantes

	COLLABORATION
ENS01	X
ENS02	X
ENS03	L'enseignante et l'éducatrice se complètent pour assurer le bien-être des élèves. Elles forment une équipe.
ENS04	X
ENS05	X
ENS06	X

Les analyses des enseignantes quant à leurs relations avec les éducatrices dans le milieu scolaire révèlent une diversité de perceptions et d'expériences. Certaines enseignantes ont décrit des expériences d'isolement, se sentant exclues des interactions et des décisions avec les éducatrices, tandis que d'autres ont souligné des difficultés dans la coordination et des frictions dues à des consignes divergentes. Toutefois, la majorité a mentionné des expériences de coordination, facilitées par les efforts de la direction et des rencontres régulières. Pour certaines, ces échanges ont évolué vers une relation de collégialité, caractérisée par une communication quotidienne et des efforts pour valoriser le travail de chacun. Deux enseignantes ont rapporté une coopération étroite, se répartissant les tâches pour répondre aux besoins des élèves. Enfin, une enseignante a témoigné d'une véritable collaboration, où le travail d'équipe avec l'éducatrice était perçu comme essentiel pour le bien-être des élèves. Ces résultats soulignent l'importance de développer des relations interprofessionnelles variées et enrichissantes pour soutenir efficacement la réussite des élèves.

#### 4.4 Les expériences personnelles des enseignantes en termes de relation avec les éducatrices

Les analyses suivantes font état des représentations des enseignantes quant au type de relation qu'elles ont vécues avec les éducatrices de leur milieu scolaire.

### *Première enseignante*

Les analyses ont démontré que l'expérience de l'enseignante (ENS01) en termes de collaboration avec le personnel éducateur se situe à deux niveaux : 3. *la coordination* et 4. *la collégialité*. Ainsi, au niveau de la coordination, cette expérience est présente grâce au comité d'harmonisation instauré en milieu scolaire puisque celui-ci suppose des échanges et du partage d'informations entre collègues. Voici comment s'exprime l'enseignante à ce sujet : « Nous avons même un comité Harmonisation qui comprend la direction, des éducateurs et des enseignants » (ENS01).

De plus, les analyses ont mis en évidence que l'enseignante (ENS01) vit une expérience de collégialité avec le personnel éducateur. Cette collégialité se manifeste notamment par les échanges ayant lieu entre les personnels enseignants et éducateurs sur une base quotidienne, soit durant le midi ou après l'école : « J'ai l'occasion de parler aux enseignants et aux éducateurs. On parle des sujets mentionnés précédemment. Je le fais quand j'en ai besoin, souvent après l'école, mais aussi le midi, nous avons un 3-4 minutes d'échange prévu dans l'horaire » (ENS02).

En somme, les analyses ont fait ressortir que l'enseignante (ENS01) vivait à la fois une forme de relation de coordination avec le personnel éducateur en raison du comité d'harmonisation instauré dans l'école. De plus, une relation de collégialité est également présente grâce au temps d'échanges ayant lieu notamment avec le personnel éducateur lors du diner et à la fin des classes.

### *Deuxième enseignante*

L'expérience de l'enseignante (ENS02) avec le personnel éducateur se situe principalement à deux niveaux : 1. *l'isolement*; et 3. *la coordination*. En fait, les analyses ont démontré que l'enseignante vivait de l'isolement en raison de sa difficulté à partager sa classe avec les éducatrices sur l'heure du dîner et après les classes : « Oui, mais je dois avouer que le service de garde en classe (dîner et après les cours) est très, très difficile » (ENS02). Par ailleurs, cette enseignante a pu vivre une relation de coordination avec les éducatrices notamment sous le couvert d'échanges avec elles. Celle-ci se disait ouverte aux commentaires des éducatrices sur certaines élèves à besoins particuliers. L'enseignante s'exprime comme suit : « En tant qu'enseignante, j'ai eu l'occasion de prendre des notes sur certains élèves suite à des commentaires reçus par l'éducatrice. Cela me sert dans mes prises de notes sur des élèves plus « particuliers » (ENS02).

### *Troisième enseignante*

Quant à l'expérience de l'enseignante (ENS03) sur le plan de la collaboration avec le personnel éducateur, les analyses ont démontré que celle-ci a pris forme à travers trois niveaux : 3. *la coordination*; 5. *la coopération*; 6. *la collaboration*. En outre, au niveau de la coordination, l'enseignante mentionne que l'éducatrice et elle ont des rencontres hebdomadaires ainsi que des communautés d'apprentissage professionnelles qui sont parfois mises en place. Elle s'exprime comme suit « Nous avons des rencontres hebdomadaires et parfois des CAP » (ENS03).

Puis, les analyses ont mis en évidence qu'il existait une relation de coopération entre elle et l'éducatrice, notamment parce que les points de vue de l'éducatrice l'aidaient dans le choix des interventions à mettre en place auprès des élèves. Voici ce qu'elle a relaté : « Je me permettais de cibler des élèves avec qui ma collaboration avec l'éducatrice pouvait être bénéfique. Ses observations, ses idées m'ont amené à changer des choses dans mes interventions / mon quotidien » (ENS03).

Les analyses ont aussi démontré que l'enseignante vivait une relation de collaboration, notamment parce qu'elles pouvaient échanger et apprendre l'une de l'autre. Le but étant d'améliorer leurs interventions auprès de leurs élèves. En outre, en parlant de sa relation avec l'éducatrice, cette enseignante a souligné ce qui suit : « Cette année, ça cliquait, je me permettais de cibler des élèves avec qui ma collaboration avec la TES pouvait être bénéfique. Ses observations, ses idées m'ont amené à changer des choses dans mes interventions / mon quotidien » (ENS03).

De plus, sur le plan de la collaboration située au plus haut niveau du continuum, l'enseignante a mentionné que cette année, elle a pu, avec ses collègues, vivre une certaine complémentarité par l'entremise d'un travail d'équipe qui a fait avancer les choses : « C'est un travail d'équipe, quand ça clique c'est incroyable comment on avance et on se complète pour le bien des élèves » (ENS03).

En somme, l'enseignante (ENS03) a vécu des expériences variées quant à la collaboration avec le personnel éducateur. Par ailleurs, elle a vécu une expérience de collaboration grâce aux rencontres hebdomadaires et aux échanges quotidiens avec le personnel éducateur. Ceux-ci leur a permis, entre autres, d'ajouter à leur complémentarité et ce, pour le bien des élèves.

### *Quatrième enseignante*

Quant à l'expérience de collaboration de l'enseignante (ENS04), elle se situe à plusieurs niveaux : 1. *l'isolement*, 2. *l'indépendance*, 3. *la coordination* et 4. *la collégialité*. Tout d'abord, l'expérience de l'enseignante se situe au premier niveau soit celui de l'isolement, puisqu'elle précise qu'elle a pris la décision de ne pas intervenir lorsque son groupe est sous la responsabilité de l'éducateur : « Je n'interviens plus du tout auprès d'un élève lorsqu'il est sous la responsabilité de son éducateur même si parfois c'est très difficile d'être témoin de situations problématiques en ayant les mains liées » (ENS04).

De plus, l'enseignante vit une expérience se trouvant au deuxième niveau du continuum, soit celui de l'indépendance puisque celle-ci mentionne que les échanges sont rares et que la plupart du temps ils se font dans le cadre de la porte. Voici ce qu'elle souligne : « Honnêtement, on a rarement des moments pour échanger avec l'éducatrice de nos élèves et c'est très dommage ça se passe souvent dans un cadre de porte » (ENS04).

De plus, l'enseignante vit de la coordination via la technicienne du service de garde et de la direction, notamment dans le but de s'assurer qu'il y ait de l'harmonie et de la cohérence entre les professionnels. Elle s'exprime comme suit :

Aussi, que la direction d'école et celle du service de garde travaillent conjointement et fassent les rencontres du service de garde est essentielle dans notre milieu... j'y ai vu une nette amélioration du climat. [...] le responsable est parfois présent lors de rencontre avec les intervenants d'un dossier, ce qui est super dommage que l'éducateur de l'enfant ne peut pas être là. [...] le responsable du service de garde est présent et la direction aussi ça aide beaucoup. Pour avoir une harmonie, une cohérence. (ENS04)

Cependant, les analyses ont démontré que l'enseignante (ENS04) vit une forme de relation de collégialité, précisément lorsqu'elle réussit à avoir une bonne entente avec l'éducatrice de son groupe. Elle souligne ce qui suit : « Quand j'ai la chance d'avoir une éducatrice compétente dans mon local et auprès de mes élèves, je fais tout pour entretenir une bonne relation, collaborer et valoriser son travail, en plus de lui souligner mon appréciation » (ENS04).

En somme l'enseignante (ENS04) fait part du fait que son expérience de collaboration varie. Durant l'année en cours, elle a vécu de l'isolement et de l'indépendance. L'enseignante et l'éducateur ont communiqué peu et si elles avaient besoin d'échanger, cela se faisait dans le cadre de la porte. Toutefois,

l'enseignante a aussi vécu une expérience de coordination par l'entremise du travail conjoint exercé entre la technicienne du service de garde et la direction de l'école. Cependant, elle mentionne que lorsqu'elle a une bonne entente avec l'éducateur, elle vit une relation de collégialité.

#### *Cinquième enseignante*

L'expérience de l'enseignante (ENS05) sur le plan de la collaboration se situe à plusieurs niveaux; 1. *l'isolement*; 2. *l'indépendance*; 3. *la coordination*; 4. *la collégialité*; 5. *La coopération*. Premièrement, l'enseignante vit de l'isolement, car elle souligne qu'il n'y a pas de communication et cela, même entre les enseignants. Voici ce qu'elle relate : « Aucunement. Je trouve ça dommage, car c'est plus sur le terrain qu'on puisse le constater que souvent il n'y a pas de collaboration même entre enseignants parfois c'est difficile » (ENS05).

Deuxièmement, l'enseignante vit une forme de relation d'indépendance. À cet effet, elle mentionne qu'il n'y a pas de continuité avec le service de garde, notamment en ce qui concerne le système d'émulation et que cela crée des situations malaisantes et des frictions.

Nous avons un système de perte de points à l'école, malheureusement, ce ne sont pas toutes les filles du SDG qui adhèrent à ce système même s'il est en lien direct avec notre code de vie, ça provoque des situations gênantes. Par exemple, certains élèves ont compris qui était plus tolérante alors ils s'en permettent, ces mêmes élèves finissent malgré tout par dire leurs activités récompensées et ce n'est pas juste pour les autres élèves. Et c'est choquant pour les enseignants sachant que ces élèves ne le méritent pas. Ça crée des frictions (ENS05).

En outre, les analyses ont démontré que l'enseignante vivait une forme de relation de niveau 3. *la coordination*. En fait, l'enseignante mentionne que la présence des rencontres d'équipe intégrant la direction et la technicienne du service de garde permet d'avoir des échanges concernant les règles à suivre. En fait, ces rencontres permettent à tous de connaître les règles de la cour d'école, par exemple la procédure à suivre pour communiquer des détails importants concernant un élève et de travailler dans la même direction.

Alors, nous avons souvent des rencontres avec l'équipe. Aux changements de saisons, les enseignants, la direction et le SDG se rencontrent pour s'arrogé afin que le code de vie soit appliqué par tous et de la même manière. De plus, la direction envoie au personnel un plan de la cour pour avec toutes les particularités du moment. Par exemple, on peut y lire qu'un élève X dans la cour doit jouer dans telle section jusqu'à une date précise. On y précise aussi

quoi faire. Par exemple, si un événement se passe avec l'élève Y. On doit le faire entrer dans l'école et communiquer immédiatement avec son enseignante qui le prendra en charge. Aussi, lorsque les filles du SDG rencontrent des problèmes, la responsable envoie un courriel à tous ou simplement aux enseignantes concernées en mentionnant les avertissements donnés ou les prochaines étapes à suivre s'il y a récidivé (ENS05).

