

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COLLABORATION ENTRE COLLÈGUES COMME
MODE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
CHEZ L'ENSEIGNANT : UNE ÉTUDE DE CAS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
LILIANE DIONNE

JUILLET 2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). 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.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



Gabriel Goyette, directeur de recherche

Université du Québec à Montréal



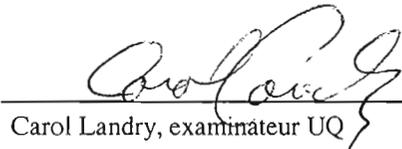
Lorraine Savoie-Zajc, codirectrice de recherche

Université du Québec en Outaouais



Richard Pallascio, président du jury

Université du Québec à Montréal



Carol Landry, examinateur UQ

Université du Québec à Rimouski



André Beauchesne, examinateur externe

Université de Sherbrooke

Thèse soutenue le 13 mai 2003

REMERCIEMENTS

Une démarche de « construction » de thèse de doctorat telle qu'en témoigne cet ouvrage, ne peut se réaliser en dehors d'une collaboration véritable qui se crée entre l'étudiante et son comité de recherche. Je peux témoigner personnellement des liens étroits et authentiques qui ont transformé mes perspectives et qui m'auront permis d'acquérir un bagage professionnel riche, et de me développer en tant que chercheure. Ces savoirs co-construits, je les dois à Madame Lorraine Savoie-Zajc, professeure en éducation à l'Université du Québec en Outaouais et à Monsieur Gabriel Goyette, professeur en éducation à l'Université du Québec à Montréal, pour leur rigueur, leur ouverture, leur grande écoute et pour leur fidélité durant ce cheminement doctoral. Je les remercie du fond du cœur. Jamais je n'oublierai les moments que nous avons passés ensemble, ponctués à la fois d'instant d'exaltation dus aux découvertes et aux solutions trouvées, mais aussi d'embûches, face auxquelles il y a toujours eu une confiance mutuelle pour les surmonter.

Je souhaite également remercier l'ensemble des professeurs du Programme de doctorat en éducation du réseau de l'Université du Québec, et en particulier Madame Colette Deaudelin, pour l'accompagnement rigoureux et formateur qu'ils ont su m'apporter durant mon engagement au doctorat.

La profondeur visée par cette recherche qui relate les expériences concrètes des acteurs, n'aurait pu être possible sans les deux principaux enseignants participant à cette étude de cas. Je leur transmets mes remerciements les plus sincères et leur exprime ma profonde gratitude d'avoir contribué, avec autant de rigueur et de détermination, à leur projet de développement pédagogique, et par conséquent à

l'avancement de la connaissance sur la collaboration comme mode de développement professionnel. Ainsi, ils se sont engagés dans une démarche de développement professionnel qui m'aura influencée positivement en ce sens.

Mes remerciements vont aussi à Madame Annie Pronovost et à Madame Evelyne Cormier, pour la qualité de leur travail; la première pour la révision linguistique, la seconde pour la fidélité de transcription des enregistrements. Ces deux alliées ont su démontrer un sens aigu de professionnalisme. J'aimerais souligner également la contribution de *feue* Monique Gaucher, bibliothécaire à l'UQAM, pour son aide généreuse à la révision des références bibliographiques de la thèse.

L'implication dans ce programme d'études doctorales a nécessité un appui de tous les instants de mon conjoint Daniel, compte tenu qu'il a dû, plus souvent qu'à son tour, garder le phare de la maisonnée avec notre petit Pierre-Hugo. Il a été un collaborateur fidèle et patient. Je lui témoigne ma plus profonde reconnaissance. Un merci très spécial va à ma mère, Thérèse, pour son soutien plus qu'appréciable et ses encouragements maintes fois réitérés. Même s'il n'est plus de ce monde, je dédie cette thèse à mon défunt père Louis-Paul Dionne, à qui je dois ma détermination et ce goût sans cesse renouvelé du défi.

Pour terminer, j'aimerais remercier les responsables de la Fondation UQAM de m'avoir accordé une bourse de doctorat et au ministère de l'Éducation pour le soutien financier consenti aux fins de réalisation de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTSii
TABLE DES MATIÈRESiv
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUXxii
RÉSUMÉxv
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLECTIVEMENT SITUÉ EN RÉPONSE À LA MISE EN PLACE D'UNE CULTURE DE COLLABORATION DANS LES MILIEUX SCOLAIRES	7
1.1 UN CONTEXTE ÉDUCATIF À LA RECHERCHE D'UNE PLUS GRANDE COLLÉGIALITÉ : L'ACTUELLE RÉFORME DE L'ÉDUCATION.....	8
1.2 LE PROBLÈME DE LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LA MONTÉE DE LA PROFESSIONNALISATION	11
1.3 L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DE LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS	13
1.4 L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS EN LIEN AVEC LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	15
1.5 QUELQUES PRÉCISIONS AU SUJET DU CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	17
1.6 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : DE LA TRADITION À L'ACTUALISATION	19
1.7 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLECTIVEMENT SITUÉ	23
1.8 LA THÉORIE SOCIOCULTURELLE OU LE PARADIGME SOCIOCONSTRUCTIVISTE : FONDEMENT DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLECTIVEMENT SITUÉ...	24

1.9	LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS.....	27
1.10	LA COLLABORATION EN TANT QUE MODE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	28
1.11	L'ÉQUILIBRE ENTRE LE DÉVELOPPEMENT INDIVIDUEL ET LE DÉVELOPPEMENT DU GROUPE.....	29
1.12	SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE	31
1.13	PROBLÈME ET OBJET DE RECHERCHE	33
1.14	QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX.....	39
1.15	PERTINENCE DE LA RECHERCHE ET CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE	40
CHAPITRE II		
	CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	44
2.1	COURANTS, THÉORIES ET MODÈLES SOUS-JACENTS À LA RECHERCHE	44
2.1.1	La théorie socioculturelle et la théorie de l'action communicative.....	45
2.1.2	La communication expressive en tant que théorie de la communication	47
2.1.3	Le modèle de l'enseignant-apprenant.....	49
2.1.4	Synthèse des théories et modèles retenus pour la recherche.....	53
2.2	LE CONCEPT DE COLLABORATION.....	54
2.2.1	Distinction entre les concepts apparentés au concept de collaboration.....	54
2.2.2	Les principales notions liées à la collaboration : l'interdépendance et l'interaction	58
2.2.3	La définition du petit groupe.....	64
2.2.4	Synthèse entourant le concept de collaboration	66
2.3	LE CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	67
2.3.1	Les principales facettes du développement professionnel	69
2.3.2	Diversité des groupes de développement professionnel	80
2.3.3	Quelques recherches portant sur les groupes de développement professionnel collectivement situé	84
2.3.4	Synthèse entourant le concept de développement professionnel	87
2.4	OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLABORATIF.....	88

2.4.1	Définition opérationnelle du concept de développement professionnel collaboratif	89
2.4.2	Critères de choix du cas	89
2.5	QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	90
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		
3.1	POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE : L'ADOPTION DES COURANTS INTERPRÉTATIF ET SOCIOCONSTRUCTIVISTE	92
3.2	LA MÉTHODE DE RECHERCHE : L'ÉTUDE DE CAS.....	96
3.2.1	L'étude de cas interprétative portant sur un cas unique	97
3.2.2	La sélection du cas.....	99
3.3	L'OPÉRATIONNALISATION DE L'ÉTUDE DE CAS	101
3.3.1	L'élection du cas.....	102
3.3.2	La diversification des modes de saisie.....	103
3.3.3	Stratégies de cueillette des données.....	109
3.3.4	Stratégies de consignation et de validation des données	114
3.4	L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE (T.A.).....	115
3.4.1	Les caractéristiques de l'analyse par T.A.	115
3.4.2	Procédure générale d'analyse par T.A.....	117
3.4.3	Stratégies d'analyse par T.A.	118
3.5	SYNTHÈSE DE L'ORGANISATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	119
3.6	OPÉRATIONNALISATION DE L'ANALYSE DES DONNÉES	121
3.6.1	Étapes de catégorisation des données, de recherche de liens entre les catégories et avec le cadre théorique et conceptuel	123
3.6.2	Définition des propriétés et recours aux citations des participants	124
3.6.3	Processus d'interprétation des données	125
3.7	LA POSTURE ADOPTÉE ET L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	126
3.7.1	Les présupposés de la chercheuse.....	126
3.7.2	Posture de recherche, objectifs de la chercheuse et conduite de la recherche	130
3.7.3	Les aspects éthiques de la recherche	131
3.7.4	Précisions sur les limites de la recherche.....	132

3.8	SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE	133
3.8.1	Critères de crédibilité et de transférabilité	134
3.8.2	Critères de fiabilité et de confirmation	137
CHAPITRE IV		
CONTEXTE DU GROUPE DE COLLABORATION		
4.1	PRÉSENTATION DU CONTEXTE SELON LA PERSPECTIVE SYSTÉMIQUE	138
4.1.1	Les composantes liées au groupe étudié	139
4.2	LES CARACTÉRISTIQUES DU MÉSO-SYSTÈME	140
4.2.1	Portrait du milieu scolaire ambiant.....	140
4.2.2	Relation du groupe avec la direction de l'école	141
4.2.3	Relation du groupe avec les autres membres du personnel de l'école .	142
4.2.4	Relation du groupe avec une personne-ressource externe	143
4.3	LES CARACTÉRISTIQUES DU MICRO-SYSTÈME.....	144
4.3.1	Les conditions concrètes de rencontre et de travail.....	145
4.3.2	L'orientation du groupe	148
4.3.3	Le rattachement institutionnel.....	150
4.3.4	La structure du groupe	150
4.3.5	Le portrait des enseignants.....	153
4.4	SYNTHÈSE DU CONTEXTE DU GROUPE ÉTUDIÉ	155
CHAPITRE V		
PRÉSENTATION DES DONNÉES : STRUCTURATION DU DISCOURS DES		
ACTEURS SUR LEUR EXPÉRIENCE DE COLLABORATION		
5.1	L'ORGANISATION DES RÉSULTATS	159
5.2	MÉTACATÉGORIE : « ESPACE DE COLLABORATION »	162
5.2.1	Propriété : « Sens de l'espace de collaboration ».....	163
5.2.2	Synthèse de la propriété « Sens de l'espace de collaboration ».....	165
5.3	CATÉGORIE : « CARACTÉRISTIQUES DE L'ESPACE DE COLLABORATION ».....	165
5.3.1	Propriété : « Sentiment d'unicité par rapport à la collaboration »	166
5.3.2	Propriété « Intensité due à la collaboration ».....	166
5.3.3	Synthèse de la catégorie « Caractéristiques de la collaboration ».....	168
5.4	CATÉGORIE: « ORIGINE DE LA COLLABORATION »	169
5.4.1	Propriété « Des motivations professionnelles sous-tendent la collaboration».....	169

5.4.2	Propriété : « Des motivations relationnelles sous-tendent la collaboration ».....	171
5.4.3	Propriété : « Des motivations contextuelles sous-tendent la collaboration.....	172
5.4.4	Propriété : « Les éléments précurseurs et les suites de la collaboration ».....	173
5.4.5	Synthèse de la catégorie « Origine de la collaboration ».....	174
5.5	CATÉGORIE « CONDITIONS DE COLLABORATION »	175
5.5.1	Propriété : « Conditions liées aux ressources ».....	175
5.5.2	Propriété : « Conditions liées au travail ».....	177
5.5.3	Propriété : « Conditions liées au contexte».....	177
5.5.4	Synthèse de la catégorie « Conditions de collaboration »	178
5.6	CATÉGORIE « PROCESSUS DE COLLABORATION »	179
5.6.1	Propriété : « Phase de structuration intellectuelle et méthodologique »	179
5.6.2	Propriété : « Cycle de la collaboration en action ».....	180
5.6.3	Synthèse de la catégorie « Processus de collaboration »	183
5.7	CATÉGORIE « EXTRANTS DE LA COLLABORATION »	183
5.7.1	Propriété : « Retombées en termes de partage »	184
5.7.2	Propriété : « Retombées en termes de sentiments positifs».....	185
5.7.3	Propriété: « Retombées en termes d'apprentissage »	186
5.7.4	Synthèse de la catégorie « Extrants de la collaboration ».....	187
5.8	CATÉGORIE : «ASPECT RELATIONNEL».....	187
5.8.1	Propriété : « Les caractéristiques exceptionnelles de la relation ».....	188
5.8.2	Propriété : « La complémentarité entre les collègues».....	191
5.8.3	Synthèse de la catégorie « Aspect relationnel».....	193
5.9	CATÉGORIE « ESPACE DE MÉDIATION »	193
5.9.1	Propriété : « La vision de la posture et des rôles de la chercheure dans l'espace de médiation ».....	194
5.9.2	Propriété : « Les fonctions de l'espace de médiation »	197
5.9.3	Synthèse de la catégorie « Espace de médiation »	200
5.10	CATÉGORIE « VALEURS PÉDAGOGIQUES »	200
5.10.1	Propriété: « L'importance d'exprimer ses valeurs comme enseignant ».....	201
5.10.2	Propriété : « Vision commune au niveau des objectifs et des buts ». ..	203
5.10.3	Propriété : « Des valeurs qui teintent la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage ».....	203

5.10.4 Synthèse de la catégorie « Valeurs pédagogiques ».....	205
5.11 CATÉGORIE : « CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS »	205
5.11.1 Propriété : « Manifestation de besoins et de désirs chez les enseignants»	206
5.11.2 Propriété : « Manifestations d'attitudes chez les enseignants »	208
5.11.3 Synthèse de la catégorie « Caractéristiques des enseignants »	210
5.12 MÉTACATÉGORIE : « DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL »	211
5.12.1 Propriété: « Sens du développement professionnel »	212
5.12.2 Propriété : « Le développement professionnel collaboratif»	214
5.12.3 Synthèse de la métacatégorie « Développement professionnel »	216
5.13 CATÉGORIE: « VISION DE SOI ».....	216
5.13.1 Propriété : « Actualisation de la vision personnelle, du rôle, des forces et des valeurs ».....	217
5.13.2 Propriété : « La perception de soi comme apprenant »	220
5.13.3 Synthèse de la catégorie « Vision de soi ».....	221
5.14 CATÉGORIE : « POSTURE D'APPRENANT ».....	222
5.14.1 Propriété : « La collaboration comme une occasion d'apprendre de son collègue ».....	223
5.14.2 Propriété: « Motivation d'apprenant ».....	225
5.14.3 Propriété : « Pratique réflexive, métacognition et posture d'apprenant ».....	227
5.14.4 Synthèse de la catégorie « Posture d'apprenant »	228
5.15 CATÉGORIE : « RÉFLEXION CRITIQUE »	229
5.15.1 Propriété : « Réflexion critique sur la perspective microsystemique» .	229
5.15.2 Propriété : « Réflexion critique sur la perspective mésosystemique » .	230
5.15.3 Propriété : « Réflexion critique sur la perspective macrosystemique» .	232
5.15.4 Synthèse de la catégorie « Réflexion critique »	233
 CHAPITRE VI	
ORGANISATION DES DONNÉES : VERS LA CLARIFICATION DU	
LIEN ENTRE LA COLLABORATION ET LE DÉVELOPPEMENT	
PROFESSIONNEL.....	235
6.1 L'ESPACE DE COLLABORATION.....	237
6.1.1 La signification de l'espace de collaboration.....	239
6.1.2 Les intrants de l'espace de collaboration.....	240
6.1.3 Les extrants de l'espace de collaboration	242