Enfin, les analyses ont mis en évidence que l'enseignante a eu une relation de coopération, notamment parce qu'elle a eu des échanges quotidiens avec l'éducatrice. Le but étant de que les élèves constatent le travail de partenariat qui existait entre les éducatrices et les enseignantes. Voici ce qu'elle explique :

Ce que je fais quotidiennement, après chaque midi, je vais toujours voir l'éducatrice de mon groupe pour demander, m'informer de leur midi, de voir s'il y a eu des problèmes, j'en parle toujours au retour en classe. Je leur montre que je suis au courant, je trouve ça important que les élèves sachent qu'on s'en parle (ENS05).

#### *Sixième enseignante*

Les analyses ont démontré que l'enseignante (ENS06) vivait deux niveaux de relation : 2. *l'indépendance*; 3. *la coordination*. En outre, l'indépendance se manifeste parce que le contact avec les éducateurs se fait rarement dû à des horaires différents. À cet effet, l'enseignante précise ceci : « ...Je n'ai pas souvent de contact avec les éducateurs puisque nos horaires différents » (ENS06). De plus, la relation d'indépendance se manifeste par le fait qu'il n'y a pratiquement aucune communication entre le personnel enseignant et le personnel éducateur. L'enseignante le souligne comme suit : « ... Sinon, la communication est presque inexistante » (ENS06). L'enseignante (ENS06) a également vécu une expérience de coordination avec l'éducatrice, car elles devaient communiquer entre elles des informations précises au regard des élèves à besoins particuliers.

Les analyses des interactions entre enseignantes et éducatrices révèlent une gamme variée d'expériences, allant de collaborations harmonieuses à des sentiments d'isolement et d'indépendance. Certaines enseignantes ont bénéficié de rencontres régulières et d'échanges fructueux, favorisant ainsi une coordination efficace et des relations collégiales enrichissantes. En revanche, d'autres ont rencontré des difficultés à établir des liens significatifs, se sentant parfois exclues ou peu soutenues dans leurs interactions avec les éducatrices. Malgré ces défis, l'importance de la communication et de la coopération entre les deux groupes professionnels ressort comme un élément essentiel pour assurer le bien-être des élèves et le bon fonctionnement de l'école.



#### 4.5 Les obstacles à la collaboration

Le deuxième objectif visait à identifier les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. Cette partie présente premièrement les représentations des éducatrices concernant les obstacles perçus en milieu de travail à l'égard de la collaboration avec les enseignantes. En deuxième lieu, les représentations des enseignantes concernant les obstacles à la collaboration avec le personnel éducateur sont exposées.

##### 4.5.1 Les obstacles vécus : les représentations des éducatrices

Les analyses ont mis en évidence que quatre éducatrices sur six vivaient des expériences de collaboration parsemées d'obstacles dans le cadre de leur travail, précisément avec le personnel enseignant. Le cadre d'analyse de Corriveau *et al.* (2009) a permis de répertorier ces obstacles dans les catégories associées au processus de structuration de la dynamique interactive entre les intervenants et à son apport dans le travail collectif mis en branle : 1) les liens organisationnels ; 2) les liens identitaires ; 3) les liens relationnels. En outre, les analyses ont permis d'identifier 5 obstacles perçus par le personnel éducateur. Il s'agit : 1) des difficultés liées au partage des locaux (O); 2) le manque de temps pour échanger avec le personnel enseignant (O); 3) le manque d'ouverture des enseignantes vis-à-vis les éducatrices (I); 4) le manque de reconnaissance (I); et 5) le manque de communication (R).

Tableau 4.14 Les obstacles perçus par le personnel éducateur

Liens organisationnels (O)	Liens identitaires (I)	Liens relationnels (R)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Difficultés dans le partage des locaux</li><li>• Le manque de temps pour échanger avec le personnel enseignant</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le manque d'ouverture des enseignants vis-à-vis des éducatrices</li><li>• Le manque de reconnaissance</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le manque de communication</li></ul>

##### *Difficultés dans le partage des locaux*

Une éducatrice sur six souligne que le partage des locaux entre le service de garde et l'école est difficile, car les enseignants s'approprient les classes comme les leurs. De surcroit, elle mentionne qu'une permission spéciale pour utiliser les locaux est requise : « Les locaux demeurent leurs locaux, il faut leur demander pour l'utilisation et on se sent de trop » (ÉDU1).

### *Manque de temps pour échanger*

Les analyses ont démontré que le manque de temps dont disposent les personnels éducateurs et enseignants pour discuter apparaît comme un obstacle important à la collaboration. En fait, deux éducatrices sur six ont précisé qu'elles n'ont pas suffisamment de temps pour échanger et discuter avec le personnel enseignant dans le cadre de leur travail, notamment sur les stratégies à mettre en place. En outre, les analyses ont mis en évidence que les conflits d'horaire étaient à l'origine de ce manque d'espace pour échanger puisque le personnel éducateur et le personnel enseignant ont des horaires qui diffèrent. Voici ce qu'elles précisent :

Les échanges, malheureusement, ils sont trop rapides, sont seulement faits lors des présences du dîner et à la fin des classes. Il serait intéressant d'avoir un temps, un moment de réunion chaque semaine pour discuter avec les enseignants et trouver des stratégies ensemble sans se sentir presser (EDU05).

Il n'y a pas vraiment de temps, de temps, pour échanger avec l'enseignante puisque nos horaires sont en conflits. Sauf si c'est une urgence, je prends un temps supplémentaire pour échanger ponctuel. Au cadre de la porte si on est chanceux, sinon au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration, c'est important (EDU6).

### *Manque d'ouverture à l'autre*

Deux éducatrices mentionnent que l'ouverture de certains enseignants reste difficile après plusieurs années dans la même école. Ce manque d'ouverture se traduit par l'absence d'élan vers l'autre, dans ce contexte-ci, les enseignantes envers le personnel éducateur. À ce sujet, une éducatrice précise qu'il est rare que les enseignants s'aventurent dans l'espace réservé au service de garde. Elle va même jusqu'à dire qu'il y aurait une barrière entre le service de garde et l'école.

Ça fait 15 ans que je suis dans la même école et j'avoue qu'il y a une amélioration de ce côté-là, mais c'est encore difficile avec certains professeurs. [...] Il y a une barrière que j'ai de la difficulté à élucider, beaucoup de profs ne descendent jamais au service de garde et d'autres oui, ça dépend de leur ouverture. J'ai su avec les années me bâtir une crédibilité et j'ai osé m'avancer vers eux et je me suis impliquée au sein de l'école et des différents comités donc je me suis fait voir j'ai donc pu créer des liens et même des amitiés. L'implication c'est la clé (EDU3).

Une deuxième éducatrice souligne à son tour que ce manque d'ouverture se manifestant par le non-partage du matériel de la classe avec le personnel éducateur. Voici ce qu'elle relate : « C'est difficile, car il

n'y a pas souvent d'ouverture de la part des enseignants ce qui est dommage... aussi. Nous avons rarement le droit d'utiliser le matériel de classe, c'est dommage » (EDU5).

#### *Manque de reconnaissance*

Deux éducatrices sur six ont relevé que le manque de reconnaissance de la part des enseignants était un obstacle à la collaboration. Elles soulignent que le rôle du personnel éducateur est vu comme un surveillant et non comme des professionnels.

Oui, mais seulement avec certains enseignants. Notre reconnaissance en milieu scolaire est encore à travailler tant au niveau du personnel enseignant que des parents » [...] Car je sens que nous ne sommes pas présents. Nous sommes vus que comme des surveillants... Ce qui est dommage... car nous faisons aussi des activités pour le développement des enfants (EDU5).

Par contre, j'ai l'impression que ce n'est pas tous les profs qui nous perçoivent comme des professionnels alors, à ce moment, cela devient difficile d'avoir une collaboration (EDU2).

#### *Manque de communication*

Finalement, les analyses ont permis d'identifier que le manque de communication était un obstacle qui pouvait nuire à la collaboration en milieu de travail. À ce sujet, une éducatrice sur six soulève que la transmission d'informations des élèves du groupe de l'éducatrice et de l'enseignant se font rarement : « Les informations concernant les élèves sont rarement transmises » (EDU1).

En somme, il semble que ces éducatrices aient vécu des obstacles qui freinent la collaboration avec les enseignantes. Plusieurs facteurs qui freinent la collaboration ont été mis en évidence lors des analyses: 1) le partage des locaux; 2) le manque de temps pour échanger notamment sur les stratégies à mettre en place ; 3) le manque d'ouverture; 3) le manque de reconnaissance; et 5) le manque de communication.

#### 4.5.2 Les obstacles vécus : les représentations des enseignantes

L'analyse démontre que quatre enseignantes sur six sont confrontées à des obstacles qui freinent la collaboration entre elles et les éducatrices. Le cadre d'analyse de Corriveau *et al.* (2009) a permis de répertorier ces obstacles dans les catégories associées au processus de structuration de la dynamique interactive entre les intervenants et à son apport dans le travail collectif mis en branle : 1) les liens

organisationnels ; 2) les liens identitaires ; 3) les liens relationnels. En outre, deux obstacles ont été identifiés : 1) les difficultés dans le partage des locaux (O) ; et 2) le manque de temps pour échanger (O).

Tableau **Error! No text of specified style in document.**4.15 Les obstacles perçus par le personnel enseignant

Liens organisationnels (O)	Liens identitaires (I)	Liens relationnels (R)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés dans le partage des locaux</li> <li>• Le manque de temps pour échanger avec le personnel enseignant</li> </ul>		

#### *Difficultés dans le partage des locaux*

À propos de l'obstacle relié au partage des locaux, une enseignante mentionne qu'elle trouve difficile le fait que le service de garde soit dans la classe au dîner et à la fin des classes : « Oui, mais je dois avouer que le service de garde en classe (dîner et après les cours) est très, très difficile » (ENS2). Quant à la deuxième enseignante, celle-ci mentionne aussi le partage du local est difficile : « Partage de locaux avec le service de garde, donc dès le début de l'année, une entente sur les limites et les droits dans le local, les attentes, etc. » (ENS5).

#### *Manque de temps pour échanger*

Deux enseignantes soulèvent que le manque de temps est un obstacle qui freine à la collaboration. La première enseignante rapporte une expérience qu'elle a vécue avec l'éducatrice qui partage le même groupe qu'elle. À cet effet, elle précise qu'elle ne disposait pas du temps nécessaire pour échanger avec l'éducatrice avec qui elle a été jumelée. La collaboration était difficile, cela eut un impact sur l'organisation du groupe.

Honnêtement, on a rarement des moments pour échanger avec l'éducatrice de nos élèves et c'est très dommage. Ça se passe souvent dans un cadre de porte. Par contre, le responsable est parfois présent lors de rencontre avec les intervenants d'un dossier, ce qui est super. Dommage que l'éducateur de l'enfant ne peut pas être [...] Si je n'avais pas vécu l'année horrible que j'ai eue, cela n'aurait pas eu autant d'impact et mes élèves se seraient moins désorganisés quand ils revenaient en classe, mon matériel n'aurait pas été brisé, j'aurais perdu moins de temps à gérer les contrecoups et j'aurais vécu moins de stress et de

frustration tout ça pour quelqu'un d'incompétent qui fermait les yeux devant tellement de situations et qui sous-estimait l'impact de ses gestes et de ses paroles (ENS4).

Quant à la deuxième enseignante, celle-ci mentionne que le temps d'échange est très court, et que cela se fait dans le cadre d'une porte durant le diner ou après les classes : « J'ai l'occasion de parler aux enseignants et aux éducateurs. On parle des sujets mentionnés précédemment. Je le fais quand j'en ai besoin, souvent après l'école, mais aussi le midi » (ENS1).

En somme, quatre enseignantes sur six mentionnent que le partage des locaux et le manque de temps pour communiquer sont des obstacles qui freinent à la collaboration avec l'éducatrice. Deux d'entre elles soulèvent que le partage des locaux au diner et à la fin des classes est problématique. Deux parmi elles, soulignent qu'elles n'ont pas assez de temps d'échange avec l'éducatrice.

En résumé, les éducatrices ont rencontré des obstacles entravant leur collaboration avec les enseignantes. Les analyses ont mis en lumière plusieurs facteurs inhibiteurs de cette collaboration, dont le partage des locaux, le manque de temps pour échanger sur les stratégies à mettre en place, le manque d'ouverture, le manque de reconnaissance et le manque de communication. Les enseignantes qu'en a elles ont noté que le partage des locaux et le manque de temps pour discuter sont des problèmes majeurs pour travailler avec les éducatrices. Certains d'entre elles ont spécifiquement parlé des difficultés liées au partage des espaces pendant les repas et après les cours, tandis que d'autres ont souligné qu'elles manquaient de temps pour discuter avec les éducatrices.

#### 4.6 Les moyens identifiés par les éducatrices et les enseignantes pour favoriser les relations de collaboration

Le troisième objectif était d'identifier les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales. Cette partie présente les moyens identifiés pour favoriser les relations de collaboration entre les éducatrices et les enseignantes.

##### 4.6.1 Les moyens identifiés par les éducatrices

Les analyses mettent en lumière des moyens qui aideraient et favoriseraient la collaboration entre les éducatrices et les enseignants. Six éducatrices sur six soulèvent que la communication entre les éducateurs et les enseignants est un facteur important pour mettre en place une collaboration adéquate. Pour parfaire la communication, plusieurs moyens ont été mis en évidence : 1) favoriser le sentiment d'inclusion

des éducatrices dans leur milieu de travail; 2) favoriser les échanges quotidiens entre l'éducateur et l'enseignant; 3) prévoir des rencontres hebdomadaires et 4) mettre en place des réunions avec tous les membres du personnel et la direction.

*Favoriser le sentiment d'inclusion des éducatrices dans leur milieu de travail*

Le premier moyen mis en évidence par les éducatrices qui favoriserait la communication avec les enseignantes et conséquemment la collaboration entre elles est reliée au sentiment d'inclusion dans le milieu de travail. À cet effet, six éducatrices sur six soulèvent qu'elles aimeraient se sentir incluses dans l'école.

Parmi les six éducatrices, deux d'entre elles soulignent qu'elles aimeraient être incluses dans les rencontres portant sur le portrait des enfants de la classe ainsi que celles reliées au plan d'intervention requis pour certains enfants. La première éducatrice mentionne qu'elle aimerait faire partie des rencontres portant sur le portrait des enfants de la classe. Quant à la deuxième éducatrice, elle rapporte qu'elle aimerait que les éducateurs soient inclus dans les plans d'intervention afin de pouvoir donner leur opinion en présence des personnes qui interviennent auprès de l'enfant : « Inclure les éducateurs au plan d'intervention, laisser droit de parole à tous les agents qui interviennent auprès de l'enfant, comité social inclure tout le monde pour tisser des liens et favoriser les échanges » (EDU3).

Trois éducatrices précisent qu'elles aimeraient que le personnel enseignant puisse tendre vers un désir de connaître le personnel éducateur notamment en adoptant une plus grande ouverture quant à leur implication dans l'éducation des élèves qu'elles côtoient mutuellement. À cet effet, deux éducatrices soulèvent qu'un des moyens serait que les enseignantes prennent le temps de connaître leurs collègues éducatrices, qu'elles anticipent leur implication et aient de la reconnaissance quant au rôle qu'elles jouent en tant que professionnels. Elles s'expriment comme suit : « L'enseignant prenne le temps de nous parler faire notre connaissance et désire notre implication dans l'éducation des élèves de son groupe est intéressant. » (EDU5) et « Par contre, j'ai l'impression que ce n'est pas toutes les profs qui nous perçoivent comme des professionnels alors, à ce moment, cela devient difficile d'avoir une collaboration » (EDU2).

Quant à la troisième éducatrice, pour exprimer son désir d'inclusion, celle-ci souligne l'importance d'envisager une cohabitation, notamment pour travailler ensemble au bien-être des élèves. Elle rapporte les propos suivants : « Aussi, que tous comprennent que nous sommes une microsociété qui cohabite sous

un même toit et que nous devons tous travailler main dans la main pour réussir à améliorer notre quotidien et aussi pour le bien-être des élèves » (EDU4)

Finalement, une éducatrice mentionne que le rôle de la direction est important dans le sentiment d'inclusion au sein de l'équipe école. Elle s'exprime comme suit : « La direction essaie de nous inclure au niveau de l'équipe-école elle veut qu'on soit une équipe. [...] C'est pour cela que la direction a son rôle à jouer pour bien harmoniser le tout. La direction essaie de nous inclure au niveau de l'équipe-école... elle veut qu'on soit qu'une équipe » (EDU6).

#### *Favoriser les échanges quotidiens entre le personnel éducateur et le personnel enseignant*

Le deuxième moyen relevé par les éducatrices pour favoriser la collaboration a trait au fait de permettre les échanges rapides entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, notamment pour informer l'autre sur le déroulement de la période ainsi que pour avoir une continuité dans les interventions auprès des élèves. À cet effet, trois éducatrices sur six soulignent l'importance des échanges quotidiens dans le maintien d'une bonne collaboration. Elles proposent plusieurs moyens tels que les échanges verbaux et les échanges écrits pour y arriver.

Au sujet des échanges verbaux, une éducatrice rapporte l'importance des échanges d'informations, pour tout événement qu'il soit positif ou négatif, entre autres, lorsqu'il s'agit d'un mal physique chez l'élève :

Lorsqu'il se passe quelque chose de bien ou de mal, nous informons toujours le professeur. Même lorsque l'enfant nous fait part d'un simple mal de tête, nous allons aviser le prof. Par contre, les profs n'en font pas autant. [...] Les enfants savent que je vais consulter leurs professeurs si j'en ai envie (EDU2).

Deux autres éducatrices soulèvent l'importance des échanges quotidiens lors du dîner et à la fin des classes. Elles s'expriment comme suit : « La communication est la clé du succès et elle doit prendre une place importante au quotidien pour que la collaboration soit bonne » (EDU4) et « Les échanges. Malheureusement, ils sont trop rapides et sont seulement fait lors des présences du dîner et à la fin des classes » (EDU5).

Quant aux échanges écrits, deux éducatrices sur six proposent de créer un espace de communiqué soit en laissant des notes dans les pigeonnières, soit en partageant des outils. Ainsi, une éducatrice propose de

laisser des notes dans le pigeonier vu que l'horaire de l'éducatrice et l'enseignante est différent : « Parfois, c'est plus difficile dû à l'horaire différent alors, d'écrire une note dans le pigeonier du prof peut se faire aussi » (EDU2). Une autre éducatrice propose de créer un espace de communication où elle et l'enseignante pourraient partager des outils ou du matériel. Surtout si elles ont des élèves avec des besoins particuliers.

Les facteurs qui favoriseraient la collaboration, il y a plusieurs choses. Par exemple, échange entre personnels considérer l'autre. Le comprendre aussi d'autres facteurs comme avoir du temps supplémentaire et payé bien sûr pour échanger entre nous créez un espace pour communiquer, par exemple avoir un bureau avec des outils communs comme un agenda pour communiquer. Par exemple, si tu as un enfant avec des besoins particuliers savoir quoi faire ça serait bien apprécié. On est souvent laissé par nous même sans aide, c'est dommage (EDU6).

#### *Prévoir des rencontres hebdomadaires*

Un des moyens identifiés lors des analyses qui aiderait à la collaboration consiste à prévoir des rencontres hebdomadaires rémunérées. En fait, deux éducatrices sur six soulignent qu'il serait approprié d'avoir du temps supplémentaire rémunéré pour avoir des discussions formelles avec le personnel enseignant. Voici ce qu'elles précisent : « Il serait intéressant d'avoir un temps, un moment de réunion chaque semaine pour discuter avec les enseignants et trouver des stratégies ensemble sans se sentir pressé, par exemple discuter sur les systèmes de motivation application du plan, les changements qui peuvent apparaître et, etc. » (EDU5)

[...] comme avoir du temps supplémentaire et payé bien sûr pour échanger entre nous créez un espace pour communiquer, par exemple avoir un bureau avec des outils communs comme un agenda pour communiquer ou par exemple, si tu as un enfant avec des besoins particuliers savoir quoi faire ça serait bien apprécié on est souvent laissé par nous-même sans aide, c'est dommage. [...] Avoir du temps de réunions, reconnues, dans le sens plus formel et non pas juste les échanges durant les transitions avec les enseignants, TES et directeur (EDU6).

#### *Mettre en place des réunions avec tous les membres du personnel et la direction*

Quant au dernier moyen identifié, celui consiste à mettre en place des rencontres d'équipe avec tous les membres de l'équipe école. À ce sujet, trois éducatrices sur six font état de la pertinence d'avoir des rencontres avec tous les membres de l'école. Elles suggèrent, entre autres, qu'il y ait des rencontres en



début de l'année avec les enseignants afin qu'elles puissent faire leur connaissance ainsi qu'une rencontre pour réaliser le portrait de la classe.

La première éducatrice propose d'avoir une rencontre au début de l'année et une autre pour le portrait de classe : « Une rencontre avec les professeurs en début d'année et une autre dans le style portrait de classe après quelques semaines » (EDU1). La deuxième mentionne que les rencontres entre les éducatrices et les enseignants en début d'année sont une solution pour favoriser la collaboration afin qu'elles puissent se connaître et établir le fonctionnement de la classe.

Je pense que les rencontres du début de l'année est une bonne solution d'apprendre de savoir avec qui nous allons travailler d'établir des règles dès le début. [...] Au début de l'année scolaire, tous se rencontrent par degré scolaire donc les enseignants, les éducateurs et surveillants d'élèves pour discuter entre eux du fonctionnement et du déroulement de l'année scolaire entre eux. Le but est d'avoir un terrain d'entente et de règles communes pour travailler tous ensemble. Par la suite, des dialogues entre eux sont faits de façon ponctuelle au quotidien pour bien s'entendre et continuer une saine collaboration (EDU4).

Quant à la troisième éducatrice, elle propose des activités brise-glace au début des rencontres avec tous les membres du personnel afin de créer des liens et les renforcer : « Des jeux d'équipe lors de rencontre, des tables de brainstorming, des conférences ou formation ouverte à tous, des thématiques spéciales exemple à la St-Valentin on pige quelqu'un et toute la semaine on lui offre des petites pensées. Tout ça en vue de créer des liens et de les renforcer » (EDU3).

En somme, comme le mentionne une des éducatrices, la communication est la clé du succès. « La communication est la clé du succès et elle doit prendre une place importante au quotidien pour que la collaboration soit bonne » (EDU4). À la suite de l'analyse, il apparaît que six éducatrices sur six ont relevé que la communication entre le personnel éducateur et le personnel enseignant est un moyen à privilégier cela aiderait et favoriserait la collaboration. Associé à cela, plusieurs moyens de communication ont été identifiés tel que le fait de favoriser le sentiment d'inclusion dans le milieu de travail, d'avoir des échanges quotidiens entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, de favoriser les rencontres hebdomadaires ainsi que les réunions avec tous les membres du personnel et la direction de l'école.

#### 4.6.2 Les moyens identifiés par les enseignantes

Les analyses ont démontré que six enseignants sur six ont proposés des moyens qui aideraient à la collaboration : 1) favoriser le savoir vivre-ensemble; 2) prévoir du temps d'échange entre le personnel

éducateur et le personnel enseignant; 3) avoir une entente de fonctionnement afin d'atteindre le but commun; 4) Favoriser le travail conjoint de la direction de l'école et de la technicienne du service de garde scolaire.

#### *Favoriser le savoir vivre-ensemble*

Deux enseignantes soulignent l'importance du savoir-vivre ensemble des membres du personnel. La première enseignante soulève que faire preuve d'ouverture entre tous les membres de l'école est un levier à la collaboration : « L'ouverture des gens, autant les enseignants et les éducateurs que la direction, les professionnels et la responsable du service de garde » (ENS1). La deuxième enseignante ajoute que la courtoisie et le respect entre deux adultes sont essentiels à la collaboration.

#### *Prévoir du temps pour discuter*

Trois enseignantes sur six suggèrent d'avoir davantage de temps pour favoriser les échanges avec le personnel éducateur. Une de celle-ci s'exprime comme suit : « Prévoir du temps pour discuter est essentiel. [...] Nous avons un 3-4 minutes d'échange prévu dans l'horaire [...] Un peu plus de temps pour discuter (libération sur du temps de classe) » (ENS01).