6.2	LE PROCESSUS DE COLLABORATION.....	243
6.2.1	Une posture d'apprenant qui se manifeste à travers le processus de collaboration.....	244
6.3	L'ESPACE DE MÉDIATION : UNE ZONE D'EXPANSION DE L'ESPACE DE COLLABORATION	251
6.4	LA POSTURE D'APPRENANT AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ L'ENSEIGNANT, COMME RETOMBÉE DU PROCESSUS COLLABORATIF	254
6.4.1	La vision de soi comme composante essentielle du développement professionnel	258
6.4.2	Le lien entre la posture d'apprenant et la réflexion critique	261
6.5	LE LIEN ENTRE L'ESPACE DE COLLABORATION ET L'ASPECT RELATIONNEL ...	262
CHAPITRE VII		
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS : PROPOSITION D'UNE AXIOLOGIE DE LA COLLABORATION COMME MODE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....		
267		
PARTIE 1: RÉSULTATS DE RECHERCHE ET CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES		
7.1	REPRÉSENTATIONS THÉORIQUES DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE CAS	269
7.2	RAPPEL DES ÉLÉMENTS PERTINENTS DU CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	274
7.3	LA SIGNIFICATION DE L'ESPACE DE COLLABORATION EN LIEN AVEC LE COURANT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	282
7.3.1	L'apprentissage issu de l'engagement de l'acteur dans une activité signifiante impliquant la transformation de la participation de cet acteur.....	285
7.3.2	Le langage comme principal outil de médiation	286
7.3.3	L'apprentissage comme résultat de l'interaction conjuguée entre « enseignants », « savoir » et « tiers ».....	287
7.4	LA POSTURE D'APPRENANT ET LE MODÈLE DE L'ENSEIGNANT-APPRENANT : ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLABORATIF	288
7.5	L'AXIOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLABORATIF	293
7.5.1	Le principe de clarification	293

7.5.2	Le principe d'ouverture	294
7.5.3	Le principe d'authenticité	295
7.5.4	Le principe de réciprocité	296
7.6	LA COMPRÉHENSION DE L'ESPACE DE MÉDIATION COMME LIEU D'APPROFONDISSEMENT DE LA COLLABORATION ET DE RAPPROCHEMENT ENTRE LA PRATIQUE ET LA RECHERCHE	297
7.6.1	La posture de la chercheuse dans ce groupe de collaboration.....	299
7.6.2	Les fonctions de l'espace de médiation	301
 PARTIE 2: RÉSULTATS DE RECHERCHE ET IMPLICATIONS PRATIQUES		
7.7	PROPOSITIONS POUR STIMULER LA COLLABORATION ENTRE COLLÈGUES EN MILIEU SCOLAIRE.....	302
7.8	PISTES POUR L'ACCOMPAGNEMENT DE GROUPES DE COLLABORATION PAR DES CHERCHEURS	307
7.8.1	Les rôles du chercheur dans l'accompagnement d'un groupe de collaboration.....	308
7.8.2	Le rôle de facilitateur et de guide	309
7.8.3	Le rôle de formateur et d'apprenant	310
7.8.4	Le rôle de médiateur	311
7.9	LIMITES DE CETTE ÉTUDE ET AVENUES DE RECHERCHE.....	313
CONCLUSION		317
 BIBLIOGRAPHIE		322
APPENDICE I.		
PROPOSITION D'UN PROJET DE RECHERCHE ET DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE		341
APPENDICE II.		
GRILLE D'OBSERVATION DES RENCONTRES DE COLLABORATION ET CANEVAS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS.....		345

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

FIGURES

CHAPITRE I

Figure 1.1	Représentation de la zone de développement proximal.....	26
------------	--	----

CHAPITRE II

Figure 2.1	Modèle de l'enseignant-apprenant.....	50
Figure 2.2	Relation entre les concepts de collaboration et de collégialité.....	57
Figure 2.3	Représentation du concept de collaboration.....	58

CHAPITRE III

Figure 3.1	Structure du journal de bord.....	113
Figure 3.2	Schéma général de l'analyse de données.....	119
Figure 3.3	Structure générale d'analyse par théorisation ancrée.....	122

CHAPITRE V

Figure 5.1	Organisation générale de la présentation des données et des résultats..	156
Figure 5.2	Organisation préliminaire des catégories	160
Figure 5.3	La métacatégorie « Espace de collaboration ».....	162
Figure 5.4	La propriété « Sens de l'espace de collaboration ».....	163
Figure 5.5	La catégorie « Caractéristiques de la collaboration ».....	166
Figure 5.6	La catégorie « Origine de la collaboration ».....	169
Figure 5.7	La catégorie « Conditions de collaboration ».....	175
Figure 5.8	La catégorie « Processus de collaboration ».....	179
Figure 5.9	La catégorie « Extrants de la collaboration ».....	184
Figure 5.10	La catégorie « Aspect relationnel ».....	188
Figure 5.11	La catégorie « Espace de médiation ».....	194
Figure 5.12	La catégorie « Valeurs pédagogiques ».....	201
Figure 5.13	La catégorie « Caractéristiques des enseignants ».....	206
Figure 5.14	La métacatégorie « Développement professionnel ».....	211
Figure 5.15	Les propriétés de la catégorie « Développement professionnel ».....	212
Figure 5.16	La catégorie « Vision de soi ».....	217
Figure 5.17	La catégorie « Posture d'apprenant ».....	223
Figure 5.18	La catégorie « Réflexion critique ».....	229

CHAPITRE VI

Figure 6.1	Schématisation avancée du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel.....	236
Figure 6.2	Représentation de l'espace de collaboration.....	238
Figure 6.3	Boucle de rétroaction autorégulée liée au processus de collaboration.....	244
Figure 6.4	Le processus de collaboration lié à la posture d'apprenant.....	246
Figure 6.5	Les diverses étapes du processus de collaboration.....	247
Figure 6.6	Expansion de l'espace de collaboration par l'espace de médiation. ...	252
Figure 6.7	La posture d'apprenant : élément précurseur du développement professionnel.....	255
Figure 6.8	La posture d'apprenant au cœur des espaces de collaboration et de médiation	257
Figure 6.9	Le lien entre la posture d'apprenant et la vision de soi	260
Figure 6.10	L'axiologie du développement professionnel collaboratif intégrée au processus de collaboration.....	261
Figure 6.11	Lien entre la relation des enseignants et l'espace de collaboration....	263
Figure 6.12	L'axiologie du développement professionnel collaboratif intégrée à l'aspect relationnel.....	265

CHAPITRE VII

Figure 7.1	Schéma intégrateur du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel.....	270
Figure 7.2	Les rôles de la chercheuse dans l'espace de médiation en lien avec les pôles de transformation chez l'enseignant-apprenant.....	272
Figure 7.3	Nouvelle représentation du concept de collaboration, selon l'étude de cas du groupe de l'école l'Envol	277
Figure 7.4	Nouvelle représentation de la zone de développement proximal.....	285
Figure 7.5	Nouvelle représentation du modèle de l'enseignant-apprenant.....	291
Figure 7.6	Schéma d'encouragement à l'instauration d'une démarche collaborative auprès des groupes d'enseignants.....	304
Figure 7.7	Les rôles du chercheur dans l'espace de médiation.....	308

TABLEAUX

Tableau 2.1	Distinction entre les concepts apparentés au concept de collaboration.....	55
Tableau 2.2	Correspondances des perspectives reliées aux facettes du développement professionnel.....	71
Tableau 2.3	Caractéristiques liées à l'adhésion des membres, à l'origine et au soutien en fonction des groupes de développement professionnel.....	83
Tableau 3.1	Schéma méthodologique général.....	96
Tableau 3.2	Utilisation des modes de saisie en fonction des questions spécifiques.....	104
Tableau 3.3	Fréquence des rencontres sur le terrain durant l'année scolaire 1999-2000.....	110
Tableau 3.4	Répartition des différents entretiens individuels.....	112
Tableau 3.5	Étapes d'analyse des données par théorisation ancrée.....	118
Tableau 3.6	Moyens utilisés pour assurer la scientificité de l'étude.....	134
Tableau 4.1	Composantes du contexte du groupe selon la théorie des systèmes.....	140
Tableau 5.1	Composantes des deux principaux concepts recueillis lors de la saisie des données.....	157
Tableau 5.2	Catégories obtenues suite à l'exploration des principaux thèmes.....	158
Tableau 5.3	Présentation générale des catégories et des propriétés.....	161
Tableau 6.1	Diverses perspectives associées à l'objectivation.....	249

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but de contribuer à une meilleure compréhension de la collaboration entre les enseignants comme mode de développement professionnel. L'étude de cas a permis de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, de sorte que se trouvent clarifiés l'origine, les conditions, les conséquences et le processus menant les enseignants à collaborer ainsi que les retombées de la collaboration sur le plan de leur développement professionnel. L'idée de développement professionnel chez l'enseignant se rattache à une visée transformatrice et épanouissante de la personne enseignante. Parmi la panoplie des formes de développement professionnel, l'intérêt se porte sur celles qui sont collectivement situées puisque, dans une perspective socioconstructiviste, la collaboration se trouve au cœur de cette transformation. Dans le cadre de cette thèse, l'étude de cas se concentre sur les activités de développement pédagogique de Diane et Claude, enseignants au primaire. La chercheuse s'est jointe au petit groupe pour une année scolaire, afin de recueillir les données. Elles ont été analysées selon la méthode d'analyse par théorisation ancrée, selon un cadre interprétatif.

Les résultats démontrent que la collaboration entre enseignants, enrichie de la participation de la chercheuse, forme deux entités spatiales. La première constitue l'espace de collaboration : il s'agit d'un espace d'expression où s'effectuent un partage de tâches, un soutien mutuel et un apprentissage chez les enseignants, et qui se manifeste par une démarche conjointe et « engagée » des personnes. La deuxième forme l'espace de médiation : il s'agit d'une zone d'échanges créée par la relation entre les enseignants et la chercheuse, laquelle se greffe à l'espace de collaboration. Il ressort que la **posture d'apprenant** se trouve au cœur du processus de collaboration et de médiation et contribue au développement des personnes. La clarification de la vision de soi accentue cette posture d'apprenant, et enrichit de ce fait la croissance professionnelle. Dans l'espace de collaboration et de médiation, les enseignants et la chercheuse deviennent tour à tour apprenants, dans un principe de réciprocité éducatrice (Labelle, 1998). Cette réciprocité se fonde sur la relation qui existe entre les enseignants et avec la chercheuse. La collaboration comme mode de développement professionnel, en plus de se concevoir comme un acte de réciprocité, se fonde sur l'authenticité, l'ouverture des personnes et par une volonté de clarifier toujours davantage les visions, les valeurs et les croyances des participants. Cette relation fait en sorte que les acteurs unifient leurs perspectives dans un même horizon et construisent de nouvelles significations. Le langage partagé sert à enrichir les

perspectives personnelles, et agit comme principe médiateur pour négocier les objectifs à atteindre (Chang et Wells, 1995, Wertsch, 1991). C'est aussi ce langage qui enrichit le cycle de collaboration, qui à son tour, agit favorablement sur le processus de développement professionnel des enseignants et de la chercheuse. Les principes qui ressortent de l'étude de cas comme la clarification, l'ouverture, l'authenticité et la réciprocité sont édifés en principes axiologiques, dans un schéma représentatif de la collaboration comme mode de développement professionnel.

En se basant sur le cas étudié, la thèse propose des représentations théoriques qui intègrent les principes axiologiques liés à la collaboration comme mode de développement professionnel. Ces représentations améliorent notre compréhension du rôle que joue l'intersubjectivité des personnes dans l'enrichissement des perspectives personnelles, occasionnant une expansion de la zone de développement chez l'apprenant. Ainsi, l'espace de collaboration et l'espace de médiation peuvent être perçus dans le cas étudié comme l'expansion de la zone de développement proximal (Vygotsky, 1978 ; Torres, 1996 ; Wells, 1993), de cette zone d'échanges et de dialogues à l'intérieur de laquelle les acteurs se perçoivent et se développent comme des apprenants. Le développement professionnel n'est pas seulement perçu en termes de résultat issu de l'engagement de l'enseignant à l'intérieur d'un processus de formation, mais renvoie davantage à un apprentissage qui agit sur un ensemble de facettes unifiées, correspondant aux pratiques pédagogiques, à la vision de soi, aux habiletés réflexives et aux habiletés de recherche (Fullan, Rolheiser-Bennett et Bennett, 1990). Cette perspective fait entrevoir l'apprentissage comme un aspect intégral et inséparable de la pratique développée collectivement, dans la dynamique où un tel apprentissage collectif sert à la fois à l'évolution des enseignants, des milieux scolaires et à ceux de recherche.

D'un point de vue pratique, compte tenu des nombreux avantages découlant de l'implication dans un mode de développement professionnel collectivement situé, la thèse propose des moyens pour encourager la création de groupes de collaboration en milieu scolaire. Considérant aussi l'expansion de la zone de collaboration par la contribution d'un tiers à la dynamique collaborative, cette conclusion ouvre la voie à des pistes pour l'accompagnement de groupes par les chercheurs. Ces propositions portent une attention particulière aux rôles et à la position du chercheur, afin de servir au rapprochement entre les mondes de la recherche et de la pratique.