Une enseignante parmi elles, propose d'avoir un horaire fixe et des moments durant les journées pédagogiques pour communiquer avec l'éducatrice. L'enseignante trouve que c'est enrichissant de partager son vécu : « Avoir du temps... Une plage horaire libérée, des pédagogiques, parce qu'on peut partager nos observations et notre expérience. C'est très riche » (ENS3).

Une autre enseignante propose du temps de concertation avec le personnel éducateur lorsqu'il est question d'intervention auprès des élèves vulnérables dans le but d'avoir une cohérence et un suivi. L'enseignante mentionne également que le partage du matériel est pertinent. Elle s'exprime comme suit :

Oui, je dirais les Temps de concertation entre prof et service de garde. Parfois, c'est les éducateurs sélectionnés pour certains enfants vulnérables une cohérence des consignes claires sur l'utilisation du matériel, des locaux, du TNI. Un charriot pour que l'éducatrice range son matériel, aussi que les éducatrices animent les élèves et leur offrent des activités stimulantes la présence du responsable pour les outils et des formations pour la gestion de groupe des rencontres avec la direction au besoin (ENS4).

### *Avoir une entente de fonctionnement*

Un autre moyen favorisant la collaboration a été mentionné par les enseignantes. À leur avis, le fait d'avoir une entente de fonctionnement pour une intervention cohérente afin d'atteindre l'objectif commun soit le bien-être de l'enfant aiderait à la collaboration. Dans cette optique, cinq enseignantes sur six soulignent l'importance de travailler conjointement.

La première enseignante souligne l'importance d'appliquer les mêmes règles pour assurer le suivi des enfants et ce, dans une visée de cohésion : « Je dirais la communication est un élément clé pour que cela fonctionne bien ... cependant... ce n'est pas évidemment dans tous les milieux. [...] C'est important qu'on puisse se faire le suivi des petits cocos, que les mêmes règles s'appliquent. Qu'il y ait un partage et une cohésion » (ENS3).

La deuxième enseignante identifie l'application du code de vie de la même façon par le personnel enseignant et le personnel éducateur. Elle précise ce qui suit :

Je dirais vraiment, la rigueur, la constance, la communication et surtout appliquer le code de vie de la même manière, afin d'éviter des malentendus et d'éviter des injustices [...] Lors de nos réunions d'équipe, on peut y dire qu'un élève X dans la cour doit jouer dans telle section jusqu'à une date précise. On y précise aussi quoi faire, par exemple, si un événement se passe avec l'élève Y. On doit le faire entrer dans l'école et communiquer immédiatement avec son enseignante qui le prendra en charge. Aussi, lorsque les filles du SDG rencontrent des problèmes, la responsable envoie un courriel à tous ou simplement aux enseignantes concernées en mentionnant les avertissements donnés ou les prochaines étapes à suivre s'il y a récurrence. [...] oui, l'intervention de l'enseignante ou de l'éducateur ou n'importe quel membre de l'école, la collaboration, une belle collaboration facilite le travail de tout le monde. On observe qu'il y a des élèves qui se comportent mieux sur la cour parce qu'ils savent qu'ils font de la haute surveillance et, ce, en tout temps. De plus, les retours sont moins conflictuels. Il y a beaucoup moins de perte de temps dans la gestion des chicanes-conflits (ENS5).

La troisième enseignante propose de faire des activités conjointes où l'ouverture aux commentaires de l'éducatrice est valorisée. Elle exprime sa pensée de la façon suivante : « Des activités conjointes. En tant qu'enseignante, j'ai eu l'occasion de prendre des notes sur certains élèves suite à des commentaires reçus par l'éducatrice. Cela me sert dans mes prises de notes sur des élèves plus « particuliers » (ENS6).

La quatrième enseignante identifie la compréhension et la reconnaissance du travail commun auprès des enfants : « Il faut comprendre et reconnaître que nous travaillons pour les mêmes enfants, nous travaillons

pour eux » (ENS1). Quant à la cinquième enseignante (ENS2), celle-ci relève que la cohérence des interventions favorise la création d'un environnement plus sécurisant pour les enfants.

*Favoriser le travail conjoint de la direction de l'école et de la technicienne du service de garde scolaire*

Les derniers moyens qui ont été identifiés par les enseignantes pour favoriser la collaboration les éducatrices sont l'implication de la direction et de la technicienne en service de garde dans un travail conjoint. À cet effet, deux enseignantes sur six soulignent l'importance qu'il y ait un travail conjoint entre la direction de l'école et la technicienne du service de garde scolaire. Ainsi, une des deux enseignantes mentionne que le travail conjoint entre la direction et la technicienne en service de garde apporte un impact positif dans le climat de l'école. Elle expose sa pensée comme suit :

Aussi, que la direction d'école et celle du service de garde travaillent conjointement et fassent les rencontres du service de garde est essentielle dans notre milieu... j'y ai vu une nette amélioration du climat. [...] Comme je le disais tantôt, le responsable du service de garde est présent et la direction aussi. Ça aide beaucoup pour avoir une harmonie et une cohérence (ENS4).

Quant à la deuxième enseignante, celle-ci souligne que les échanges périodiques entre les directions du service de garde et de l'école sont importants, car cela permet d'avoir une constance et un suivi sur le code vie.

Alors, nous avons souvent des rencontres avec l'équipe aux changements de saisons, les enseignants, la direction et le SDG se rencontre pour s'arranger afin que le code de vie soit appliqué par tous et toutes de la même manière. De plus, la direction envoie au personnel un plan de la cour pour avec toutes les particularités du moment (ENS5).

En résumé, six enseignantes sur six suggèrent des leviers afin d'établir des pratiques collaboratives en milieu de travail. Les leviers sont le savoir vivre-ensemble intégrant des valeurs telles que l'ouverture à l'autre, le temps accordé pour permettre les échanges entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, la mise en place d'une entente de fonctionnement entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, et l'instauration d'un travail conjoint entre la direction de l'école et la technicienne du service de garde scolaire.

Tableau 4.16 Les obstacles identifiés et les moyens proposés par les éducatrices et les enseignantes

<b>Les obstacles identifiés par le personnel éducatriceur</b>	<b>Les moyens proposés par le personnel éducatriceur</b>	<b>Les obstacles identifiés par le personnel enseignant</b>	<b>Les moyens proposés par le personnel enseignant</b>
Difficultés dans le partage des locaux	Favoriser un sentiment d'inclusion dans le milieu de travail	Difficultés dans le partage des locaux	Favoriser le savoir vivre-ensemble
Manque de temps pour échanger	Favoriser des échanges quotidiens entre le personnel éducatriceur et le personnel enseignant	Manque de temps pour échanger	Prévoir du temps accordé pour les échanges entre le personnel éducatriceur et le personnel enseignant
Manque d'ouverture	Favoriser les rencontres hebdomadaires		
Manque de reconnaissance	Avoir des réunions avec tous les membre du personnel et la direction de l'école.		Favoriser le travail conjoint entre la direction et la technicienne du service de garde scolaire
Manque de communication			Mise en place d'une entente de fonctionnement

#### 4.7 Le continuum de relation de collaboration entre les éducatrices et les enseignantes en milieu scolaire émergeant des résultats de la recherche

Les résultats de la recherche mettent en lumière un aspect sur le fonctionnement des écoles : le continuum de collaboration entre le personnel éducatriceur et le personnel enseignant, tel qu'inspiré par le modèle de Boies (2012). En analysant en détail les interactions quotidiennes dans ces environnements, cette étude révèle les différentes étapes par lesquelles évoluent les relations professionnelles entre ces deux entités. Ce continuum, issu des analyses, offre un cadre conceptuel pour comprendre l'évolution des pratiques collaborative dans le domaine de l'éducation. Les résultats ont permis d'élaborer les différentes facettes de ce continuum, en mettant en évidence les caractéristiques uniques de chaque phase et en examinant les facteurs qui influent sur la transition de l'isolement initial vers une collaboration plus étroite et plus efficace. En comprenant mieux cette dynamique, il sera possible de favoriser des pratiques collaboratives enrichissantes et des environnements scolaires propices à la réussite des élèves.

1) L'isolement : le personnel éducateur et le personnel enseignant travaillent dans l'isolement, ils ne reçoivent pas de soutien les uns des autres. Le partage des locaux est difficile, notamment pendant le dîner et après les classes. De plus, le matériel n'est pas partagé. La présence des éducatrices est rarement requise lors des plans d'intervention. On oublie de les inviter. La communication est presque inexistante entre les éducatrices et les enseignantes dans leur milieu de travail. De plus, il n'y a pas de partage pour soutenir la réussite éducative de l'élève dans un but commun;

2) L'indépendance : le personnel éducateur et le personnel enseignant travaillent parallèlement sans qu'il y ait de coordination entre eux. Les pratiques ne sont pas discutées et harmonisées. Il y a peu d'échange entre les éducatrices et les enseignantes. En fait, les échanges entre l'enseignante et l'éducatrice sont rares ou souvent courts et rapides en raison des horaires différents. La communication est pratiquement inexistante entre les éducatrices et les enseignantes. Les informations concernant les élèves sont rarement transmises entre les personnels. Il y a des frictions entre l'enseignante et l'éducatrice car les consignes mises en place ne sont pas respectées par les personnels. Le partage des locaux entre les personnels enseignants et éducateurs n'est pas aisé;

3) La coordination : le personnel éducateur et le personnel enseignant font preuve d'une coordination par l'entremise de la direction de l'école et de la technicienne du service de garde pour la mise en place des règles ou des consignes communes à suivre comme pour la mise en place du code de vie, l'utilisation ou l'attribution des locaux ou du matériel afin de faciliter l'harmonisation du milieu. En fait, les échanges entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sont initiés par la direction ou par la technicienne du service de garde au début de l'année scolaire ou lorsqu'il y a un changement de consignes mutuelles. Ainsi, les échanges entre le personnel éducateur et le personnel enseignant se font lors des rencontres hebdomadaires ou lorsqu'il est question des élèves avec des besoins particuliers;

4) La collégialité : le personnel éducateur et le personnel enseignant communiquent entre eux sur une base quotidienne à propos des informations essentielles et de façon volontaire selon les besoins de leurs groupes. Souvent les échanges se font avant ou après le dîner et la fin des classes. Ainsi, le personnel éducateur et le personnel enseignant s'accommodent selon les besoins de l'un et de l'autre;

5) La coopération : le personnel éducateur et le personnel enseignant prennent l'initiative d'aller vers l'autre afin d'échanger quotidiennement et de se répartir les tâches et les responsabilités entre eux. De

plus, les échanges entre le personnel éducateur et le personnel enseignant ont pour but de démontrer une continuité dans les interventions auprès des élèves;

6) La collaboration : les relations entre le personnel éducateur et le personnel enseignant encouragent le partage et la mise en commun d'idées. Ils communiquent volontairement dans le but d'atteindre des objectifs précis tels que ceux associés à la réussite éducative et au bien-être de l'élève. De plus, valorisation du rôle de chacun est respecté et vue comme étant primordial pour favoriser la création d'une équipe de travail optimale.

En résumé, les différentes phases du continuum de collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant illustrent l'évolution des dynamiques relationnelles au sein des écoles. Depuis l'isolement initial, où la communication est quasi inexistante et le partage des ressources limité, jusqu'à la collaboration, caractérisée par un partage volontaire d'idées et une coordination efficace, chaque étape offre un aperçu des défis et des opportunités pour promouvoir une collaboration mutuellement bénéfique. L'établissement d'une collégialité quotidienne et d'une coopération proactive jouent un rôle essentiel dans la transition vers une collaboration plus étroite et plus efficace, favorisant ainsi la réussite éducative et le bien-être des élèves. En reconnaissant et en valorisant le rôle de chaque acteur, il est possible de créer des environnements scolaires propices à la création d'équipes de travail optimales et à l'atteinte d'objectifs communs.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce chapitre présente la discussion à l'égard des résultats exposés dans la partie précédente. Ceux-ci ont été obtenus à la suite des analyses réalisées en vue de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les pratiques de collaboration établies entre les éducateurs et les enseignants en milieu scolaire? Quels sont les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant? Quels sont les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales?

Les prochaines parties permettront d'amorcer la discussion en regard des objectifs de recherche suivants :

1) Identifier les représentations du personnel éducateur et celles du personnel enseignant au regard des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire; 2) Identifier les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant et les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales.

#### 5.1 Les représentations du personnel éducateur au regard de la collaboration avec le personnel enseignant

La première partie de la discussion abordera les représentations du personnel éducateur concernant l'expérience qu'il a vécue sur le plan de la collaboration avec le personnel enseignant travaillant en milieu scolaire. Puis, cette partie s'attardera aux représentations du personnel enseignant concernant l'expérience qu'il a eue sur le plan de la collaboration avec le personnel éducateur en milieu scolaire.

##### 5.1.1 Les représentations du personnel éducateur : des relations favorisant l'isolement

Les résultats de l'étude ont mis en évidence que le personnel éducateur vivait des relations de coordination (4/6), deux d'entre elles ont manifesté vivre de la coopération (2/6), la moitié (3/6) ont précisé qu'elles vivaient de la collégialité alors qu'aucune n'a souligné avoir vécu une relation de collaboration. Les résultats de l'étude ont aussi démontré que 3 éducatrices sur 6 et donc 50% vivaient des relations d'isolement dans le cadre de leur travail. Elles disent que leur présence est rarement requise lors des plans d'intervention, qu'on oublie de les inviter et que les enseignantes ne partagent pas avec elles le matériel de leur classe ainsi que leur classe elle-même. Les résultats mettent aussi en évidence que 83% (5/6) vivent des relations d'indépendance. Or, plusieurs auteurs tels que Musson *et al.* (1999), Tremblay (1995), Levasseur et Tardif (2005) et Caron (2016) ont souligné ces problématiques, notamment



celle liée au partage de l'espace en précisant que cela pouvait entraîner des tensions sur le plan relationnel entre le personnel éducateur et le personnel enseignant. Ils avaient alors indiqué que pour assurer une continuité éducative et un bien-être optimal chez l'enfant, l'établissement d'une collaboration entre les deux entités étaient fortement conseillé. D'autant plus que ce manque de collaboration a été signalé dans la littérature par Tremblay (1995) et Levasseur et Tardif (2005) comme étant un facteur pouvant entraîner des tensions, des conflits au travail sur le plan relationnel et nuire au travail personnel. À cet égard, il importe de travailler à enlever les obstacles qui persistent et entravent le travail de collaboration entre le personnel éducateur et enseignant. Or, cette étude a permis de mettre en évidence des moyens que le personnel éducateur propose pour contrer ces obstacles. Parmi ceux-ci, les éducatrices identifient celui de favoriser leur sentiment d'inclusion dans le contexte de leur travail. Par exemple, en les invitant lors des rencontres concernant les plans d'intervention requis pour certains enfants. Elles disent qu'elles aimeraient être incluses dans les rencontres portant sur le portrait des enfants de la classe et les plans d'interventions des enfants à besoins particuliers. Le fait d'être inclus contribuerait d'ailleurs à alimenter le sentiment d'appartenance à un groupe. À cet effet, Baumeister et Leary (1995) avaient mis en évidence que lorsque l'individu n'est pas en mesure de développer un sentiment d'appartenance à son groupe de travail, il est davantage porté à s'isoler. Favoriser l'inclusion des éducatrices à leur milieu de travail et ainsi voir au développement d'un sentiment d'appartenance devrait donc être priorisé si l'on veut lever les obstacles à l'isolement dont elles font l'expérience. De plus, la collaboration entre les deux parties pourrait donner l'accès à toute la connaissance que les éducatrices ont accumulée sur les enfants et qui pourraient s'avérer être bénéfiques lors de la mise en place des plans d'intervention.

#### 5.1.2 Les représentations du personnel enseignant : des points de vue partagés

Le personnel enseignant semble avoir des points de vue diversifiés sur le plan de la collaboration établie avec le personnel éducateur. Ainsi, selon leur point de vue, elles auraient toutes vécu de la coordination (6/6), alors que deux d'entre elles auraient vécu de la coopération (2/6), trois parmi elles de la collégialité (3/6) et une seule aurait vécu une relation de collaboration (1/6) avec le personnel éducateur. Toutefois, les résultats indiquent que trois enseignantes sur six, soit la moitié d'entre elles, ont vécu une relation caractérisée par l'isolement vis-à-vis de leurs collègues éducatrices en milieu scolaire. Les résultats indiquent également que trois enseignantes sur six ont vécu un type de relation caractérisée par l'indépendance avec les éducatrices dans leur milieu de travail. Elles précisent que les moments d'échanges sont rares et qu'ils se sont souvent faits de façon informelle, notamment en raison des horaires différents dans le contexte de leur travail. Elles relèvent aussi le fait que ce statut d'indépendance serait

relié au fait que le personnel éducateur et le personnel enseignant n'appliquent pas les mêmes consignes dans l'école causant de surcroît des frictions. Or, le MÉES (2017) souligne dans son plan pour la réussite éducative, qu'il importe qu'il y ait chez les acteurs et les partenaires œuvrant auprès des élèves une mobilisation sur le plan des interventions afin d'assurer la continuité des services. Il met en évidence l'importance d'avoir une visée commune, soit celle de voir à la réussite éducative de l'élève. En outre, il précise que l'école et le service de garde se doivent d'agir en complémentarité et en concertation principalement au niveau des interventions concertées à réaliser auprès des élèves.

## 5.2 Les obstacles à la collaboration : les points de vue des personnels éducateur et enseignants

Dans le cadre de cette étude, les résultats ont mis en lumière plusieurs obstacles que vivent le personnel éducateur et le personnel enseignant sur le plan de la collaboration. Les éducateurs ont identifié cinq obstacles qui freinent la collaboration avec les enseignants tels que des difficultés liées au partage des locaux, le manque de temps pour échanger, le manque d'ouverture, le manque de reconnaissance et le manque de communication. Tandis que les obstacles identifiés par les enseignants sont au nombre de deux et concernent des difficultés liées au partage des locaux et le manque de temps pour échanger.

De plus, les résultats ont permis de mettre en évidence que les enseignants et les éducateurs vivaient la même difficulté, soit celle du partage des locaux. Musson *et al.* (1999) ont par le passé souligné cette problématique. Ils avaient précisé à cet effet que cette difficulté exerçait une influence sur le plan de la collaboration qui s'avérait difficile puisque les enseignants et les éducateurs sont confrontés quotidiennement au partage des locaux et que cela crée des tensions qui peuvent donc freiner la collaboration. Caron (2016) avait également relevé cette difficulté vécue par le personnels éducateur et enseignant en parlant de la rivalité qui existait entre eux quant « au partage de l'espace physique et de l'espace éducatif » (p. 78). Il avait aussi précisé que la difficulté pouvait provenir du fait que le personnel enseignant s'accordait une primauté quant à l'accès aux locaux.

Or, il appert que plus de deux décennies plus tard, les personnels soient toujours confrontés à cette même problématique. De surcroît, il semble que celle-ci pourrait s'envenimer davantage puisque comme le souligne Caron (2016) « les enfants et leurs éducatrices du service de garde utilisent de plus en plus les classes pour manger et réaliser leurs activités » (p. 81). En fait, l'espace n'étant pas délimité, ni précisé (qui a accès à quoi, comment et quand), il est fort possible que cela freine la collaboration entre les deux entités.

Les résultats ont également mis en évidence un deuxième obstacle qui fut identifié à la fois par le personnel éducateur et le personnel enseignant. Il s'agit du manque de temps pour mettre à profit des échanges entre les enseignants et les éducateurs, ce qui est perçu comme étant un obstacle important par les deux types de professionnels. En fait, le conflit d'horaire est un des grands obstacles qui freine la collaboration puisque le personnel éducateur travaille en dehors des heures d'école dans une visée éducative complémentaire à celle des enseignants en ce qui concerne la responsabilité des groupes d'enfants. Les résultats de la présente étude ont démontré d'ailleurs que les échanges se font de façon informelle soit au début ou à la fin du diner ou encore après les heures de classe. Caron (2016) avait aussi souligné cet aspect à l'effet que « les horaires des éducatrices et des enseignantes, s'alternant dans le temps, donnent peu de moments de consultation » (p. 82). En outre, pour assurer une continuité éducative et un bien-être optimal chez l'enfant, l'établissement d'une collaboration entre les deux entités fut à maintes reprises fortement conseillé (CSÉ, 2006; MÉES, 2015; MÉES, 2017; Musson *et al.*, 1999). Or, comment arriver à établir une collaboration adéquate si le temps pour échanger est inexistant?

Le troisième obstacle soulevé par le personnel éducateur est le manque d'ouverture de la part des enseignantes face aux éducatrices. Par exemples ces dernières mentionnent que les enseignantes ne vont pas dans les locaux du service de garde. Pourtant cette action pourrait démontrer une sorte d'ouverture à l'autre. L'ouverture à l'autre est importante, notamment pour favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. Or, lorsque l'individu n'est pas en mesure de développer un sentiment d'appartenance au groupe, dans ce cas-ci à son milieu de travail, il peut être porté à s'isoler (Baumeister et Leary, 1995). Toutefois, lorsque les individus établissent une collaboration, celle-ci peut favoriser le sentiment d'appartenance puisqu'elle est généralement associée à la confiance mutuelle (Friend *et al.*, 2017). Il y a plusieurs décennies, Musson *et al.* (1999) ont mis en évidence l'importance d'intégrer les services de garde à l'école pour le bien-être global, y compris celui des élèves. Ils ont noté que cette intégration favorisait un climat de travail favorable, propice à la collaboration et au sentiment d'appartenance. Ces éléments étaient considérés comme essentiels pour créer un environnement professionnel positif en influençant la motivation individuelle, la participation active, la disposition à accomplir des tâches et le maintien d'une bonne humeur (Musson *et al.*, 1999).

Quant au quatrième obstacle relié au manque de reconnaissance, les résultats démontrent que deux éducatrices sur six le vivent dans leurs milieux. À cet effet, elles précisent qu'elles sont plutôt reconnues comme des gardiennes d'enfants ou des surveillantes. Or plusieurs auteurs tels que Tremblay (1995), Musson *et al.* (1999), Levasseur et Tardif (2005) et Etienne *et al.* (2015) soulignent que le manque de

reconnaissance et de valorisation dans son métier a un impact sur la relation entre les enseignants et le personnel éducateur. Cet aspect a aussi été soulevé par Etienne *et al.* (2015) qui rapportent que les éducatrices perçoivent une reconnaissance de la part des élèves mais qu'à l'inverse elles ressentent un manque de reconnaissance de la part de la société et des parents. Par ailleurs, Caron (2016) avait soulevé cette problématique en mentionnant que « du point de vue identitaire, l'appellation « service de garde », fait « davantage référence à la garde et à la surveillance des enfants » (p.122). Par conséquent, Caron (2016) rapporte que cet aspect a été soulevé par l'Association des services de garde en milieu scolaire québécois (ASGEMSQ, 2015) qui considère elle aussi « que l'appellation « service de garde » ne rend plus justice au rôle actuel des SGMS et contribue même à entretenir des préjugés à leur égard » (p.123).

Le dernier obstacle répertorié est le manque de communication avec les enseignantes. Or, Musson *et al.* (1999) mentionnent que la communication entre les membres de l'équipe est importante autant dans les moments formels, tels que les réunions ou des rencontres, qu'informels, lors des échanges quotidiens. Selon Musson *et al.* (1999), les relations basées sur le respect et l'authenticité sont essentielles puisqu'elles permettent à la personne d'exprimer ses insatisfactions et ses frustrations.

En somme, les obstacles qui freinent la collaboration entre les enseignantes et les éducatrices sont associés aux difficultés liées au partage des locaux, au manque de temps pour échanger, au manque d'ouverture, au manque de reconnaissance et au manque de communication. Tandis que les obstacles identifiés par les enseignants se limitent aux difficultés dans le partage des locaux et au manque de temps pour échanger. L'ensemble de ces obstacles nuisant à la collaboration, il apparaît nécessaire de se questionner sur les façons d'établir une franche collaboration entre les enseignantes et les éducatrices. À cet égard, précisons que celle-ci demande de la créativité de la part des acteurs (Schamper, 2012). Une étude ultérieure visant à explorer les initiatives de collaboration sous l'angle de la créativité pourrait s'avérer une avenue de recherche intéressante. Par ailleurs, les enseignantes et les éducatrices ont identifié des moyens afin de favoriser la collaboration dans leurs milieux de travail. Une discussion en ce sens est proposée.