INTRODUCTION

L'évolution de nos systèmes d'éducation représente la voie d'avenir pour assurer le développement de nos sociétés complexes (Delors, 1996). L'éducation se trouvant au centre de toutes les stratégies de construction de l'avenir, elle occupe une place prépondérante dans toutes les sphères de la vie humaine. Le professionnalisme et le leadership des enseignants¹ font partie des caractéristiques inhérentes à tout système d'éducation capable de répondre aux défis d'une société où les changements de tous ordres se font à un rythme accéléré. L'enseignant occupe, au sein de cette société qui donne une large place à l'éducation, une position stratégique, puisqu'il participe à la fois en tant qu'agent d'éducation et agent de changement, à la transmission des valeurs et des savoirs jugés nécessaires à la cohésion culturelle d'une communauté. Par le rôle déterminant qu'il joue auprès des enfants, il constitue la pierre angulaire sur laquelle repose le système scolaire québécois. Par conséquent, il importe d'entrevoir son développement continu comme une priorité dans l'ensemble des actions entreprises pour évoluer vers une société plus savante et plus harmonieuse.

Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990) ont perçu cette priorité qu'il faut accorder aux enseignants. Ainsi, dans un modèle qu'ils ont développé, ils conçoivent l'enseignant comme un apprenant en constante transformation. Toute action orientée vers l'atteinte d'un meilleur apprentissage des élèves va de pair avec la croissance professionnelle de l'enseignant. Plusieurs auteurs se situent dans ce courant de recherche en éducation qui démontre clairement que c'est en « prenant soin » des enseignants et en contribuant à leur essor professionnel, que la majorité des initiatives

¹ L'utilisation du genre masculin n'a pour but que de simplifier la lecture du texte.

aboutissent à des résultats tangibles d'amélioration des pratiques pédagogiques, et globalement d'amélioration du système scolaire (Chang et Wells, 1995 ; Fullan, 1993, 1999 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001 ; Torres, 1996).

Dans le modèle-synthèse développé par Fullan et ses collaborateurs, qui démontre la primauté du développement professionnel chez l'enseignant en regard de l'évolution des milieux scolaires, sont conjugués à la fois les développements individuel et organisationnel, lesquels seraient mus par la même énergie, se concentrant en la personne de l'enseignant. Ce dernier se trouve également au coeur de cette thèse, faisant de son développement professionnel une priorité et visant à exposer les moyens pour contribuer à son essor au niveau pédagogique.

Trois décennies de recherche en éducation dans le domaine du développement professionnel se sont principalement concentrées sur la perspective de la formation des enseignants (*teacher training*) (Showers, Joyce et Bennett, 1987). Pour illustrer l'ensemble de ces recherches, Showers et ses collaborateurs identifient quatre principales variables abordées le plus souvent dans les études sur la formation continue : il s'agit des caractéristiques des enseignants, de celles de l'école et du système scolaire, des programmes de formation continue et des caractéristiques des élèves. Ces études montrent l'existence d'une panoplie de programmes de formation et de perfectionnement destinés aux enseignants ; elles portent sur l'impact ou l'influence de ces programmes sur les résultats des élèves ou sur les performances d'enseignement. Paradoxalement, peu de recherches ont tenté de mieux comprendre de quelle manière ces programmes influencent favorablement la croissance des enseignants.

Apparentées au paradigme socioconstructiviste, des études sur l'apprentissage exposent les potentialités d'une collaboration entre pairs comme principe synergique de cet apprentissage (Torres, 1996, 1997 ; Vygotsky, 1978 ; Wells, 1993 ; Wyldavsky, 1986). Il semble donc que les modes de développement professionnel

faisant intervenir la collaboration entre pairs offrirait un potentiel de développement et de transformation considérable, en ce sens qu'ils impliquent une « interdépendance sentie » (*felt interdependency*) entre les enseignants (Little, 1990a).

Conséquemment, certaines formes de développement professionnel font appel à la collaboration entre enseignants, en étant collectivement situées. À titre d'exemple, mentionnons l'implication des enseignants dans une démarche de recherche-action (Oja et Smulyan, 1989) ou dans une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 1998), les groupes de soutien, les groupes d'étude (Donoahue, 1993 ; Fishbaugh et Hecimovic, 1994), ainsi que les groupes de développement pédagogique ou curriculaire (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Il s'agit de modes de développement professionnel susceptibles d'avoir une influence considérable sur la croissance des enseignants. Toutefois, une réelle interdépendance entre collègues telle que vécue dans un processus de développement professionnel collectivement situé étant encore un phénomène peu fréquent dans le milieu scolaire, c'est davantage une culture d'isolement et d'individualisme qui règne dans bon nombre d'écoles (Fullan, 1993).

Sauf exceptions, notamment lors d'expériences de recherche-action, ces modes de développement professionnel ont le plus souvent été documentés en termes de recherches théoriques, d'essais, de réflexions ou de démarches empiriques essentiellement descriptives portant davantage sur l'étude des résultats que sur la compréhension du processus de développement professionnel lui-même.

La présente recherche vise à apporter un éclairage au processus de collaboration comme mode de développement professionnel, tel que vécu dans un groupe d'enseignants du primaire. L'objectif est de fournir une compréhension sur l'origine de la collaboration et de ses conséquences de façon plus générale, et de mieux appréhender ce contexte spécifique de développement professionnel pour l'enseignant.

Cette recherche concerne l'étude d'un groupe de développement pédagogique plutôt que toute autre forme de développement professionnel collectivement situé, précisément parce que les enseignants s'y démarquent comme véritables instigateurs d'un mouvement collaboratif. Un tel projet de développement pédagogique mené conjointement par les enseignants soulève de nombreuses questions dans un domaine pour lequel on possède relativement peu d'expertise. En l'occurrence, les retombées d'un travail conjoint de cette nature sur le développement professionnel chez l'enseignant sont encore mal connues.

Compte tenu de la présente réforme de l'éducation au Québec, l'étude proposée s'intègre tout à fait à la réalité sociale et conjoncturelle que vivent les enseignants actuellement. Correspondant à une vision socioconstructiviste de l'évolution professionnelle des éducateurs, la collaboration entre enseignants permet au discours ou à la « voix collective » des enseignants de s'exprimer, tout en favorisant leur épanouissement professionnel et leur réelle progression en fonction d'objectifs de transformation de la pratique. L'adhésion des praticiens à des groupes de développement pédagogique semble offrir une réponse à un besoin pressant des enseignants de s'exprimer individuellement et collectivement, afin de prendre en charge la pédagogie dans leurs écoles (Sparks, 1999).

Grâce à une étude de cas détaillée, la présente recherche fournit une compréhension du travail d'investissement et d'engagement d'un petit groupe d'enseignants dans un projet de développement pédagogique et, conséquemment, dans une démarche de développement professionnel. Dans ce dessein, l'étude de cas s'intéresse à une activité d'apprentissage et de développement au sein de laquelle l'interaction entre les pairs joue un rôle fondamental. Ces enseignants expérimentent à la fois deux processus : la collaboration avec leurs collègues et un développement

professionnel plus personnel, auxquels s'ajoute la participation d'une chercheuse² dans la démarche.

L'étude de cas se déroule durant une année scolaire. La cueillette de données, essentiellement basée sur une démarche de type ethnographique, aboutit à une stratégie d'analyse qui s'inspire de la théorisation ancrée. Ce mécanisme assure une richesse interprétative d'où émergent de nouvelles représentations de la collaboration comme mode de développement professionnel qui reposent sur le discours des acteurs. Le cadre d'analyse prend en considération le contexte du projet pédagogique, la nature processurale³ des travaux de collaboration et la nature processurale et développementale en regard de la croissance professionnelle chez l'enseignant. Les résultats de la thèse répondent à des visées à la fois théoriques et pragmatiques. Concernant les résultats théoriques, l'analyse aura permis de mettre à jour de nouvelles représentations de la collaboration comme mode de développement professionnel, représentations témoignant de l'importance de l'aspect relationnel au niveau des intrants, des extrants et du processus de collaboration. Cet aspect relationnel se trouve en lien direct avec l'axiologie du développement professionnel collaboratif, qui démontre l'importance de quatre principes interreliés, soit les principes de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité. L'aspect relationnel ainsi que le processus collaboratif s'arriment directement au développement professionnel de l'enseignant qui figure, dans son partage d'expériences et de collaboration, comme un véritable apprenant. Le développement professionnel s'inscrit alors en tant que processus de transformation dynamique, caractérisé par un ensemble de facettes unifiées que sont les pratiques pédagogiques, les compétences réflexives, la vision de soi, ainsi que les habiletés de recherche.

² La chercheuse est également l'auteure de la présente thèse.

³ Processural(e) : terme emprunté à Gohier et collaborateurs (1999, p.46) afin de qualifier un aspect en lien direct avec le processus.

Pour leur part, les résultats pratiques de la thèse proposent une démarche invitant les enseignants à s'engager dans des modes de développement professionnel collaboratif. La présence d'une personne-ressource externe étant fortement recommandée — puisqu'elle contribue à la création d'un espace de médiation ou d'enrichissement des perspectives — certaines pistes pour la participation des chercheurs à la dynamique collaborative seront suggérées en fin de parcours.

La thèse se divise en sept chapitres. Le chapitre I présente brièvement le contexte général de la recherche et expose la problématique. Le cadre théorique et conceptuel se retrouve au chapitre II, où les choix effectués en fonction des questions de recherche sont exposés. Le chapitre III présente le cadre méthodologique et l'opérationnalisation de la méthode de recherche, tandis que le contexte de la recherche fait l'objet du chapitre IV : il s'agit d'une présentation, selon la perspective systémique, du groupe à l'étude et de son projet de développement pédagogique. Aux chapitres V, VI et VII sont présentés les données de recherche, les résultats et les interprétations qui en découlent, afin de fournir une meilleure compréhension du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel au sein du cas étudié.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLECTIVEMENT SITUÉ EN RÉPONSE À LA MISE EN PLACE D'UNE CULTURE DE COLLABORATION DANS LES MILIEUX SCOLAIRES

Cette recherche s'intéresse à l'éducation formelle, plus spécifiquement à l'ordre d'enseignement primaire. Ciblant l'évolution des enseignants et de leurs pratiques professionnelles, l'étude proposée est tributaire, plus ou moins directement, du climat institutionnel qui prévaut actuellement à l'école. D'emblée, il apparaît que la plupart des enseignants évoluent dans un climat où règnent l'individualisme et l'isolement. Ce climat impose un frein au développement d'une culture de collaboration en milieu scolaire (Savoie-Zajc et Dionne, 2001).

Compte tenu de la persistance de cette culture d'individualisme et d'isolement, de nombreux efforts devront être déployés afin qu'une culture de collaboration devienne la norme (*ibid.*). Ce constat incite à trouver des moyens pour développer une culture de collaboration. Une des voies à suivre pour s'ouvrir à une telle culture passe par l'implication des enseignants dans des projets de développement pédagogique (Guskey, 1994 ; Sparks, 1999). En s'engageant collectivement dans une démarche de projets, les enseignants contribuent à leur croissance professionnelle.

Cette recherche expose l'importance du développement professionnel des enseignants, en se concentrant sur les formes collaboratives de croissance professionnelle. Parmi celles-ci, le développement pédagogique instauré par des petits groupes d'enseignants est spécifiquement identifié, dans la perspective où ce type d'activité contribue à la transformation des pratiques pédagogiques et s'insère plus

globalement dans un processus de développement professionnel chez la personne enseignante. Ces modes de développement professionnel peuvent être entrevus comme autant de moyens d'accéder à une culture de collaboration dans les milieux scolaires. L'argumentation de cette problématique s'appuie sur l'intérêt d'un développement professionnel qui s'inscrirait dans une optique de professionnalisation de l'enseignement. La rareté des études empiriques entourant le sujet fait ressortir la nécessité de s'attarder à une meilleure compréhension de la collaboration entre collègues et à ses retombées comme mode de développement professionnel.

La discussion entourant le besoin de reconnaissance chez les enseignants et la montée de la professionnalisation convie ensuite à examiner les liens qui existent entre le développement et l'autonomie professionnels. Partant d'une précision conceptuelle, les modes de développement professionnel « collaboratifs » sont exposés comme moyens d'accéder à la croissance chez l'enseignant. Enchaînant sur la compréhension du concept de collaboration juxtaposée à celle de la montée du paradigme socioconstructiviste, le problème de recherche fait l'objet de la dernière section de ce chapitre, avant de conclure avec les questions et objectifs de recherche.

1.1 Un contexte éducatif à la recherche d'une plus grande collégialité : l'actuelle réforme de l'éducation

Le contexte général de la recherche concerne le travail de l'enseignant et se précise sous l'angle de la vie collégiale qui y prévaut. En tant que leader des recherches dans ce domaine, Lortie (1975) aura tracé un portrait assez juste de la profession enseignante et du climat « relationnel » qui règne en milieu scolaire. Il a dépeint le milieu scolaire comme un univers de travail où l'individualisme et l'isolement des acteurs sociaux dominant largement l'ensemble du contexte organisationnel, contexte encore largement critiqué par les auteurs qui l'ont suivi (Cranton, 1996 ; Friend et Cook, 1996 ; Hargreaves, 1994 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Fullan, 1993 ; Sparks, 1999 ; Little, 1990b). C'est justement en réponse à ce climat où prédominent l'individualisme et l'isolement que se situe la problématique de la présente thèse.

Malgré la prévalence de cette réalité, la problématique expose des solutions à ce climat sclérosant, en proposant l'émergence d'une plus grande collégialité en milieu scolaire.

Le contexte général se précise par certaines composantes historique, organisationnelle et structurelle, ayant contribué au maintien du climat d'individualisme et d'isolement dans les écoles. Concernant l'approfondissement de ces questions, il est possible de référer à certains auteurs (Apple, 1990 ; Carr et Kemmis, 1986 ; Gauthier et Tardif, 1996 ; Lessard, Tardif et Lahaye, 1991 ; Lortie, 1975 ; Martineau, 1996 ; Méda, 1995 ; Miles, 1983 ; Savoie-Zajc, 1993 ; Stenhouse, 1983 ; Tardif, 1996 ; Triandis, 1991).

Le climat d'individualisme et d'isolement dans les milieux scolaires a imposé des contraintes importantes à l'épanouissement professionnel des enseignants (Friend et Cook, 1996 ; Fullan, 1993 ; Raymond, 1998 ; Sorsana, 1999). La réforme qui a cours actuellement dans le monde de l'éducation québécois recèle un important potentiel en termes de développement et d'ouverture du monde scolaire à une culture de collaboration et de formation continue. Le contexte général de la recherche n'est donc pas étranger à cette réforme.