### 5.3 Les moyens proposés par les personnels éducateur et enseignant pour favoriser la collaboration

Cette partie aborde la discussion sous l'angle des moyens proposés par le personnel éducateur pour favoriser la collaboration avec le personnel enseignant. Puis, elle s'attarde aux moyens proposés par le personnel enseignant pour favoriser la collaboration avec le personnel éducateur.

### 5.3.1 Les moyens proposés par le personnel éducateur pour favoriser la collaboration avec le personnel enseignant

Dans le cadre de cette étude, les résultats ont permis d'identifier les moyens qui favoriseraient la collaboration de la part des éducateurs ; 1) favoriser le sentiment d'inclusion des éducateurs dans leur milieu de travail ; 2) favoriser les échanges quotidiens avec l'enseignant ; et 3) mettre en place des réunions avec tous les membres du personnel et la direction. Quant au moyen identifié de la part des enseignants pour établir une collaboration, il s'agit : 1) de favoriser le savoir vivre-ensemble ; 2) prévoir plus de temps pour discuter avec les éducatrices ; 3) avoir une entente sur le fonctionnement ; et 4) favoriser le travail conjoint entre la direction de l'école et le technicien du service de garde scolaire.

Pour donner suite au résultat, les éducatrices mentionnent qu'elles aimeraient avoir un sentiment d'inclusion. Un des moyens ressortis est de favoriser la communication afin d'avoir une collaboration entre les enseignants et des éducateurs du service de garde. En 2006, le CSÉ soulignait justement l'importance d'établir une concertation et d'avoir des échanges entre les acteurs du milieu éducatif afin de diminuer les tensions entre les acteurs. De plus, dans le cadre de la présente étude, le personnel éducateur a mentionné qu'il aimerait faire partie des rencontres pour les plans d'intervention et les portraits des enfants de la classe, car selon lui, les interventions se font aussi au service de garde. Ainsi, le fait d'inviter les éducatrices dans les plans d'intervention pourrait contribuer fortement à favoriser leur inclusion dans le cadre de leur travail avec les autres intervenants en milieu scolaire. Une recherche action en ce sens pourrait s'avérer intéressante.

Les échanges rapides entre l'éducateur et l'enseignant est un moyen identifié par les éducatrices afin de favoriser la collaboration. Notamment, le fait d'avoir des échanges de façon régulière et cela, dans une continuité d'interventions auprès des élèves sous la responsabilité à la fois des éducatrices et des enseignants dans différents contextes différents. En effet, les résultats ont mis en évidence que les éducatrices aimeraient avoir des échanges quotidiens avec les enseignantes. Les moyens soulevés sont : 1) les échanges verbaux informels pendant les heures du diner et à la fin des classes; 2) les échanges écrits via le pigeonner; 3) le fait de laisser une note; 4) créer un espace de communication commun. Cet espace de communication pourrait être bénéfique, notamment pour les élèves. À cet effet, en 2006, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur soulignait l'importance de la collaboration entre tous les acteurs de l'école afin que les élèves puissent bénéficier d'une continuité éducative. Cependant, il semble que la suggestion du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur ne soit pas retenue

par l'administration des écoles. Or, Wirz et Emery (2015) précisait que les périodes de travail en commun est un moment apprécié par les acteurs. En outre, ils mentionnaient que les échanges quotidiens en absence des élèves est essentiel pour la réussite collaborative des acteurs. Ceux-ci seraient des moments qui permettraient aux acteurs d'échanger leurs points de vue, de trouver des solutions afin de répondre aux besoins des enfants.

Un autre moyen soulevé par les éducatrices pour favoriser la collaboration est de mettre en place des rencontres d'équipe avec tous les membres de l'école incluant la direction. Selon Corriveau *et al.* (2009), il y a trois éléments qui peuvent affecter le processus de la structuration de la dynamique interactive de collaboration dans une équipe. Les trois éléments sont les liens organisationnels tels que les espaces communs et les groupes d'élèves en commun, les liens identitaires soit la reconnaissance de chaque professionnel et les liens relationnels entre les membres de l'équipe dont les rencontres avec la direction. Comme le mentionnent Lafortune *et al.* (2004), le rôle de la direction est primordial sur le plan organisationnel notamment, pour la planification des rencontres, les échéanciers et les règlements à respecter. De plus, le rôle de la direction permet de bien clarifier les rôles de chaque membre de l'école. En somme, l'implication de la direction sur le plan organisationnel est essentielle à l'établissement d'une collaboration entre les personnels éducateur et enseignant.

### 5.3.2 Les moyens proposés par le personnel enseignant pour favoriser la collaboration avec le personnel éducateur

Les résultats ont mis en lumière les moyens proposés par deux enseignantes pour alimenter la collaboration entre les personnels éducateur et enseignant : 1) favoriser le savoir vivre-ensemble ; 2) favoriser l'ouverture entre tous les membres du personnel, la courtoisie et le respect essentiels à la collaboration. Comme le mentionnent Lafortune *et al.* (2004), le travail en équipe exige des qualités personnelles dont le respect. Quant au vivre-ensemble, Janosz *et al.* (2004) soulignent que celui-ci réfère davantage à une finalité qu'à une condition. Des valeurs porteuses de cette finalité pourraient être identifiées par la communauté pour favoriser à la fois le respect et le vivre-ensemble entre les deux entités.

De plus, les résultats relèvent que la moitié des enseignantes mentionnent qu'elles aimeraient avoir plus de temps et un horaire fixe pour échanger avec les éducatrices. Une enseignante mentionne que 3-4 minutes d'échange prévu dans l'horaire a un impact sur la collaboration avec l'éducatrice. Dans cette optique, Lafortune *et al.* (2004) mentionnent que le fait de faciliter les rencontres pourrait très

certainement influencer sur l'engagement du personnel scolaire. Les écoles pourraient prendre en considération cet état de fait en établissant les structures nécessaires pour faciliter ces rencontres.

De surcroît, les résultats ont démontré que les enseignants aimeraient avoir une entente de fonctionnement afin d'assurer l'application des règlements et avoir une continuité dans les interventions auprès des élèves. Or, comme le suggérait Etienne *et al.* (2015), une des recommandations des auteurs était d'établir une table de concertation entre les enseignants et les éducateurs afin de mettre en place une entente sur la collaboration. Cette stratégie pourrait être retenue pour favoriser une entente qui elle pourrait alimenter la collaboration entre les personnels.

Un moyen proposé pour favoriser la collaboration entre les enseignantes et les éducatrices serait de s'assurer de l'implication de la direction ou de la technicienne en service de garde. À cet effet, comme le mentionne Schamper (2012) la collaboration se développe lorsqu'il y a de la créativité et de stratégies mise en place entre les acteurs. Dans cette visée, les enseignants soulignent que le travail conjoint entre la direction de l'école et la technicienne du service de garde aurait un impact positif sur le climat de l'école en général et propagerait l'harmonie au sein de l'équipe. Leur travail commun pourrait être valorisé davantage par les milieux.

#### 5.4 Les limites de l'étude

Il convient de considérer certaines limites à l'étude sur le type de relation vécu entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sous l'angle des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur milieu de travail en milieu scolaire. Tout d'abord, la participation volontaire des participants peut entraîner un biais de sélection, car ceux qui choisissent de participer peuvent amener des résultats différents de ceux qui s'abstiennent. Par conséquent, les résultats peuvent ne pas représenter de façon approfondie l'ensemble du personnel éducateur et du personnel enseignant en milieu scolaire. De plus, la mesure subjective de la collaboration, souvent basée sur des questionnaires auto-rapportés ou des entretiens, peut être sujette à des biais de perception et à des réponses socialement désirables. Cela peut limiter la précision des données recueillies et l'objectivité des résultats. De plus, les facteurs contextuels propres à chaque école, tels que la taille, la culture organisationnelle et les politiques éducatives, peuvent varier considérablement et affecter la nature de la collaboration, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres établissements scolaires. Enfin, les contraintes de temps et de ressources peuvent limiter l'étendue et la durée de l'étude. Malgré ces limites, cette étude offre un aperçu initial sur le type

de relation vécu entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sous l'angle des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur milieu de travail en milieu scolaire et soulève des questions importantes pour des recherches futures plus approfondies.



## CONCLUSION

L'objectif de cette recherche consistait à identifier les pratiques collaboratives vécues entre le personnel éducateur et le personnel enseignant ainsi que les difficultés qui font obstacles à leur mise en œuvre. Par conséquent, cette recherche visait également à proposer des moyens pour enrichir les pratiques collaboratives entre les éducatrices et les enseignantes. En outre, la recherche visait l'atteinte des objectifs spécifiques suivants : 1) identifier les pratiques de collaboration établies entre le personnel éducateur et le personnel enseignant en milieu scolaire; 2) identifier les obstacles à l'établissement de pratiques collaboratives entre le personnel éducateur et le personnel enseignant ; 3) identifier les moyens suggérés pour contrer les obstacles et établir des pratiques collaboratives optimales.

Au terme de cette recherche, sur le plan social, il appert que malgré toutes les informations mises en évidence dans les écrits scientifiques, la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant reste difficile. Sur le plan scientifique les résultats de la présente recherche confirment que certains obstacles freinant la collaboration entre les personnels éducateur et enseignant sont toujours d'actualité dans les milieux scolaires tels que ceux relevés par le personnel éducateur : difficultés reliées au partage des locaux; manque de temps pour échanger; manque d'ouverture; manque de reconnaissance; manque de communication. Tandis que les obstacles identifiés par les enseignants sont : des difficultés dans le partage des locaux et le manque de temps pour échanger. Par ailleurs, les moyens identifiés pour favoriser la communication dont les échanges rapides entre l'éducateur et l'enseignant, avoir des échanges de façon régulière avec une continuité dans les interventions auprès des élèves et de mettre en place des rencontres d'équipe avec tous les membres de l'école incluant la direction, pourraient avoir un impact positif dans le climat de l'école. Sous cet angle, une étude ultérieure pourrait considérer cette avenue. En outre, cette étude met les bases pour poser les fondements des futures orientations ministérielles visant à favoriser la collaboration entre les personnels éducateur et enseignant. Dans cette visée, il est proposé d'inscrire dans les politiques des directives tangibles pour favoriser la collaboration entre les personnels et voir au bien-être de tous.

Au Québec, une préoccupation majeure pour les professionnels de l'éducation réside dans le partage des locaux, notamment pendant les périodes de repas et à la fin des classes. Cette contrainte logistique peut entraver la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation. Afin de surmonter ce défi, il est important de trouver des solutions pratiques pour faciliter le partage des espaces communs, tout en respectant les

besoins et les horaires de chacun. De plus, le manque de temps pour échanger et collaborer efficacement est une préoccupation importante. Les professionnels de l'éducation ont souvent des emplois du temps chargés, ce qui rend difficile la planification de réunions ou d'échanges informels. Pour remédier à cette situation, il est nécessaire de mettre en place des stratégies flexibles qui permettent aux professionnels de trouver du temps pour se rencontrer, discuter et partager leurs idées favorisant ainsi une culture de collaboration et de soutien mutuel. Cela pourrait impliquer la réorganisation des horaires de travail, l'utilisation d'outils de communication numérique ou la planification régulière de réunions d'équipe. En offrant des solutions pratiques pour surmonter ces préoccupations, les professionnels de l'éducation pourront travailler plus efficacement ensemble, en tirant parti de leurs compétences et de leurs connaissances complémentaires pour le bénéfice des élèves québécois. Pour assurer une collaboration saine et efficace entre les professionnels de l'éducation au Québec, des lignes directrices claires sont nécessaires. Tout d'abord, il est essentiel de promouvoir une communication ouverte et transparente. Les professionnels doivent être encouragés à partager leurs idées, leurs préoccupations et leurs suggestions de manière franche et respectueuse, favorisant ainsi un environnement de confiance où chacun se sent entendu et valorisé. De plus, le respect mutuel est un principe fondamental à mettre en avant. Reconnaître la valeur de chaque professionnel et de ses contributions à la réussite des élèves est essentiel pour créer un climat de travail positif et productif. En favorisant le respect mutuel, les professionnels peuvent collaborer de manière constructive, en mettant de côté les éventuels désaccords ou différences d'opinions pour se concentrer sur leur objectif commun : offrir la meilleure éducation possible aux élèves québécois. En suivant ces lignes directrices, les professionnels de l'éducation peuvent établir des relations professionnelles solides et durables, bénéfiques à tous les acteurs du système éducatif.

En outre, cette recherche offre une contribution significative à la compréhension de la collaboration entre le personnel éducateur et enseignant en milieu scolaire. Elle a permis de définir un continuum de pratiques collaboratives qui met en lumière les différentes étapes et modalités de cette collaboration, offrant ainsi une base solide pour de futures études. Ce continuum, qui établit une progression allant de la simple coordination à la collaboration intégrée et à la co-construction des pratiques, constitue un cadre conceptuel précieux pour explorer en profondeur les dynamiques de collaboration entre les différents acteurs de l'éducation. Les recherches futures pourraient s'inspirer de ce continuum pour explorer de nouvelles perspectives et approfondir la compréhension de la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation. Par exemple, en utilisant des échantillons plus larges, il serait possible d'analyser en détail les caractéristiques des pratiques collaboratives dans divers contextes scolaires. De même, en se concentrant sur des aspects spécifiques tels que les projets éducatifs ou les programmes interdisciplinaires, les chercheurs pourraient identifier les facteurs

qui favorisent ou entravent la collaboration entre les professionnels de l'éducation. Il est recommandé d'orienter les recherches futures vers l'exploration des différentes phases du continuum des pratiques collaboratives afin de mieux comprendre les dynamiques existantes et d'identifier les leviers pour passer à des niveaux de collaboration plus élevés. Par exemple, une étude longitudinale pourrait suivre l'évolution des pratiques collaboratives au fil du temps et identifier les facteurs qui influent sur cette évolution. Une piste de recherche intéressante consisterait à étudier l'impact de la collaboration interprofessionnelle sur les résultats scolaires des élèves québécois. En évaluant les pratiques collaboratives et leur effet sur les performances académiques et le bien-être des élèves, les chercheurs pourraient contribuer à déterminer quelles sont les approches les plus efficaces pour soutenir la réussite éducative. Il serait également pertinent de mener des études sur les facteurs de réussite et les obstacles à la collaboration entre les professionnels de l'éducation. En identifiant les défis rencontrés et en proposant des solutions pour les surmonter, ces recherches pourraient contribuer à améliorer les pratiques collaboratives dans les milieux scolaires québécois. Enfin, il serait bénéfique d'explorer les possibilités de développement professionnel dans le domaine de la collaboration interprofessionnelle. En évaluant les besoins en formation et en proposant des programmes adaptés aux différents niveaux de compétence des professionnels de l'éducation, il serait possible de renforcer leurs capacités à travailler en équipe et à mettre en œuvre des pratiques collaboratives efficaces au sein des écoles québécoises.

Au niveau de la formation initiale, il serait intéressant de préparer les futurs professionnels de l'éducation à collaborer efficacement dès le début de leur carrière. Tout d'abord, il est recommandé d'intégrer des modules spécifiques sur la collaboration interprofessionnelle dans les programmes de formation initiale. Ces modules devraient mettre l'accent sur le développement des compétences de communication, la résolution de problèmes et le travail d'équipe. Enfin, il est recommandé de souligner l'importance de la formation continue tout au long de la carrière professionnelle pour renforcer et actualiser régulièrement les compétences en matière de collaboration. Pour assurer une collaboration efficace entre les professionnels de l'éducation, il est impératif d'acquérir un ensemble de compétences fondamentales. En premier lieu, il est primordial de développer des compétences en communication de qualité. Ces compétences permettent aux intervenants de communiquer de manière claire et ouverte, favorisant ainsi les échanges d'informations, le partage d'idées et la résolution collaborative des problèmes. Ensuite, une compréhension approfondie des rôles et responsabilités de chaque professionnel impliqué est essentielle. Cette connaissance permet une répartition équitable des tâches et une collaboration harmonieuse, prévenant les malentendus et les conflits potentiels liés aux attentes professionnelles. Enfin, il est essentiel d'acquérir des compétences en résolution de problèmes afin de surmonter les obstacles éventuels à la collaboration. Les professionnels doivent être

capables d'identifier les défis, de rechercher des solutions innovantes et de travailler ensemble pour les résoudre de manière efficace, contribuant ainsi à une collaboration professionnelle efficace et harmonieuse.

Quant aux politiques gouvernementales au Québec, celles-ci jouent un rôle essentiel dans la promotion de la collaboration entre les professionnels de l'éducation et la valorisation du personnel éducateur. En reconnaissant pleinement la valeur de cette collaboration, les politiques gouvernementales peuvent encourager activement sa mise en œuvre dans tous les établissements scolaires de la province. De plus, il est important d'allouer des ressources financières adéquates pour soutenir ces initiatives. Cela comprend le financement de programmes de formation spécifiques, de projets pilotes et d'autres initiatives visant à renforcer les liens entre les différents acteurs de l'éducation au Québec. Ce soutien financier garantit la durabilité et l'efficacité des efforts déployés pour promouvoir une collaboration fructueuse entre les professionnels de l'éducation, tout en contribuant à la valorisation du personnel éducateur. En reconnaissant et en valorisant le rôle joué par les éducateurs, les politiques gouvernementales contribuent à créer un environnement de travail favorable, où tous les professionnels de l'éducation se sentent appréciés et encouragés à collaborer pour le bien-être des élèves québécois.

En résumé, cette étude cherchait à comprendre comment le personnel éducateur et enseignant travaillent ensemble dans les écoles et à identifier les défis à cette collaboration. Malgré ce que l'on sait déjà, certains problèmes persistent, comme le partage des espaces et le manque de temps pour discuter. Pour surmonter ces obstacles, des solutions pratiques, comme réorganiser les horaires de travail, sont nécessaires. De plus, un modèle de pratiques collaboratives a été développé pour servir de base à de futures recherches. Ces études pourraient examiner les caractéristiques des pratiques collaboratives, évaluer leur impact sur les performances scolaires et identifier les facteurs qui favorisent ou entravent cette collaboration. Il serait également important de reconnaître et de valoriser davantage le rôle du personnel éducateur en service de garde dans ce processus de collaboration, tout en veillant à leur bien-être au travail. En outre, des programmes de formation pourraient renforcer les compétences nécessaires à une collaboration efficace. Enfin, les politiques gouvernementales peuvent jouer un rôle clé en reconnaissant et en soutenant cette collaboration, ce qui créerait un environnement favorable à une collaboration dans les écoles du Québec

## ANNEXE A

### Lettre d'invitation pour les directions d'école

Madame, Monsieur,

Par la présente, j'aimerais solliciter votre accord pour joindre le personnel éducateur et le personnel enseignant de votre établissement afin de les inviter à participer à mon projet de recherche intitulé : « Le type de relation vécu entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sous l'angle des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire » Le but de cette recherche est de mettre à jour les difficultés vécues par le personnel éducateur et le personnel enseignant en termes de pratiques collaboratives et de proposer des moyens pour enrichir ces pratiques collaboratives.

Dans le cadre de cette recherche, le personnel intéressé est invité à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une heure afin de partager les pratiques collaboratives vécues quotidiennement ainsi que les difficultés rencontrées à cet égard. Le personnel est également invité à participer à un groupe d'entretien d'environ une heure et demie afin de proposer des moyens pour harmoniser ces pratiques collaboratives.

Leur apport est précieux pour nous puisqu'il contribuera à l'avancement des connaissances sur le plan de la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, principalement en ce qui a trait au soutien de la réussite éducative de l'élève ainsi qu'au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté éducative chez le personnel éducateur. Par conséquent, de nouvelles connaissances dans ce domaine seront bénéfiques pour les acteurs du milieu scolaire.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, nous vous invitons à contacter la chercheuse principale par courriel à l'adresse suivante : [tran.minh\\_nhi@courrier.uqam.ca](mailto:tran.minh_nhi@courrier.uqam.ca)

Nous vous remercions par avance, Madame, Monsieur, de votre collaboration, car elle est indispensable à la réalisation de cette recherche.

*Minh-nhi Tran chercheuse principale  
Étudiante à la maîtrise au Département d'éducation et pédagogie  
Université du Québec à Montréal  
Case postale 8888  
Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec)  
H3C 3P8  
Courriel : [tran.minh\\_nhi@courrier.uqam.ca](mailto:tran.minh_nhi@courrier.uqam.ca)*

## ANNEXE B

### **Lettre d'invitation pour le personnel éducateur du service de garde scolaire en milieu scolaire et le personnel enseignant du primaire**

Il nous fait plaisir de vous inviter à participer au projet de recherche intitulé : « Le type de relation vécu entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sous l'angle des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire ». Le but de cette recherche est de mettre à jour les difficultés vécues par le personnel éducateur et le personnel enseignant en termes de pratiques collaboratives et de proposer des moyens pour enrichir ces pratiques collaboratives.

En tant que membre du personnel éducateur et du personnel enseignant, vous êtes cordialement invité(e)s à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée ainsi qu'à un groupe d'entretien où vous serez amené(e)s notamment à identifier les pratiques collaboratives présentes en milieu de travail entre le personnel éducateur et le personnel enseignant ainsi que les difficultés vécues afin de proposer des moyens pour enrichir ces pratiques.

Votre apport est précieux pour nous puisqu'il contribuera à l'avancement des connaissances sur le plan de la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant, principalement en ce qui a trait au soutien de la réussite éducative de l'élève ainsi qu'au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté éducative chez le personnel éducateur. Par conséquent, de nouvelles connaissances dans ce domaine seront bénéfiques pour les acteurs du milieu scolaire.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, nous vous invitons à contacter la chercheuse principale par courriel à l'adresse suivante : [tran.minh\\_nhi@courrier.uqam.ca](mailto:tran.minh_nhi@courrier.uqam.ca)

*Minh-nhi Tran chercheuse principale  
Étudiante à la maîtrise au Département d'éducation et pédagogie  
Université du Québec à Montréal  
Case postale 8888  
Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec)  
H3C 3P8  
Courriel : [tran.minh\\_nhi@courrier.uqam.ca](mailto:tran.minh_nhi@courrier.uqam.ca)*

## ANNEXE C

### Formulaire d'information et de consentement

Le personnel éducateur du service de garde en milieu scolaire et le personnel enseignant du primaire

« Le type de relation vécu entre le personnel éducateur et le personnel enseignant sous l'angle des pratiques collaboratives établies dans le cadre de leur travail en milieu scolaire ».

#### PRÉAMBULE :

Vous êtes invité(e)s à participer à un projet de recherche qui vise à mettre à jour les difficultés vécues par le personnel éducateur et le personnel enseignant en termes de pratiques collaboratives et de proposer des moyens pour enrichir ces pratiques. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

#### IDENTIFICATION:

Chercheuse principale du projet :

Minh-nhi Tran, étudiante à la maîtrise

Département d'éducation et pédagogie

Université du Québec à Montréal

Adresse courriel : [tran.minh\\_nhi@courrier.uqam.ca](mailto:tran.minh_nhi@courrier.uqam.ca)

#### OBJECTIFS DU PROJET et FINANCEMENT (s'il y a lieu) :

Le but de cette recherche est de mettre à jour les pratiques collaboratives présentes entre le personnel éducateur et le personnel enseignant ainsi que les difficultés vécues par ceux-ci dans le but de proposer des moyens pour enrichir ces pratiques collaboratives.

## PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:

### **1) L'entrevue individuelle**

Votre participation est requise pour une entrevue individuelle semi-dirigée où vous serez amené(e) à répondre à des questions concernant les pratiques collaboratives établies entre le personnel enseignant et le personnel éducateur. Cet entretien prendra environ une heure de votre temps. Il sera enregistré sur support audio numérique avec votre permission. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'interviewer. Prenez note que la transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. En fait, les données recueillies seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants puisque nous utiliserons un code numérique que nous attribuerons à chacun des participants.