Dans la mise en marche de cette réforme, les États Généraux de 1995-1996 auront permis de dresser un bilan de la situation dans le milieu scolaire. Il en ressort la nécessité de repenser le partage des rôles et des responsabilités au sein du système scolaire ; comme moyen de restructuration, on retient l'importance de transformer les structures de gestion et l'organisation du travail au sein des écoles. Dans un document-bilan issu des États Généraux, on dit du système bureaucratique, héritage de l'industrialisation d'après-guerre, qu'il est « technocratique et hyper hiérarchisé ; qu'il est lourd et lent à réagir » (MEQ, 1996, p.95). En réponse à ce problème, le Conseil Supérieur de l'Éducation propose de se donner un autre modèle de gestion, basé sur des principes de convivialité et axé sur une vision à long terme et une planification stratégique des activités et de la mission éducatives.

La logique conviviale favorise une organisation communautaire, le partage des responsabilités et des pouvoirs, ainsi que l'échange et la collaboration ; elle privilégie la responsabilité institutionnelle et l'affirmation des différentes cultures organisationnelles (C.S.E., 1995). Les enseignants vont dans le même sens en réclamant une participation accrue aux prises de décisions qui concernent la vie de l'école, et plus de pouvoir sur l'acte d'enseigner (MEQ, 1996). Tous les partenaires prônent une gestion participative, empreinte de collégialité, donnant aux acteurs le droit de parole concernant la pédagogie et l'organisation de la vie de l'école (*ibid.*).

La réforme éducative qui s'opère actuellement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire s'appuie sur un mode de gestion participative reposant sur la structure du Conseil d'établissement (CE). La nouvelle loi oblige les écoles à adopter cette structure de fonctionnement depuis septembre 1997, ce qui leur confère plus de pouvoirs et de responsabilités. Dans ce contexte, le leadership du directeur d'école est mis à profit par sa capacité à stimuler, à l'intérieur de son équipe-école, un esprit de développement professionnel et de formation continue (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). Selon la Loi 180, le CE, en partenariat avec la Direction de l'école, a le pouvoir de décider de l'orientation éducative affectant directement la vie de l'école et la pédagogie (CEQ, 1998). Aussi, cette loi donne une plus grande marge de manœuvre aux enseignants tout en respectant davantage leur autonomie professionnelle. La loi prévoit l'organisation de l'enseignement par cycles en fonction du nouveau curriculum, à l'intérieur d'un échéancier s'étalant de septembre 2000 pour le premier cycle du primaire, jusqu'en 2006, où il devrait rejoindre la fin de l'ordre d'enseignement secondaire.

Certains ouvrages témoignent déjà d'une réflexion profonde concernant la formation continue du personnel enseignant nécessaire à la mise en œuvre de ce chantier (Archambault, 1999 ; Savoie-Zajc *et al.*, 1999). Cependant, peu de recherches sur le terrain ont été effectuées auprès des enseignants eux-mêmes, afin d'articuler les projets pédagogiques concrets, qui font déjà partie du vécu quotidien

des praticiens, avec les divers éléments de la réforme. De plus, cette réforme prône le travail collégial des enseignants en organisant les apprentissages par cycles. Elle propose en fait trois axes qui vont dans le sens d'une plus grande autonomie et de l'instauration d'une culture de collaboration dans les écoles. Le premier axe touche à l'organisation scolaire, en donnant plus de pouvoir décisionnel à l'école et aux enseignants. Le deuxième axe encourage l'innovation pédagogique des enseignants, en leur proposant un curriculum ouvert, qui permet une grande latitude quant aux choix qui peuvent être faits. Le troisième axe concerne le travail collégial des enseignants. En proposant un mode de fonctionnement par cycles, tous s'attendent donc à ce que les enseignants travaillent en collaboration ! Mais en est-il vraiment ainsi ? Est-ce que les enseignants sont préparés à travailler conjointement ? Disposent-ils de l'accompagnement voulu ? Voilà autant de questions qui pourront, dans cette thèse, faire l'objet de réflexions et de propositions.

1.2 Le problème de la reconnaissance professionnelle chez les enseignants et la montée de la professionnalisation

La culture d'isolement et d'individualisme qui prévaut dans les écoles impose certaines contraintes à la valorisation professionnelle des enseignants. Dans un climat où la reconnaissance du public envers la profession enseignante ne fait pas toujours consensus, les enseignants manifestent ce besoin de plus en plus pressant d'obtenir l'appui moral de la population. La croyance selon laquelle le travail des enseignants n'a pas la reconnaissance désirée ne date pas d'hier. Depuis le XIX^e siècle, les instituteurs tentent de prouver l'utilité sociale de leur mission et articulent leurs actions sur une base collective plutôt qu'individuelle. Une citation du rapport Parent (dans Mellouki, 1991, p. 49) en témoigne :

(...) que les maîtres manifestent plus de compétence et de probité intellectuelle, plus d'initiative et de sens de la recherche, plus de participation aux activités éducatives et sociales. Leur prestige sera alors indiscutable et leurs personnes seront entourées du respect dû à leur fonction (1966, p.223).

Dans les milieux de pratique, plusieurs enseignants souffrent de ce manque de reconnaissance, que ce soit de la part des élèves eux-mêmes, des parents, des collègues ou de la direction. De plus, lorsqu'on analyse la structure scolaire actuelle, on remarque la quasi absence de mobilité professionnelle et de chances de promotion. Les enseignants disposent de très peu de possibilités pour se démarquer professionnellement. Une des seules voies de promotion qui s'ouvre à eux dans le système québécois actuel, consiste à assumer une charge de direction d'école (Laferrière, 1997). De fait, peu d'enseignants se sentent attirés par l'exercice de cette fonction qui, en définitive, n'offre pas plus d'opportunités de valorisation professionnelle que l'enseignement (*ibid.*).

En sociologie des professions, la professionnalisation est d'abord expliquée en terme « processural », puisqu'elle est liée au cheminement de ceux qui œuvrent dans une occupation et qui modifient leurs pratiques et leurs systèmes d'organisation du travail en fonction des multiples exigences professionnelles (Legault, 1998). En ce sens, il est clair que plus le métier est contrôlé par des forces extérieures, moins l'autonomie peut prendre de l'expansion et ouvrir la voie au professionnalisme.

À l'intérieur d'un mode de fonctionnement bureaucratique calqué sur le modèle industriel, les enseignants doivent accomplir intégralement leur tâche professionnelle dans le respect des orientations, des règlements et des procédures indispensables à la reproduction du système d'éducation. Selon Gohier (1998), la bureaucratisation de l'enseignement aurait affecté par le passé l'autonomie des enseignants et leur motivation au travail ; aujourd'hui encore, elle continue à imposer sa logique malgré la preuve qui est faite de ses nombreuses lacunes. Historiquement, la réaction des enseignants à la bureaucratisation massive imposée par le ministère, s'est concrétisée dans le mouvement de syndicalisation (Legault, 1998). À la base, ce processus de syndicalisation visait la reconnaissance professionnelle des enseignants, quête qui semble toujours d'actualité. Malgré les gains considérables obtenus par la syndicalisation, particulièrement en regard des salaires et autres avantages sociaux,

elle n'aurait pas réussi à atténuer le sentiment d'isolement ressenti par plusieurs enseignants dans les écoles, même si, au départ, existait cette volonté légitime de regroupement. Selon Legault, la syndicalisation s'est avérée un choix qui aura, du même coup, éloigné les enseignants du chemin menant à la professionnalisation. Par ses objectifs, elle aura cherché davantage à maintenir les relations employeurs-employés et à défendre les conditions salariales et de travail, qu'à augmenter le contrôle de l'éducation de l'intérieur et à accorder une plus grande place à l'autonomie des enseignants dans les écoles (*ibid.*).

Certaines critiques à l'endroit des syndicats dénoncent les principes d'uniformisation caractéristiques des syndicats de type industriel, qui se propagent parfois à l'ensemble des activités de service dont fait partie l'activité éducative. Dans ce contexte, on comprend aisément que ces principes ont pu avoir des répercussions négatives sur la situation d'isolement et d'autonomie des enseignants. De plus, la cohésion qui devrait exister au sein de tout syndicat semble être de moins en moins la norme. La perspective de la création d'un ordre professionnel ou la dissidence de certains syndicats locaux sont autant de preuves d'une recherche de nouvelles façons de faire, mieux adaptées aux exigences actuelles des enseignants et pouvant potentiellement ouvrir la voie à un essor plus grand de leur professionnalisme (*ibid.*).

1.3 L'importance du développement professionnel et de la reconnaissance professionnelle chez les enseignants

La société actuelle impose aux enseignants d'être compétents et performants, en plus de maîtriser de nombreux savoirs et habiletés. Elle leur demande de s'ouvrir à la diversité des élèves et des milieux, et d'être des modèles d'êtres humains qui aspirent à un développement continu tout au long de leur vie (Cranton, 1996). Plusieurs de ces attributs sont louables dans une société du savoir ; d'autres sont empreints d'une visée instrumentale et technocratique qui néglige certaines valeurs fondamentales et humanistes. L'adoption d'une vision instrumentale est-elle souhaitable comme fondement de notre système éducatif ? Le développement humain doit-il être perçu

comme une façon d'accroître la « rentabilité » de la société ? D'un point de vue humaniste, une telle vision est inacceptable puisque qu'elle va à l'encontre de toute évolution de la pensée et du jugement, garante de l'avenir de l'espèce humaine. Une vision davantage « humanisante » privilégie le bien-être des personnes, sur lequel s'appuie la survie même de l'humain (Cranton, 1996 ; Wells, 1993). Dans cette perspective, le développement ou la croissance d'un individu est souhaitable non seulement pour lui-même mais également pour l'enrichissement de toute une société. Un enseignant créatif en maîtrise de son savoir-faire professionnel et en contrôle de son développement continu ne constituerait-il pas l'exemple même d'un être humain épanoui, critique par rapport à son propre développement, mais aussi par rapport au développement social ? Cet enseignant utilisant pleinement son potentiel de développement ne deviendrait-il pas un modèle inspirant pour les élèves qui lui sont confiés ? Voilà des questions qu'il serait intéressant de traiter, certes, mais dont l'orientation risque de déborder du cadre de cette thèse. Cependant, elles continueront d'alimenter la réflexion au cours de cette recherche, tant elles sont en lien avec les valeurs fondamentales de l'éducation.

Certains faits nouveaux s'ajoutent donc aux exigences sociétales qui s'expriment à l'égard des enseignants. Nous vivons actuellement une réforme de l'éducation au Québec qui exhorte les enseignants à revoir non seulement le curriculum, mais aussi leurs approches et leurs stratégies d'enseignement (MEQ, 2001). Les exigences liées à cette réforme font appel à la fois aux qualités professionnelles et personnelles des éducateurs. En plus de ce renouvellement du « contrat social » des enseignants, nous assistons depuis quelque temps à la montée d'une volonté collective en regard de la reconnaissance officielle du professionnalisme lié au travail des enseignants (Gohier *et al.*, 1999). Dans leur engagement quotidien auprès des élèves, certains enseignants optent pour une réflexion et des interventions pédagogiques qui confirment leur professionnalisme. Le statut professionnel d'une personne n'est pas statique et constitue encore moins un

phénomène mesurable : il s'agit d'un processus continu, essentiellement qualitatif, qui se manifeste particulièrement par l'investissement de l'acteur dans la pratique. Il existerait ainsi une équation entre le professionnalisme accru des enseignants et leur engagement dans des activités de développement professionnel. Les multiples changements sociétaux actuels nécessitent des acteurs de première main que sont les enseignants qu'ils soient capables de voir le monde différemment, en se questionnant sur le sens de leurs propres valeurs pour en comprendre la signification profonde.

Pour Cranton (1996), les enseignants doivent pouvoir se positionner en regard du système dans lequel ils évoluent, incluant la réforme éducative, et se questionner sur eux-mêmes afin de devenir de véritables agents de changement. Par le passé, la formation des maîtres se serait-elle trop limitée à préparer les enseignants en n'enrichissant que leur répertoire technique ? Aujourd'hui, la société demande beaucoup plus que des compétences techniques aux enseignants. Elle leur demande d'adopter une vision critique de leur rôle auprès des enfants, au sein de l'école et, plus globalement, au sein de la société. Selon le sens qui lui est attribué, le développement professionnel concerne aussi bien l'épanouissement personnel que professionnel des enseignants.

1.4 L'autonomie des enseignants en lien avec leur développement professionnel

Le développement professionnel se rattache au processus « d'autonomisation » des enseignants (Cranton, 1996). L'enseignant est une personne qui, mue par des mécanismes de nature psychologique, possède des désirs, des motivations et des choix d'actions personnels. Il s'agit d'un acteur dynamique qui s'inscrit dans un processus où domine la prise de décisions complexes, nécessitant qu'il interprète la réalité et qu'il fasse les liens nécessaires dans le but de modifier son comportement (Savoie-Zajc, 1993). Cette vision rejoint celle d'un être humain créateur, engagé dans sa propre démarche expérientielle et capable d'en comprendre le sens.

Dans sa quête de sens, l'enseignant façonne son environnement. Il se crée des alliances qui peuvent contribuer à son développement tant professionnel que personnel. On perçoit ici l'importance de la croissance professionnelle de l'enseignant, en fonction de cette prise en charge individuelle, qui risque d'avoir aussi des retombées positives en regard de la croissance systémique du groupe ou de l'environnement institutionnel dans lequel il évolue. Dans leur volonté de se responsabiliser, de nombreuses possibilités s'offrent aux enseignants pour s'engager dans des modes de développement professionnel qui favorisent leur autonomie et la progression des savoirs (*ibid.*).

La croissance personnelle et le développement professionnel des enseignants seraient tributaires d'un engagement dans divers processus « d'autonomisation » (Cranton, 1996). Ce processus nécessite qu'ils s'engagent dans une réflexion critique en regard de leurs pratiques pédagogiques. Pour Hargreaves (1994), l'autonomie professionnelle permettrait une expansion du leadership pédagogique chez les enseignants. En choisissant eux-mêmes les aspects de leur pratique sur lesquels ils veulent travailler, ils peuvent mieux gérer leur développement professionnel. Cette liberté de choix et cette latitude décisionnelle ouvrent la voie pour que se créent des lieux privilégiés d'échange entre pairs.

Dans leur réflexion, plusieurs auteurs abondent dans le sens d'une amélioration de la pédagogie et, par conséquent, de l'apprentissage des élèves, qui passerait nécessairement par la prise en charge de la pédagogie par les enseignants eux-mêmes (Lessard, 1991; Cranton, 1996 ; Laferrière, 1997 ; Desjardins, 1994). Cette autonomie pédagogique ouvre la voie à l'instauration de modes de développement professionnel « autogérés », valorisant l'expertise des enseignants, tout en leur offrant des solutions pour faire face aux changements profonds qui affectent leur travail quotidien (*ibid.*).