### **2) Les communautés d'apprentissage**

Vous êtes également invité(e) à participer à un groupe d'entretien où les membres du personnel éducateur et enseignant seront invités à participer. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons l'entretien de groupe pour faire un retour sur l'expérience des participants en matière de collaboration ainsi que sur les obstacles rencontrés afin de mettre en parallèle les différents points de vue provenant du personnel éducateur et du personnel enseignant. Cet instrument de mesure sera également utilisé afin de faire émerger différents moyens pour favoriser la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant dans le but de soutenir la réussite éducative de l'élève en termes de continuité de pratiques et d'interventions éducatives et aussi afin de favoriser le sentiment d'appartenance du personnel éducateur dans le but qu'ils trouvent leur place au sein de la communauté éducative. Le temps alloué au groupe d'entretien sera d'environ une heure et demie. Le groupe d'entretien sera enregistré audio numérique ou audiovisuel avec la permission des participants. Le lieu et l'heure du groupe d'entretien sont à convenir avec les participants à cette recherche. Prenez note que les comptes rendus et la transcription sur support informatique qui en suivra ne permettront pas d'identifier les participants.



#### AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques collaboratives en milieu scolaire. À notre connaissance, il n'existe aucun risque d'inconfort ou de préjudice découlant de la passation de l'entrevue.

#### ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors de l'entrevue et du groupe d'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données, c'est-à-dire l'étudiante, la directrice et la co-directrice du projet de maîtrise. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, à la résidence de l'étudiante pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e)s par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la chercheuse principale du projet et de son délégué.

Les enregistrements audios numériques seront effacés au terme des 5 années suivant l'étude. Votre formulaire d'information et de consentement sera conservé pour une période de 5 ans avant d'être détruit.

#### PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Aucune compensation financière n'est offerte.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits et vous ne libérez aucunement les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliqués de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro de téléphone (514)578-0589 pour des questions additionnelles sur le projet ou à l'adresse courriel suivante : [tran.minh\\_nhi@courrier.uqam.ca](mailto:tran.minh_nhi@courrier.uqam.ca)  
Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [ciereh@uqam.ca](mailto:ciereh@uqam.ca)

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM, courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca); téléphone : (514) 987-3151.

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

\_\_\_\_\_

Je, soussigné, déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;

et

- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son (sa) délégué(e):

---

Date : \_\_\_\_\_

*Minh-nhi Tran chercheuse principale  
Étudiante à la maîtrise au Département d'éducation et pédagogie  
Université du Québec à Montréal  
Case postale 8888  
Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec)  
H3C 3P8  
Courriel : tran.minh\_nhi@courrier.uqam.ca*

**ANNEXE D**  
**Guide d'entretien**

**INTRODUCTION : MOT DE BIENVENUE**

**EXPÉRIENCE**

- Combien d'années d'expérience possédez-vous?

**FORMATION**

- Lors de votre formation, la notion de la collaboration entre le personnel éducateur et le personnel enseignant a-t-elle été abordée ?

**REPRÉSENTATION DE LA COLLABORATION**

- Comment pouvez-vous décrire la collaboration ?
- Quelle est la collaboration au sein de l'équipe ?
- Selon vous, comment devrait être la collaboration ? Donnez des exemples.

**QUANT AUX PRATIQUES COLLABORATIVES DANS LE MILIEU DE TRAVAIL**

- Avez-vous l'opportunité de parler avec les enseignants/éducateurs? Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?
- À quels moments vous rencontrez-vous, sur quoi portent les échanges ?
- Pourquoi la collaboration avec le personnel éducateur et/ou le personnel enseignant a influencé votre façon d'intervenir?
- Êtes-vous satisfait de la collaboration dans votre milieu ?

## **LES EFFETS DE LA COLLABORATION DANS LE MILEU DE TRAVAIL**

- Plus particulièrement, y a-t-il des aspects de la collaboration qui fonctionnent bien ou mieux? Selon vous, quels sont les facteurs qui favoriseraient la collaboration? Donnez des exemples.
- Dans quelle mesure le fait de travailler avec les enseignants a-t-il influencé votre façon d'intervenir? À l'inverse, dans quelle mesure pensez-vous que vous avez influencé la façon de voir et d'agir des enseignants?
- Qu'est-ce qui vous permettrait ou vous aurait permis de collaborer davantage avec les membres de l'école?
- Est-ce que la collaboration peut représenter un facteur sur votre sentiment d'appartenance dans votre milieu ? Pourquoi?

## **AVANTAGES**

- Selon vous, quels sont les avantages de la collaboration?
- Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?

## **DIFFICULTÉS**

- Selon vous, quels sont les obstacles à la collaboration? Donnez des exemples.

## **CONCLUSION :**

## **REMERCIEMENT**

## RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Érès.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
- Adler, A. (1957). *The education of children*. (2<sup>e</sup> éd., E. Jensen et F. Jensen, trad.). Allen & Unwin. (Publication originale en 1930).
- 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), 86-121.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Aubry, F.O. (2001). *En marche vers la reconnaissance : histoire des services de garde en milieu scolaire au Québec*. CSN en collaboration avec les Services aux collectivités de l'UQAM.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Presse de l'Université Laval.
- Bentayeb, N. et Goyette, M. (2021). L'intervention auprès des jeunes en difficulté : choisir de collaborer ou y être obligé. Dans A. Bazinet, C. Boudreau et M. Charbonneau (dir.) *La collaboration interorganisationnelle : Conditions, retombées et perspectives en contexte public* (p. 181-206). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0w0.15>.
- Blomqvist, K. et Levy, J. (2006). Collaboration Capability – A Focal Concept in Knowledge Creation and Collaborative Innovation in Networks. *Int. J. Management Concepts and Philosophy Int. J. Management Concepts and Philosophy*, 2, 31-48. <https://doi.org/10.1504/IJMCP.2006.009645>
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières], Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173/>
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans C. Borges, L. Portelance et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 83-102). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.8>.

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe : en recherche et formation*. JDF éditions.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Caron, P. (2016). *Le travail des éducatrices en garde scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal], Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18605>
- Caron, P. et Boudreau, S. (2020). Projecteurs braqués sur la collaboration des éducatrices en garde scolaire et des enseignantes. *Association québécoise de la garde scolaire, Dossier thématique*. <https://www.gardescolaire.org/collaboration-educatrices-enseignantes/>
- Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay. (2022). *5 choses à savoir sur le métier d'éducatrice en service de garde scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Projet savoir : La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*.
- Chalifoux, A. (2021). *Une analyse du travail en éducation sous l'angle des normes : le cas de l'activité des éducatrices en service de garde en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke], Savoirs. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18734/chalifoux\\_annie\\_PhD\\_2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18734/chalifoux_annie_PhD_2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/services-de-garde-scolaire-50-0452/>
- 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), 1-23.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal], Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/3725/>
- DuBois, P. (2005). *Le sentiment d'appartenance du personnel*. Éditions Quebecor.
- Étienne, L. S., Deubelbeiss, C. L. et Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire* [Rapport de recherche, Université Laval]. <https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/sociologie/lab-rech-2015-rpt-final-asgmsq.pdf>
- Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Hachette Éducation. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb388242401>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.



- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Friend, M. P. et Cook, L. (2017). *Interactions : collaboration skills for school professionals* (8<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales : sources, théories et pratiques*. Dunod.
- Genest, A. (2015). *Étude exploratoire sur les mécanismes de collaboration qui supportent une capacité organisationnelle à collaborer en contextes inter et intraorganisationnels* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal], Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/8152/>
- Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignants et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215-240.
- Harnois, I. et Dumont, C. (2006). *Les familles, l'école et son service de garde : un projet éducatif partagé?* Conseil de la famille et de l'enfance. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/57070>
- Hébert, G. (2016). *Les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en CPE* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal], Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8984>
- Janosz, M., Thiebaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2004). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants., *Mieux vivre ensemble à l'école. Climat scolaire et épuisement professionnel*. <https://www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf>
- Jeannotte, N., Robillard, P. et Thériault-Marois, C. (2016). *S'intégrer pour être reconnu : les services de garde en milieu scolaire au sein de l'équipe école et du projet éducatif*. Université Laval. <https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/sociologie/lab-rech-2016-rpt-final-asgmsq.pdf>
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (7<sup>e</sup> éd., p. 47-78). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm>
- Jodelet, D. (1994). Les représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 36-57). Presses Universitaires de France.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Éditions du CRP.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec. [http://proxy.library.carleton.ca/login?url=http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson\\_crkn/2009-12-01/8/422680](http://proxy.library.carleton.ca/login?url=http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/8/422680)

- Lac, M., Mias, C., Labbé, S. et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 133-145. <https://shs.hal.science/halshs-01715585>
- Lafortune, L., Massé, B. et Cyr, S. p. (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*. Presses de l'Université du Québec. <https://archive.org/details/travaillerequie0000lafo>
- Lafrance, J. (2022). Le concept de représentations professionnelles : l'exemple des préceptrices sages-femmes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 295-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1109008ar>
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005a). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005b). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés* 1(15), 169-188.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- McEwan, E. K. (1997). *Leading Your Team to Excellence How To Make Quality Decisions*. Corwin Press, Inc.
- Meyer, J. P. et Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Mias, C. et Bataille, M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 153-164). De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! : tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1944152>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Services de garde en milieu scolaire: rôles et responsabilités*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/servicesdegarde.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/servicesdegarde.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire: un outil souple et pratique*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/13-1007.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/13-1007.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Pour une politique de la réussite éducative : l'éducation, parlons d'avenir. Complément d'information*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2903804>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4281697>
- Musson, S., Martin, J. et Berger, D. (1999). *Les services de garde en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Pelletier, L. (2022). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95(3), 73-89. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0073>
- Pharand, J., Peterson, P., Marion, A., Gravel, S.-S., Laflamme, D. et D'Amours, J.-L. (2011). Les enjeux de la collaboration en milieu scolaire. Points de vue d'acteurs. Dans J. Pharand, L. Portenance et C. Borges (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 201-214). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.14>.
- Piaser, A. (2013). Représentations professionnelles. Dans A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0273>.
- Portelance, L., Pharand, C. et Borges, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Règlement modifiant le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*. Loi sur l'instruction publique. D.1053-2022 (G.O.II).
- Richer, S. (1997). *Le sentiment d'appartenance aux collègues de travail: un déterminant de la motivation au travail* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
- Riel, J., Chatigny, C. et Messing, K. (2016). On veut travailler ensemble, mais c'est difficile. Obstacles organisationnels et sociaux au travail collectif en enseignement d'un métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 36-68.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD\* IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Schamper, A. (2012). Collaboration between Afterschool Practitioners and In-School Teachers. *Afterschool Matters* (15), 48-51. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ980208&lang=fr&site=ehost-live>

- Soucy, E. et Dumais, C. (2017). Quelle place pour le personnel du service de garde en milieu scolaire dans les écoles primaires. *Vivre le primaire*, 30(1), 26-27.
- Tant, M., André, A. et Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1054157ar>
- Tardif, M. (2013 ). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Thibodeau, S. et Gélinas-Proulx, A. (2022). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95(3), 11-24. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0011>
- Tremblay, C. (1995). *Intégration organisationnelle : le cas d'un service de garde en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
- UNESCO. (1993). Un Sentiment d'appartenance: principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinée à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'éducation. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098671\\_fre.locale=fr](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098671_fre.locale=fr)
- Wacheux, F. et Kosremelli Asmar, M. (2007). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire*. <https://shs.hal.science/halshs-00170357/document#:~:text=collaboration%20interprofessionnelle%20dépend%20de%20la,dans%20des%20philosophies%2C%20des%20valeurs>
- Winn, J. et Blanton, L. (2005). The Call for Collaboration in Teacher Education. *Focus on Exceptional Children*, 38. <https://doi.org/10.17161/fec.v38i2.6816>
- Wirz, S. et Emery, R. (2015). Partage du travail et forme de collaboration entre éducateurs et enseignants en institutions spécialisées : discours de responsable. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 15-20.