Dans la création de lieux d'échanges, les enseignants sont en mesure d'établir un réel dialogue avec leurs pairs et de travailler sur le développement de projets pédagogiques. Cet espace ainsi créé devient la source de l'établissement durable d'un

« dialogue intérieur » du praticien avec les divers éléments de sa pratique. L'autonomie de l'enseignant se développe par la pratique de l'approche réflexive, processus par lequel se manifeste ce dialogue intérieur, l'enseignant étant continuellement à l'écoute pour améliorer la portée de ses gestes professionnels (Saint-Arnaud, 1992 ; Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli 1999).

On observe une tendance en faveur du développement de « communautés apprenantes » au sein des écoles, qui reposerait sur cette capacité des enseignants d'apprendre, de travailler en équipe et de manifester leur autonomie et leur créativité (Senge, 1990). Cette vision du monde scolaire, à l'instar de celle plus englobante du monde du travail, met l'accent sur des attentes sociétales à l'égard de l'accroissement de la créativité humaine et du développement des capacités cognitives. Ces attentes se situent dans un contexte humaniste, respectueux du rythme et des potentialités de chacun. Cette vision nécessite le renforcement des capacités humaines d'initiative, d'autonomie, de communication et de collaboration (Crozier et Friedberg, 1977).

1.5 Quelques précisions au sujet du concept de développement professionnel

Selon le Thesaurus du *Educational Resources Information Center* (ERIC), le développement professionnel réfère à toute activité de nature à favoriser la croissance de la carrière professionnelle. Encore aux États-Unis, le *National Staff Development Council* (NSDC) soutient que le développement professionnel inclut tant les programmes de formation de haute qualité, accompagnés du suivi et du soutien nécessaires, que les autres processus promoteurs de croissance professionnelle, comme les groupes d'étude, la recherche-action, le « *coaching* » entre pairs, pour n'en nommer que quelques-uns (NSDC, 1999). Le développement professionnel constitue donc un terme englobant, revêtant aussi bien l'acception plus traditionnelle limitée aux programmes de formation, que celle reliée aux formes plus avant-gardistes comme la recherche-action, l'étude thématique ou le projet de développement pédagogique.

Sparks et Loucks-Horsley (1989), dans leur typologie du développement professionnel (*cf.* Chap.II), entrevoient celui-ci sur un gradient d'autonomie manifestée par les enseignants, allant du mode imposé par l'école ou la commission scolaire aux activités librement choisies par les éducateurs. Pour ces auteurs, le développement professionnel réfère à tout processus qui améliore les connaissances, les habiletés ou les attitudes reliées au travail des enseignants.

Une étude rapportant le discours des enseignants au sujet de leur propre pratique, montre à quel point ceux-ci valorisent leurs savoirs d'expérience. Pour eux, « la pratique constitue le lieu par excellence d'intégration, de synthèse et de production des savoirs pertinents à l'exercice de l'enseignement » (Lessard *et al.*, 1991, p.22). Le travail des enseignants serait donc intimement lié à leur développement.

Le développement professionnel correspond à un concept très large, utilisé en fonction de nombreuses perspectives en éducation (Guskey, 1994). Plusieurs chercheurs lui attribuent une connotation d'efficacité et de performance, la plupart du temps sous-jacente à l'implantation de réformes éducatives, de restructurations et de transformations scolaires de toutes sortes. Selon Huberman et Guskey (1995), le développement professionnel peut être défini comme un processus développemental d'expansion des connaissances chez l'enseignant, qui a pour but d'accroître l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations. Cependant, en tentant de définir le développement professionnel par rapport au succès des réformes ou à l'amélioration des résultats scolaires des élèves, le concept correspond à une vision instrumentale et technocratique de l'éducation et de la place qu'y occupent les enseignants en tant « qu'instruments » d'efficacité (Torres, 1997).

La vision privilégiée dans le cadre de cette recherche transcende la vision instrumentale, en privilégiant une vision communicative de l'action humaine. Cette dernière confère au développement professionnel une signification qui donne une place prépondérante aux enseignants, ceux-ci participant à une construction

intersubjective de sens (*ibid.*). Ils sont à la fois acteurs et décideurs d'un processus de transformation. Le développement professionnel prend dès lors une toute autre connotation, en devenant synonyme de prise en charge, de transformation, d'émancipation et de développement de l'esprit critique (Cranton, 1996 ; Wells, 1993 ; Torres, 1996, 1997). Il correspond à la participation accrue des enseignants aux prises de décisions qui concernent leur école et les implique activement dans des activités développementales liées directement à l'enseignement et à l'apprentissage.

Wells (1993) rapporte que, depuis les deux dernières décennies, de nombreux efforts en recherche ont soutenu la prise en charge du développement professionnel par les enseignants eux-mêmes. Plusieurs études s'inscrivent en ce sens, créant en elle-même une dynamique suscitant l'engagement de l'enseignant en tant qu'agent de changement ; ce qui correspondrait aussi à la notion d'empowerment. Elles encouragent ainsi une participation active de cet acteur au processus de prise de décisions dans l'école. En fonction de cette orientation, Wells propose de définir le développement professionnel de la façon suivante:

Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Dans ce processus, les enseignants développent à la fois de nouvelles pratiques, de nouvelles compréhensions, mais deviennent également aptes à transformer la situation dans laquelle se déroulent leurs actions (*ibid.*, p.131 ; traduction libre).

Cette définition du développement professionnel est celle qui est retenue dans le cadre de cette étude doctorale, puisqu'elle correspond aux visées émancipatrices et transformatrices inhérentes à un développement continu chez les enseignants, et ce, dans une perspective humaniste.

1.6 Le développement professionnel : de la tradition à l'actualisation

Traditionnellement, le développement professionnel est perçu uniquement en termes de formation, de nature formelle ou institutionnelle (*teacher training*) (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Cette formation, le plus souvent organisée sous forme de

programme, vise principalement, pour les enseignants en exercice, à augmenter leur scolarité ou à s'approprier des outils d'intervention (Boucher et L'Hostie, 1997). Elle s'offre le plus souvent à l'intérieur de cours suivis à l'université, ou se présente sous forme de sessions de formation. Les formations en milieu de pratique, la plupart du temps mises en place dans et par l'école ou la commission scolaire (*ibid.*), obligent en quelque sorte les enseignants à y assister. Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la formation à l'université constituerait le mode de développement professionnel le plus populaire auprès des enseignants en formation générale (secteur des jeunes). Au moment où l'enquête a été réalisée, la formation donnait lieu à des crédits pouvant mener à une augmentation de salaire appréciable (MEQ, 1999). Actuellement, les nouvelles règles liées à l'équité salariale chez les enseignants, valorisent moins la formation traditionnelle que par le passé. De plus, les cours universitaires ne sont pas de nature à convenir ou à être accessibles à tous les enseignants, particulièrement à ceux des milieux ruraux, en raison des déplacements qu'ils exigent vers les centres urbains. On remarque actuellement une tendance en faveur de la formation sur mesure, offerte sur place dans les écoles, et répondant directement aux besoins des enseignants.

La loi sur l'instruction publique oblige maintenant les écoles à inciter les enseignants à s'engager dans un processus de développement professionnel. Ce sont les Conseils d'établissement qui doivent faire des recommandations, suite à la consultation de l'équipe-école relativement à ses besoins en perfectionnement (Solar, 2001). Dans son énoncé de politique, le ministère de l'Éducation définit la formation continue comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p.11). Compte tenu des nouvelles règles salariales, c'est souvent la bonne volonté et le professionnalisme des enseignants qui sont les seules garanties de leur engagement dans des activités de développement professionnel (Solar, 2001).

Une autre forme de « *training* » assez populaire consiste pour les enseignants à suivre des activités ponctuelles. Souvent, ces activités sont offertes à l'intérieur de colloques, de congrès, ou consistent en des ateliers offerts par un consultant ou par des collègues. Même si ce type de développement professionnel offre de bonnes occasions d'acquérir de nouveaux savoirs en regard des pratiques d'enseignement, les retombées réelles d'un tel investissement peuvent varier grandement. Les praticiens considèrent souvent la formation reçue comme étant à la fois théorique et difficilement assimilable à la réalité de leur enseignement quotidien (Boucher et L'Hostie, 1997). C'est principalement le manque de suivi qui occasionnerait une faible rétention des apprentissages par les enseignants suite à ces formations ponctuelles (ERFCE, 1999).

Trop souvent, le développement professionnel de type « formation » ne permet pas de transformer les pratiques d'enseignement de façon signifiante : il a peu d'impact sur les pratiques existantes (*ibid.*). En résumé, la formation, qu'elle soit traditionnelle ou de nature ponctuelle, implique très peu les enseignants dans la prise en charge de leur croissance personnelle. Pour Bernal et Torres (1990), les programmes actuels de formation sont le plus souvent riches en contenu, mais demeurent pauvres en termes de processus réels de transformation.

Dans un autre ordre d'idée, on constate que des réseaux d'enseignants permettent à certains enseignants de se ressourcer en fonction de thématiques reflétant des intérêts collectifs (MEQ, 1999). Cependant, il apparaît que ces enseignants, une fois de retour dans leur école respective, n'y retrouveraient pas le soutien voulu pour créer les lieux d'échange nécessaires à une véritable transformation professionnelle.

Dans la foulée des travaux de Sparks et Loucks-Horsley (1989) et en fonction du paradigme dans lequel cette étude doctorale s'inscrit, le développement professionnel se concrétise davantage par l'investissement des praticiens dans un travail d'explicitation de leurs propres savoirs d'expérience et dans une démarche

d'élaboration de leurs modèles d'intervention. C'est d'ailleurs à travers des processus comme les réflexions sur la pratique, les échanges et les discussions entre praticiens, ainsi que par la confrontation avec d'autres modèles d'intervention, qu'un véritable développement professionnel est susceptible de se produire chez l'enseignant (Boucher et L'Hostie, 1997).

Cette dynamique existerait au sein de ce qu'il est convenu d'appeler les *organisations apprenantes*, lorsque les membres d'une organisation ou d'un groupe agissent en tant qu'agents de changement, en modifiant les normes de fonctionnement de l'organisation, ou en y intégrant des résultats de recherche (Argyris et Schön, 1981). Cependant, il reste encore plusieurs jalons à poser avant que nos écoles soient considérées comme de véritables organisations apprenantes, car ceci impliquerait l'adhésion de tous les membres de l'équipe-école (Fullan, 1993).

Les projets de recherche-action entrepris dans les écoles correspondraient à des voies prometteuses en termes d'évolution des milieux scolaires vers un type d'organisation apprenante. Ils constituent également de bons modes de développement professionnel des enseignants (Dolbec, 1997 ; Goyette, Villeneuve et Nézet-Séguin, 1984). Il s'agit d'une démarche où les enseignants tentent, le plus souvent en partenariat avec des acteurs externes, d'améliorer leurs pratiques d'enseignement en adoptant une posture réflexive pour mieux les comprendre. L'action commune engendrée vise non seulement le développement professionnel, mais aussi un développement curriculaire, et occasionne parfois certains changements au niveau de toute l'organisation (Dolbec, 1997 ; Kemmis et McTaggart, 1988). Concernant les retombées spécifiques sur la collaboration, les projets de recherche-action à l'initiative de petits groupes d'enseignants dans des écoles québécoises, n'auraient pas fait l'objet de publication connue à ce jour.

Pour leur part, les recherches collaboratives, issues d'un partenariat université-milieu, semblent avoir la cote actuellement comme modèle privilégié de formation continue (*ibid.*). Ces pratiques de recherche naissent le plus souvent de l'initiative

d'un chercheur ou d'un groupe de chercheurs. Elles se caractérisent par un pôle « recherche » important, ainsi que par un pôle « formation » qui interpelle davantage les praticiens (Desgagné, 1998).

1.7 Le développement professionnel collectivement situé

Il semble que le développement professionnel le plus porteur de changement serait celui entrepris localement dans l'école, en étant axé sur des problèmes directement reliés au travail des enseignants (*job embedded learning*) (Sparks, 1999 ; Wood et McQuarrie, 1999). Plusieurs auteurs précisent que c'est la constance des interactions entre collègues qui rendra possible la naissance d'une culture de développement professionnel en milieu scolaire (Lieberman Saxl et Miles, 1988 ; Miller, 1988 ; Purkey et Smith, 1983). Les enseignants se développeraient mieux professionnellement lorsqu'ils participent à des activités conjointes (Little, 1992). Ainsi, pour le ministère de l'Éducation, le changement actuel qui s'opère dans la foulée de la réforme de l'éducation favorise l'apprentissage intégré à la tâche et crée un *momentum* de développement professionnel (MEQ, 2001).

Il existerait un rapport positif entre les relations de collaboration avec des collègues et le niveau de développement professionnel de l'enseignant (Fullan, 1993 ; Oja et Smulyan, 1989). Malgré le potentiel transformateur et régénérateur d'un développement professionnel collectivement situé, il existe plusieurs facteurs limitatifs. On constate, notamment, qu'une culture d'individualisme et d'isolement prévaut encore dans de nombreuses écoles (Savoie-Zajc, 1993 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Cette situation impose une limite importante et réelle au développement professionnel, qui a comme condition préalable un cadre de collaboration entre collègues. Pour Fullan (1993), il ne peut y avoir d'apprentissage ni de continuité dans l'apprentissage, sans relation de collaboration entre les acteurs impliqués dans une organisation.

Dans cette perspective, le *développement professionnel collectivement situé* et le *développement professionnel collaboratif* (Glathorn, 1987) sont considérés comme synonymes de la *collaboration comme mode de développement professionnel*. Ces concepts seront utilisés indifféremment tout au long de la thèse. Dans la section 1.10 qui abordera la collaboration comme mode de développement professionnel, les formes de développement professionnel collaboratif seront présentées. Entre les groupes de collaboration et ceux de développement professionnel collaboratif, on peut percevoir une légère distinction en regard de l'intentionnalité du développement professionnel. Dans un groupe de développement professionnel, les enseignants ont une visée développementale, alors que le groupe de collaboration serait, à l'origine, essentiellement centré sur la tâche d'améliorer les apprentissages des élèves. Lorsqu'ils forment un groupe de collaboration dans le cadre d'une activité conjointe, les enseignants ne possèdent pas d'emblée un objectif lié à la croissance professionnelle. C'est souvent en vivant la collaboration qu'ils réalisent le développement tangible qui s'effectue.

1.8 La théorie socioculturelle ou le paradigme socioconstructiviste : fondement d'un développement professionnel collectivement situé

La théorie sociohistorique propose l'interaction par le dialogue — ou l'interaction « dialogique » — comme condition essentielle au développement humain (Vygotsky, 1978). Cette interaction ferait partie intégrante des processus de développement professionnel et personnel de l'enseignant. Contrairement au courant néopiagétien, l'apprentissage pris dans le sens vygotkien ne se produit pas uniquement à travers des conflits socio-cognitifs chez l'individu, mais serait « l'aboutissement d'une co-construction de sens, par l'interaction communicative des personnes à travers des processus relationnels » (Mevarech, 1995, p.151). La compréhension d'un apprentissage, qui repose sur les interactions humaines à l'intérieur d'activités socioculturelles, se situe à la base du courant ou du paradigme socioconstructiviste. Pour Vygotsky, deux aspects importants interviennent dans la

psychologie du développement humain : la structure qui réfère à l'utilisation « d'outils de communication » (comme le langage et les symboles), ainsi que l'implication dans un système d'interrelations avec d'autres personnes. Les fonctions cognitives supérieures ne peuvent donc se développer que par l'interaction avec d'autres personnes, en passant par un processus interpsychique qui sera par la suite intériorisé par l'individu (Rogoff, 1990).

Torres (1997) fait une adaptation intéressante du modèle théorique de Vygotsky (1978) et en particulier de sa zone de développement proximal (ZDP) (*zone of proximal development*), en les présentant sous une perspective *néovygotskienne*. Elle réfère ainsi à la ZDP comme à une interface où s'opère une relation à l'altérité, à l'intérieur de laquelle peut émerger la co-construction intersubjective de sens. La relation interpersonnelle constituerait l'amorce d'un processus interpsychique susceptible de créer un réel apprentissage dans une « zone de développement proximal collectif » (*cf. Fig.1.1*) (Torres, 1997), où s'effectue l'échange d'expertises. Le résultat d'un processus interpsychique, c'est-à-dire qui se produit entre les individus, serait par la suite assimilé au répertoire des savoirs individuels : c'est le processus intrapsychique (Jones, Rua et Carter, 1998 ; Torres, 1996, 1997, 1999 ; Wells, 1994, 1993).

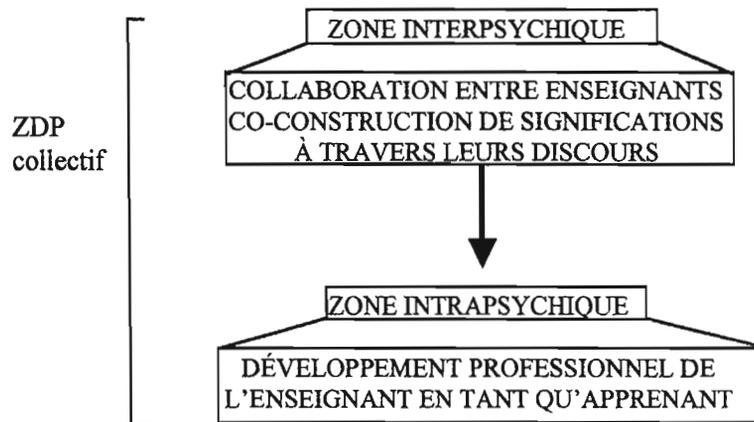


Figure 1.1 Représentation de la zone de développement proximal (inspirée de Vygotsky, 1978 et Torres, 1997)

La perspective néovygotskienne est jumelée, selon Torres, à la vision communicative de l'action humaine d'Habermas. L'action humaine orientée vers une vision communicative (*communicative reason*) serait caractérisée par l'interaction dialogique (Bakhtin, 1986). Les participants surpasseraient ainsi leurs points de vue personnels et travailleraient ensemble à la poursuite d'une compréhension intersubjective, à l'intérieur de lieux d'échange authentiques (Oliva, 2000 ; Torres, 1997). Ainsi, la communication « dialogique » se trouverait au cœur du courant socioconstructiviste. Ces éléments seront repris dans le cadre théorique et conceptuel de la recherche (*cf.* Chap.II).

Cette perspective fournit un cadre pour mieux comprendre les échanges qui émergent à travers le discours en contexte des enseignants. Ce discours leur permet de « construire du sens » et de se développer professionnellement. L'expression d'une voix collective, le partage d'expériences et d'histoires de pratique constituent, en somme, une façon pour les enseignants d'élaborer à la fois leurs connaissances et des significations communes (*ibid.*). C'est à travers une meilleure compréhension de l'interaction dialogique en contexte, qu'il sera possible, dans la présente étude, de saisir toute la complexité d'un développement professionnel collectivement situé. La

théorie sociohistorique et la compréhension de l'apprentissage chez l'humain, à travers sa participation à des activités socioculturelles, constituent le cadre de référence qui est retenu dans cette thèse.

1.9 La collaboration entre enseignants

Pour faire suite au cadre de référence qui vient d'être abordé, cette section présente le concept de collaboration, qui possède une diversité sémantique variant en fonction du contexte. Puisque la thèse met l'accent sur le travail des enseignants et leur développement professionnel, la collaboration y prendra la connotation particulière d'activités conjointes entre collègues enseignants. Cela réfère à une collaboration qui se définit en tant que « *cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux enseignants qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité* »⁴.

En milieu scolaire, la collaboration entre les enseignants serait essentielle à l'apprentissage individuel (Fullan, 1992 ; Hargreaves et Fullan, 1992). Il existerait une limite à ce que les enseignants peuvent apprendre seuls, « chaque humain ayant besoin d'autrui pour apprendre et s'épanouir » (Fullan, 1993, p.17). Collaborer demande de l'enseignant des attitudes et des habiletés particulières, qu'il s'agisse d'activités conjointes menées dans un groupe de pairs, dans l'établissement de contacts via des réseaux interinstitutionnels ou encore à l'intérieur de relations de partenariat avec des chercheurs universitaires.

Fullan (1993) propose une solution à l'individualisme et à l'isolement qui prévalent dans la grande majorité de nos écoles. Selon lui, la collaboration entre collègues peut s'avérer une démarche satisfaisante et transformatrice pour l'enseignant. Friend et Cook (1996, p.10) encouragent la collaboration, en admettant toutefois « qu'il s'agit là d'un processus difficile, mais combien valorisant ». Ces

⁴ Définition proposée par l'auteure et inspirée de Little (1992) et de Welch et Sheridan (1995).

auteurs, qui ont publié un ouvrage sur la collaboration en milieu scolaire, rapportent que selon les personnes qui collaborent, il ne fait aucun doute que deux têtes valent mieux qu'une. Les collaborateurs admettent également que le partage d'expertises permet de reconnaître et de faire valoir les compétences de chacun (*ibid.*). La collaboration entre collègues deviendrait ainsi ce lieu privilégié où les enseignants trouveraient une occasion unique de se développer professionnellement.

Malgré certaines conditions qu'il définit, Fullan n'est pas très explicite sur la nature des habiletés et attitudes dont est tributaire tout processus de collaboration. Friend et Cook (1990) mentionnent qu'un groupe utilisant efficacement le processus de collaboration est formé de membres qui savent partager, qui ont une culture commune et qui se font confiance mutuellement. Voyons maintenant comment cette collaboration peut conduire les enseignants sur la voie du développement professionnel.

1.10 La collaboration en tant que mode de développement professionnel

Les connaissances actuelles sur le développement professionnel mettent l'accent sur les nouvelles potentialités qu'offre la collaboration lorsqu'elle est intégrée au processus même de croissance des enseignants (Friend et Cook, 1996). Wyldavsky (1986) parle de l'existence d'une synergie entre la collaboration et le développement professionnel, en précisant que les enseignants qui collaborent s'enrichissent grandement de l'interaction avec leurs pairs. L'union des efforts n'est pas égale à la somme des efforts de l'un et l'autre collègue, la résultante étant supérieure à la simple addition des parties. Cette synergie serait créée à travers le discours qu'entretiennent les enseignants durant leurs rencontres, en échangeant sur leurs perspectives personnelles, mais surtout en s'engageant dans des travaux conjoints.

D'après les éléments cités précédemment, et en fonction d'un développement professionnel de nature collaborative ancré dans la pratique (*job embedded learning*), il y a lieu de s'attarder maintenant à la manifestation de ces formes de développement

professionnel, dans des contextes de collaboration ayant une portée émancipatrice ou transformatrice (Wallace, 1987).

Glathorn (1987) propose le concept de développement professionnel collaboratif. Il le définit comme un processus par lequel de petits groupes d'enseignants travaillent ensemble, en utilisant une variété de méthodes et de structures contribuant à leur propre croissance professionnelle. Il semblerait que des groupes de deux à six fonctionneraient de façon optimale. La caractéristique la plus importante de ces groupes est la collaboration entre pairs. Selon l'auteur, différentes stratégies s'offrent aux enseignants qui veulent travailler ensemble, chaque stratégie présentant ses propres avantages : il s'agit du dialogue professionnel, du développement curriculaire et de la recherche-action. Le dialogue professionnel rejoint les objectifs visés par les groupes d'étude. Le développement curriculaire correspond, pour sa part, aux projets de développement pédagogique. Les types de groupes de collaboration entre enseignants rencontrés le plus fréquemment dans les écoles sont les groupes de recherche-action, de soutien et d'étude (Wood et McQuarrie, 1999). Une description détaillée de l'ensemble de ces groupes sera faite au chapitre II.

Dans la section abordant le problème de recherche, les études entourant le thème de la collaboration au sein de groupes de recherche-action ou de groupes d'étude ou de soutien seront présentées, en fonction de leurs limites. Ces limites démontrent bien la pertinence de la présente étude pour accroître notre compréhension du processus de collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel.

1.11 L'équilibre entre le développement individuel et le développement du groupe

On se heurte à un certain paradoxe lorsque vient le temps d'aborder le problème du développement individuel et d'en identifier les avantages, tout en le comparant au développement organisationnel ou collectif. Plusieurs auteurs en gestion se sont

d'ailleurs penchés sur ce paradoxe sans nécessairement y trouver de solutions unanimes. La réalité nous ramène à une multiplicité de solutions.

Dans le domaine de l'éducation, Savoie-Zajc (1993) affirme qu'un paradigme évolutionniste se situerait à la base de tout changement en éducation, puisqu'il se manifesterait par une posture d'ouverture et de réflexivité. Pareille vision devrait supporter des modèles de changements flexibles et offrant les meilleures possibilités d'établir des liens interactifs entre les individus, afin de répondre aux besoins du milieu. Il apparaît que c'est la dynamique propre au milieu, ou encore au changement qui s'opère dans ce milieu, qui impose sa propre logique et sa propre cohérence (*ibid.*). Cette logique se caractérise par la primauté soit de l'organisation, soit de l'individu, soit des deux. Cependant, un constat émerge : la survivance des entreprises, et les écoles n'y font pas exception, est tributaire de la mobilisation et de la mise en commun de l'intelligence de tous les membres de l'organisation (Pascale, 1990). Ainsi, l'union des énergies et des intelligences des acteurs éducatifs pourrait être proposée comme la réponse aux problèmes des milieux d'éducation et constituerait une voie de solution à leur évolution.

Tout porte à croire que le développement individuel se trouve également contraint par le développement organisationnel qui prévaut dans l'école (Oja et Smulyan, 1989). Cependant, ce regard porté à l'organisation n'est pas prévu dans le cadre de cette thèse, même si par ailleurs, il y a lieu de s'interroger sur cette situation et d'émettre certaines hypothèses. Pour passer d'une culture scolaire d'individualisme et d'isolement à une culture de collaboration, certains proposent la stratégie des petits pas (Guskey, 1994 ; Savoie-Zajc, 1993 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001 ; Sparks, 1999 ; Wood et McQuarrie, 1999), en autant que cette stratégie puisse correspondre au rythme des acteurs pour initier les divers changements.

En misant sur l'instauration d'une culture de collaboration dans les écoles, il ne faut pas non plus nier tous les bénéfices liés à l'autonomie et à la manifestation d'un certain degré d'individualisme, c'est-à-dire de cette capacité de penser et de travailler

indépendamment, qui permet de libérer l'énergie créatrice (Hargreaves et Fullan, 1992). Une part d'individualisme devient bénéfique dans une perspective de développement professionnel lorsque, bien dosé, il ouvre la voie à la manifestation de l'autonomie. Bien qu'il apparaisse clairement que le partage et la diversification des idées soient salutaires à la vitalité d'un groupe et au développement personnel, il importe que l'enseignant puisse se réserver des moments de solitude désirée. Ces moments précieux servent à prendre contact avec son dialogue intérieur et sa capacité réflexive, conditions essentielles à l'innovation et au changement (*ibid.*).

Un autre phénomène qui risque d'être tout aussi préjudiciable au milieu scolaire consiste en la domination et l'exclusion qu'impose parfois inconsciemment un petit groupe d'individus sur les autres, dans une culture organisationnelle donnée. Rien n'est plus destructeur qu'un individu qui, à l'intérieur d'un groupe, se trouve contraint de se contredire de peur de se sentir ostracisé. L'inhibition individuelle due à la pression qu'exerce le groupe se retrouve pourtant dans certains milieux scolaires. Il existe de ces milieux où des « cliques » possèdent le monopole du pouvoir. Ils présentent de grandes lacunes en regard de l'expression individuelle et créatrice (Fullan, 1993). Voilà le « côté sombre » du groupe : une domination qui se traduit à travers le discours, certes, mais aussi à travers certains comportements.

La réflexion critique adoptée dans certains milieux prémunit le plus souvent contre cette tendance à la domination malsaine qui pourrait se manifester dans un petit groupe d'individus. L'adoption d'une posture critique permet en outre que se développe et s'établisse de façon durable, au sein même de l'individualité, un équilibre ou une harmonie relative entre l'individualisme à outrance et la dépendance excessive (Fairclough, 1988).

1.12 Synthèse de la problématique

Une attention particulière est accordée au contexte général qui prévaut dans les écoles : malgré une culture d'individualisme et d'isolement qui impose un frein à la

culture de collaboration que l'on voudrait voir émerger en milieu scolaire, le développement professionnel se propose comme une voie possible d'émancipation et de transformation de l'univers de travail, afin de permettre aux enseignants de libérer leur capacité créatrice et développementale. En particulier, le développement professionnel collectivement situé crée une ouverture des milieux de pratique en faveur de l'instauration d'une culture de collaboration. Au Québec, certains milieux scolaires, ainsi que des enseignants, valorisent le développement professionnel. Les formes plus traditionnelles de développement professionnel, comme la formation prise sous toutes ses formes, demeurent une source tangible de perfectionnement. Cependant, en se situant dans un paradigme socioconstructiviste, cette thèse s'oriente vers les modes de développement professionnel collectivement situé, qui traduisent bien le besoin d'autonomie des enseignants tout en ciblant des problèmes choisis par eux-mêmes.

Ce type de développement professionnel se centre sur le processus de collaboration entre collègues, tout en étant orienté vers la pratique professionnelle. Il constitue une voie intéressante pour permettre aux enseignants de prendre une part plus active aux diverses prises de décisions qui affectent la gestion et le développement pédagogique dans l'école. Le développement professionnel qui se précise par l'implication des enseignants dans des activités conjointes, fait en sorte que ces acteurs deviennent dorénavant des producteurs de savoirs (Cochran-Smith et Lytle, 1993, 1999).

Le processus de collaboration, bien que complexe, met en jeu un ensemble de mécanismes impliquant des aspects relationnels, une communication « dialogique » et des liens d'interdépendance qu'il importe de mieux comprendre, en regard du développement d'une culture de la collaboration au sein des écoles. Ce problème spécifique est abordé dans la prochaine section.

1.13 Problème et objet de recherche

Il est ici question de quelques recherches qui abordent la problématique du développement professionnel collectivement situé, afin de montrer la pertinence de l'étude proposée par cette thèse. L'objet de la recherche se précise ensuite en démontrant comment l'étude fournira des réponses en regard des objectifs visés.

Des auteurs ont, à travers un processus de réflexion, entrepris de démontrer la pertinence de la collaboration entre collègues comme contexte d'émergence du développement professionnel chez les enseignants (Fullan, 1993 ; Hargreaves, 1994). L'importance de la collaboration pour accroître l'efficacité du développement professionnel a été soulevée par les résultats de recherche de certains auteurs dont Berman et McLaughlin (1978) et Little (1992), sous la forme de questions hypothétiques, qui confirment le besoin de mieux comprendre le processus de collaboration comme mode de développement professionnel. Au-delà d'une connaissance plutôt théorique sur la nature construite et sociale du développement des enseignants, trop peu est connu concernant les éléments qui entrent en jeu dans la relation dite synergique entre la collaboration et le développement professionnel. Cette compréhension doit aller plus loin qu'une simple réflexion et mérite de s'appuyer sur une étude empirique⁵, dans un univers de travail qui s'offre à l'exploration et à la découverte.

Actuellement, au Québec, il n'a pas été possible de répertorier d'étude empirique ayant pour but de comprendre le phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel dans un petit groupe d'enseignants. Du moins, il n'existe pas de publication connue à ce sujet. Cela n'exclut pas cependant que des efforts en recherche, notamment en recherche-action ou en recherche collaborative, aient été déployés dans les milieux de pratique et puissent avoir eu des retombées

⁵ Le terme *empiricus* renvoyant aux données et à l'expérience, une étude empirique implique qu'une recherche scientifique est effectuée sur le terrain et prend son sens à partir des significations que les acteurs eux-mêmes accordent à leurs actions.

positives sur le développement professionnel des enseignants. Mentionnons entre autres l'intérêt que revêt la récente thèse de Couture (2002) relativement à la dynamique de création d'une relation collaborative entre praticien et chercheur⁶. Cependant, l'ensemble de ces recherches ne visent pas spécifiquement l'étude du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel en contexte. Il importe de préciser que les recherches collaboratives impliquent toutes la participation de collaborateurs (incluant les enseignants) et nécessitent de recourir à un processus réflexif, alors que les recherches-action ne peuvent pas toutes être qualifiées de collaboratives (Packard et Fortune, 1993).

Par ailleurs, certaines études se sont intéressées à la collaboration entre enseignants intégrée dans l'action professionnelle quotidienne (Wood et McQuarrie, 1999). Ces études ont mis en évidence des projets de recherche-action faisant la promotion de structures collaboratives comme solutions concrètes pour résoudre des problèmes reliés à la pratique enseignante. À titre d'exemple, mentionnons le problème de l'intégration d'élèves en difficultés d'apprentissage, ou encore le problème visant à accroître le succès académique de l'ensemble des élèves (Fishbaugh et Hecimovic, 1994). Dans la plupart de ces recherches, on assiste à une volonté d'utiliser le processus de collaboration comme moyen de mettre en œuvre soit une innovation, soit une nouvelle stratégie pédagogique, soit une réforme éducative. À travers ces visées essentiellement instrumentales, on cherche davantage à atteindre des résultats, plutôt que d'accroître notre compréhension du processus de collaboration et de développement professionnel. Il apparaît que la plupart de ces projets de collaboration sont extrinsèques, étant entrepris par les membres de la direction de l'école ou de la commission scolaire, ou par des partenaires externes comme des consultants ou des universitaires.

⁶ Mentionnons aussi les recherches collaboratives menées par S. Desgagné de l'Université Laval, ainsi que par les membres du groupe de recherche dont fait partie S. Desgagné, soit N. Bednarz, P. Lebuis, R. Pallascio (UQAM) et C. Couture (UQAT).

Dans la foulée des modes de développement professionnel collectivement situé, des chercheurs ont implanté un projet de recherche-action impliquant de petits groupes d'enseignants dans cinq écoles primaires du Texas, dans le but d'améliorer l'enseignement. (Clift, Veal, Johnson et Holland, 1990). Cette recherche a permis d'identifier cinq principales dimensions liées à l'apprentissage professionnel : il s'agit du leadership de l'enseignant, de la structure physique et temporelle inhérente au groupe, des individus, des relations interpersonnelles et de la synergie. Les auteurs précisent qu'il y a une nécessité d'approfondir la compréhension des facteurs qui permettent aux acteurs éducatifs de travailler de concert à leur développement professionnel et, globalement, à l'amélioration de l'école.

Une autre étude, réalisée par Guskey et Sparks (1996), visait à explorer la relation entre le développement de l'enseignant et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Pour réaliser ce projet, ils ont élaboré un modèle, avec comme retombées qu'il puisse éventuellement assister les personnes désireuses d'implanter un programme de développement professionnel dans les écoles.

L'étude de Donohue (1993) est intéressante, puisqu'elle rejoint les intentions de recherche liées à cette thèse. L'auteure cherchait à savoir en quoi le groupe de soutien constituait un moyen efficace pour le développement de l'enseignant, en identifiant particulièrement les composantes de ce développement professionnel. Six groupes d'enseignants ont été rencontrés en entrevue. Il ressort que le groupe de soutien aurait une influence positive sur le développement du répertoire de pratiques pédagogiques, des habiletés de recherche, des habiletés de collaboration et des attitudes réflexives. Selon les résultats, le groupe de soutien obtiendrait plus de succès lorsqu'il est mis sur pied par les enseignants eux-mêmes, et lorsqu'il est soutenu et encouragé par les enseignants, les administrateurs de l'école et par des personnes-ressources externes.

L'étude d'Oja et Pine (1981) se rapproche aussi des intentions de cette thèse en ce qu'elle s'intéresse au processus de collaboration. Mais elle en diffère par son

caractère explicatif, en fonction des diverses théories psychologiques et développementales. Dans leur ouvrage, les auteurs rapportent les principaux éléments du projet ARCS (*Action Research on Change in Schools*), lequel avait pour principal objectif d'examiner la relation entre les stades de développement chez les enseignants (stades pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel), la recherche-action dans les écoles et le changement chez l'enseignant individuel.

Une dernière étude, celle d'Erickson (1991), visait spécifiquement à élucider la nature des relations de collaboration entre enseignants, dans le contexte d'un projet de développement professionnel pour des enseignants en sciences. Le projet intégrait trois niveaux de collaboration : la collaboration enseignants-chercheurs universitaires, la collaboration entre enseignants et la collaboration enseignants-élèves. L'auteure a proposé un ensemble de principes entourant les relations collaboratives ayant pour but la compréhension et l'amélioration de l'apprentissage. Le chercheur étant considéré comme un apprenant autant que l'enseignant et que l'élève, ces principes précisent que les relations de collaboration doivent :

- Mener à l'adoption d'une posture d'ouverture en regard des problèmes d'enseignement en concevant la pratique pédagogique comme une forme de recherche réflexive ;
- Promouvoir la pensée et l'attitude réflexive ;
- Permettre de valider les connaissances existantes de l'apprenant et procurer la possibilité de les enrichir ;
- Créer une atmosphère d'ouverture et de partage des intentions et des attentes de chacun, dans un esprit critique ;
- Créer un esprit de réciprocité entre les partenaires en regard de l'activité que constitue l'enseignement, en reconnaissant qu'il s'agit d'un domaine qui comprend des risques personnels et professionnels ;
- Reconnaître l'importance du respect envers l'apprenant.

En résumé, plusieurs études se sont intéressées au processus de collaboration entre enseignants en fonction de visées pragmatiques telle l'appropriation d'approches pédagogiques particulières par les enseignants, ou dans le cadre de restructurations scolaires précises. Cependant, il a été possible de répertorier uniquement trois études empiriques qui avaient pour but d'identifier les retombées du

processus de collaboration d'un groupe sur le développement professionnel chez l'enseignant. Ce sont les études de Donohue (1993), d'Erickson (1991) et d'Oja et Pine (1981). Elles se rapprochent des intentions de recherche de cette thèse, tout en ayant des visées fort différentes. À l'intérieur d'un contexte où la valorisation du travail des enseignants est recherchée, et dans la perspective d'un professionnalisme renouvelé, une étude de cas qui cherche à mieux comprendre comment les enseignants bénéficient d'une démarche collaborative sur le plan de leur développement professionnel possède une portée justificative des plus pertinentes.

Il apparaît utile de documenter en profondeur un tel processus de collaboration, qui encourage l'instauration d'une culture de collaboration dans les écoles, qui jaillirait de la base, soit des enseignants eux-mêmes. D'entrée de jeu, la perspective adoptée vise une compréhension du processus d'investissement personnel dans une activité conjointe, investissement qui semble mettre les enseignants à l'abri de l'isolement et des effets néfastes de l'individualisme. Cet engagement collectif semble garant de la reconnaissance et du développement professionnels si nécessaires à l'épanouissement des enseignants.

L'intérêt s'oriente vers l'étude d'un groupe de collaboration formé à l'initiative des enseignants. Il ne s'agit donc pas ici d'une recherche-action collaborative ou d'une recherche collaborative, mais bien d'une étude de cas d'un groupe de collaboration préexistant. La liberté de choix accordée aux enseignants, en rapport direct avec leurs diverses exigences, constituerait la condition fondamentale à l'obtention de résultats tangibles concernant l'amélioration des pratiques d'enseignement (Fullan, 1993). Cette liberté de choix permettrait le développement d'une réflexion critique utile à l'adoption d'une posture d'apprenant et préalable à la mise en œuvre d'une démarche de transformation et d'émancipation (Cranton, 1996). L'objet de cette recherche est lié à l'épanouissement de la personne enseignante dans une perspective d'autonomisation et de développement de la pensée critique (*ibid.*). Un groupe qui collabore librement dans un projet de développement pédagogique voit

s'accroître son potentiel critique, car c'est lui qui en choisit les contenus, les approches et les finalités pour répondre à ses besoins immédiats (Fullan, 1993). Ce choix fait l'objet d'une négociation entre les collaborateurs, ce qui signifie que, dans l'interaction, ils réalisent ce dont ils ont le plus besoin pour se développer.

Par la réponse à des besoins réels ancrés dans la pratique, les enseignants peuvent s'exprimer librement sur leurs valeurs, sur leurs choix pédagogiques, sur leurs objectifs et sur ce qui est visé au plan de la croissance professionnelle. Comme l'étude s'inscrit dans une perspective valorisant la raison communicative, il semble tout désigné d'arrêter le choix sur l'entité du « groupe expressif ». L'étude se situant dans le paradigme socioconstructiviste, les enseignants co-construisent des significations, constructions collectives qui permettent l'atteinte des objectifs visés par leurs projets de développement pédagogique. Cela nécessite, en tant que chercheure et auteure de cette thèse, de s'inscrire dans la dynamique collaborative du groupe, pour tenter d'en comprendre mieux le sens, l'origine, le processus, les conditions inhérentes, les objectifs poursuivis et les retombées sur le plan professionnel. L'adhésion au groupe en tant que chercheure risque d'avoir certaines répercussions qu'il importe de prendre en compte dans l'explicitation du processus de collaboration.

L'objet de recherche se précise par une démarche réalisée en milieu de pratique, avec un groupe d'enseignants engagés dans un projet de développement pédagogique. Ce projet pédagogique se concrétise par un ensemble d'actions ayant des répercussions directes dans la classe et des retombées de nature développementale chez les enseignants. Dans sa plus simple expression, le contexte de ce projet de développement ou d'intervention pédagogique vise à améliorer les pratiques ciblées par les enseignants ou à mieux adapter ces pratiques aux besoins des élèves (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Prenant en considération ce contexte, l'étude proposée vise à répondre à deux questions générales, d'où découlent deux objectifs généraux.

1.14 Questions de recherche et objectifs généraux

Dans la perspective d'une étude approfondie auprès d'un petit groupe d'enseignants collaborant à un projet de développement pédagogique à l'ordre d'enseignement primaire, les questions et objectifs de la recherche sont :

QUESTIONS GÉNÉRALES

1. Comment se manifeste le processus de collaboration mis en œuvre dans le groupe ?
2. Quelles relations existent entre la collaboration et le développement professionnel chez l'enseignant ?

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- A. Décrire le processus de collaboration.
- B. Cerner de quelle manière la collaboration entre collègues contribue au développement professionnel de l'enseignant qui s'y investit.

1.15 Pertinence de la recherche et contribution scientifique

Dans un contexte où perdure une situation d'individualisme et d'isolement, une étude ayant pour but d'analyser et de comprendre la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel apparaît des plus pertinentes, si on garde à l'esprit l'idée de la transformation du milieu scolaire. D'ailleurs, dans la foulée de la nouvelle réforme, plusieurs manifestations de cette volonté de changement ressortent des milieux eux-mêmes, et vont aussi dans le sens de l'instauration d'une culture de la collaboration (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Parallèlement à la volonté des principaux acteurs d'effectuer des transformations, on constate l'émergence d'un discours officiel qui valorise nettement le professionnalisme des enseignants. Ceci implique que ces derniers s'inscrivent dorénavant dans une démarche où ils deviennent de plus en plus autonomes et agissants à l'intérieur du processus de prise de décisions de l'école. Qui plus est, cette autonomie et ce plus grand pouvoir décisionnel les incitent à exprimer et à justifier davantage leurs propres choix pédagogiques et professionnels.

Le groupe de collaboration qui est étudié dans le cadre de cette thèse n'est pas issu d'une collaboration forcée de l'extérieur, comme l'ont souvent été certaines initiatives liées aux réformes ou aux restructurations passées (Hargreaves, 1994). Provenant d'une initiative « *bottom-up* », c'est-à-dire qui part de la base pour se rendre au sommet, le projet mené par ce groupe s'appuie sur les besoins réels des praticiens en regard de leurs pratiques pédagogiques.

La présente recherche vise notamment à mieux comprendre les conditions préalables à l'implantation du processus de collaboration, qui lui ont permis de voir le jour. Elle vise à éclairer les conditions préalables qui seraient propres à favoriser l'émergence de ce phénomène. Conséquemment, cette étude valorise et reconnaît l'initiative d'un petit nombre d'enseignants, et espère, dans ses retombées, convier d'autres acteurs du système éducatif à s'en inspirer.

Le contexte général de la recherche est teinté d'une importante réforme du système éducatif québécois. Bien que cette recherche n'ait pas la prétention de répondre à tous les besoins de développement professionnel liés à cette réforme, son objet d'étude propose néanmoins un certain éclairage pour sa mise en œuvre. En encourageant la collaboration entre collègues, les écoles ouvrent la voie à l'acquisition de nouvelles pratiques, à une pédagogie plus ouverte. Cette dernière se trouve à la base des changements proposés dans la réforme du curriculum. Les résultats de cette recherche pourraient donc servir d'inspiration afin de stimuler les équipes-écoles à s'engager dans des démarches similaires de développement professionnel collaboratif.

Considérée sous l'angle de l'apport scientifique, l'étude projetée possède deux objectifs jumelés : théorique et pragmatique. L'objectif théorique consiste à approfondir la compréhension des modèles utilisés, de même que la signification et la portée des concepts clés comme la collaboration et le développement professionnel, en fonction du discours que tiennent les praticiens. Il est possible également de voir émerger des dimensions qui n'ont pas été considérées dès le départ dans le cadre d'analyse ; ceci permet d'enrichir les construits.

En fait, cette recherche mène à l'émergence de nouvelles représentations du phénomène de la collaboration. Les théories et les modèles sous-jacents à la problématique sont ceux de la théorie socioculturelle de Vygotsky, ainsi que ceux appartenant au modèle conceptuel de l'enseignant-apprenant de Fullan et de ses collaborateurs. La perspective néovygotskienne s'applique au concept de collaboration et à ses différentes dimensions ; il concerne plus spécifiquement le discours provenant du groupe de collaboration. Le modèle de Fullan et de ses collaborateurs s'adresse plus spécifiquement au développement professionnel de l'enseignant et à ses diverses facettes. L'étude propose une meilleure articulation de ces théories et modèles en les constituant en un tout cohérent.

La pertinence de la recherche se trouve également liée à la démarche méthodologique sur le terrain. En s'engageant dans des rencontres de collaboration impliquant la chercheuse, les enseignants peuvent s'exprimer et co-construire des significations concernant un projet de développement pédagogique qu'ils ont choisi et se sont appropriés. Ces enseignants s'engagent dans une démarche réflexive et critique qui contribue à un investissement personnel et professionnel des acquis et des nouveaux savoirs qu'ils mettent en œuvre. Cet espace ouvert à l'expression des enseignants leur permet de se sentir écoutés et accueillis et de s'enrichir d'un sentiment d'importance indéniable, élément de valorisation qu'on ne peut négliger dans un contexte de professionnalisation (Legault, 1998). La création d'un espace chercheur-enseignant et sa représentation peut servir de repère à d'autres recherches qui viseront la création d'un tel espace de rapprochement.

À un niveau pragmatique, cette recherche peut servir de guide pour raffiner et même « rajeunir » les modèles de développement professionnel déjà existants, en les adaptant aux nouvelles exigences des personnes qui évoluent dans le domaine. Globalement, la recherche vise à fournir certaines réponses afin de remédier au climat d'individualisme et d'isolement qui prévaut dans les écoles, en proposant des pistes de solutions pour développer une praxis de la collaboration professionnelle. Ultiment, les résultats de la recherche pourraient être utilisés comme source d'inspiration pour l'élaboration de programmes de développement professionnel localement situés en milieu scolaire, et qui pourraient être en lien avec l'actuelle réforme. On peut également entrevoir les résultats de la recherche dans leur potentialité pour enrichir la réflexion à propos de la révision des programmes de formation continue des enseignants. Les extraits pragmatiques de la recherche s'adressent à divers acteurs du monde de l'éducation : au premier chef, les enseignants eux-mêmes, sans oublier que le MEQ, les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques et les autres acteurs éducatifs pourront y puiser certains éléments de réflexion en regard du développement professionnel des enseignants.

Il est possible également, mais l'auteure ne saurait en donner l'assurance, que ce projet d'intervention puisse exercer une influence réelle sur le milieu institutionnel dans lequel il se produit. Cependant, la seule certitude qui existe est que cette recherche a une influence sur les participants à la recherche et au premier chef sur la chercheuse elle-même. Au demeurant, il apparaît que l'ensemble des savoirs construits pourront être réinvestis pour l'accroissement du corpus scientifique propre aux sciences de l'éducation, dans la quête d'un rapprochement entre les univers théorique et pratique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Essentiellement référentiel, ce chapitre se subdivise en trois principales sections. Tout d'abord, il expose les fondements paradigmatiques et théoriques sous-jacents à l'armature conceptuelle et méthodologique de la recherche. Puisque la recherche dépend du contexte de collaboration entre collègues, c'est donc à ce concept que s'attarde la seconde partie du chapitre, en présentant les définitions, les modèles retenus et les principales dimensions. Dans cette section, le courant socioconstructiviste se dessine en toile de fond, puisque cette perspective épistémologique s'articule intimement avec le concept de collaboration. La troisième section se consacre au concept de développement professionnel, en explorant la diversité des conceptions et des dimensions qui lui sont rattachées. Le cadre conceptuel vise surtout à justifier les critères de choix du groupe de collaboration qui constitue le cas étudié. Il tend à fournir une richesse dimensionnelle, qui servira à interpréter les résultats obtenus à travers la démarche empirique. Enfin, il sera question de l'opérationnalisation des deux principaux concepts avant d'exposer, finalement, le devis de recherche.

2.1 Courants, théories et modèles sous-jacents à la recherche

L'intention première étant d'effectuer une recherche en milieu de pratique, elle vise à recueillir et à comprendre la perspective des acteurs. La précision des fondements théoriques et conceptuels sur lesquels reposent les éléments de problématique assure

l'arrimage voulu avec le discours des participants à la recherche et avec son interprétation.

Les éléments pertinents de la théorie socioculturelle, d'une théorie de l'action communicative et de la communication expressive sont présentés en tout premier lieu ; il sera ensuite question du modèle de Fullan et collaborateurs concernant l'enseignant-apprenant. Ces théories et modèle constituent les fondements qui servent à articuler les diverses parties de la thèse en un tout cohérent.

2.1.1 La théorie de l'action communicative et la théorie socioculturelle

Un courant fondamental qui tisse la trame de fond de cette recherche se retrouve au sein de la théorie de l'action ou de la raison communicative. Elle concerne toute action humaine orientée vers l'interaction dialogique ou plus simplement vers le dialogue, selon lequel des personnes dépassent leurs points de vue subjectifs afin d'arriver à une compréhension intersubjective (Habermas, 1984). La théorie de l'action communicative réfère à une interaction entre au moins deux sujets capables de parole et d'action, au sein d'une relation interpersonnelle (*ibid.*). Les sujets visent l'atteinte d'une compréhension mutuelle en fonction de leurs plans d'action, de manière à coordonner ces mêmes actions. Par les négociations successives de définitions correspondant à des situations données, on aboutit à une compréhension réciproque, et parfois même à un consensus. L'action communicative est jugée le plus souvent en fonction du critère de l'atteinte d'une compréhension mutuelle ou intersubjective (Wertsch, 1991).

Trois principaux penseurs ou éducateurs sont associés au courant de l'action communicative telle qu'Habermas l'a définie : Vygotsky (1978) en psychologie, Bakhtin (1981, 1986) en philosophie du langage et, dans une moindre mesure, Freire (1970) en philosophie de l'éducation et au niveau de l'éducation des adultes. Ces auteurs s'inscrivent plus particulièrement dans la perspective de la « raison ou de la conscience communicative » (Torres, 1997). Même si ces trois éducateurs travaillent

sur la théorie de l'action communicative, ce sont particulièrement les travaux de Vygotsky et de ses successeurs, en particulier ceux de Bakhtin (1981, 1986) qui contribuent, en tant que fondateurs, aux prémisses sur lesquelles repose notre vision.

Vygotsky jouit d'une notoriété qui le consacre « Père de la théorie socioculturelle ou développementale ». Plusieurs auteurs se sont inspirés de ses travaux datant du début du siècle pour élaborer la perspective dite néovygotskienne. Le courant socioconstructiviste se fonde sur les théories de Vygotsky (1978). Ce dernier propose le langage en tant qu'instrument idéologique et culturel, et le dialogue comme condition essentielle pour que l'humain puisse à la fois « être, savoir, comprendre, apprendre et se développer », faisant ainsi référence à toutes les composantes nécessaires au développement cognitif, personnel et professionnel.

Torres (1996, 1997, 1999) réfère constamment à ce courant de l'action communicative dans ses travaux sur la collaboration entre pairs, en particulier dans le contexte d'une étude qu'elle a réalisée à propos de la problématique de l'enseignant-chercheur. Les travaux de Vygotsky et d'Habermas s'y conjuguent pour donner naissance au concept novateur de « zone de développement proximal et collectif » (ZDP collectif) (*cf.* Fig.1.1). Outre le dialogue qui constitue l'élément clé du développement et de l'apprentissage, l'expression de la voix personnelle ou du dialogue intérieur serait considérée, dans une perspective développementale, comme un processus interactif tout aussi important que le dialogue avec les pairs.

Dans sa portée originelle, la théorie de Vygotsky s'adresse plus spécifiquement à l'apprentissage des enfants ; la zone de développement proximal (ZDP) y est considérée comme l'écart entre l'apprentissage qu'un enfant peut réaliser seul avec celui qu'il peut faire sous l'assistance d'un pair plus compétent ou d'un adulte. Dans une perspective néovygotskienne, d'autres auteurs, dont Moll et Whitmore (1993) et Wells (1993), ont également référé à une représentation plus large et dynamique de la notion de ZDP. Cette zone est perçue comme un moyen d'étudier chez les apprenants de tous âges, leur utilisation des ressources sociales et culturelles de l'environnement

éducatif, leur co-construction des significations, leur partage du contrôle du savoir et des ressources et leur développement d'une confiance mutuelle (Torres, 1997). Ils réfèrent à la ZDP en précisant son caractère englobant, mieux adapté aux situations complexes des milieux éducatifs, et qui remplace avantageusement une vision linéaire de l'apprentissage.

Pour Wells (1993), l'enseignant qui dialogue avec ses collègues pour trouver des solutions à des problèmes enfouis dans des « artefacts intellectuels » ou dans des pratiques, se permet d'accroître sa compréhension du monde et développe de nouvelles façons d'agir pour transformer les situations auxquelles il doit faire face.

Dans le sens néovygotskien, l'engagement de l'enseignant dans la collaboration peut signifier pour lui une libération « épistémique ». Cette ascension dans la sphère de la connaissance lui offre dorénavant la possibilité d'outrepasser le simple rôle de « consommateur de savoirs » pour s'engager sur la voie de « producteur de savoirs » (Cochran-Smith et Lytle, 1993, 1999). En se situant dans un processus permanent d'apprentissage, le praticien se trouve aussi dans la zone épistémique de l'enseignant-apprenant (Torres, 1997). Ce concept sera abordé lors de l'étude plus approfondie du développement professionnel.

2.1.2 La communication expressive en tant que théorie de la communication

Comme le travail conjoint des enseignants se situe dans une dynamique dialogique, il convient d'aborder ici une théorie de la communication. Celle-ci est vue selon une perspective systémique, socioconstructiviste, transformatrice et émancipatrice.

Selon Bakhtin (1986), le processus de communication serait multidirectionnel (*multivoicedness*), vision qui s'insère dans une théorie de la « communication expressive » (Sfez, 1997, p.50). Cette théorie réfute la présence d'émetteur, de canal et de récepteur séparés lors du processus de communication. Elle les intègre dans un système global d'effet et de cause en interactivité, présentant des hiérarchies, certes, mais enchevêtrées les unes aux autres, le sujet et l'objet étant liés par niveau. Cette

théorie, qui correspond à la vision de l'action communicative et du courant socioconstructiviste privilégiés dans cette thèse, s'inspire de nombreux auteurs et en particulier de ceux de l'École dite de Palo Alto (Bateson, 1977 ; Von Foerster, 1960). Inspirée de cette école et surtout de Von Foerster, la communication serait perçue à travers la métaphore de l'organisme (Sfez, 1997). À l'instar du courant largement répandu en psychologie clinique, la métaphore de l'organisme et la théorie de l'action communicative considèrent le *tiers*, qui pourrait être le thérapeute ou le chercheur, comme faisant partie du système observé. Cette conception de la transformation défend le principe selon lequel il ne serait pas possible d'agir et même d'observer adéquatement un système sans en faire partie (Lamarre, 1998).

Dans sa fonction dialogique, la communication servirait essentiellement à générer de nouvelles significations, cette genèse s'insérant harmonieusement dans la dynamique socioconstructiviste. En ce sens, un dialogue ou même un texte écrit cesse d'être un lien passif, en transportant l'information entre l'émetteur et le récepteur de façon biunivoque (Wertsch, 1991). En fait, la communication interpersonnelle peut être perçue comme un processus de réciprocité à travers lequel des participants créent des significations qu'ils partagent au fur et à mesure de l'édification de leur discours, et où le message est transmis continuellement à travers de multiples canaux de communication (Friend et Cook, 1996).

La communication serait un élément essentiel du succès professionnel. Les habiletés menant à une communication efficace seraient liées au développement de nouvelles pratiques d'enseignement ou à la capacité de collaborer avec les collègues. En ce sens, Friend et Cook (1996) distinguent trois types de communication, parmi lesquels sera retenue la *communication transactionnelle*, proposée comme étant la voie à privilégier dans le cadre de cette thèse. Dans ce type de communication, chaque participant envoie et reçoit des messages, chacun jouant à la fois le rôle d'émetteur et de récepteur, en s'influençant mutuellement dans la création de co-significations (*ibid.*). On voit aisément une correspondance entre communication

expressive et communication transactionnelle lesquelles, dans le cadre de cette thèse, deviennent synonymes. Dans cette perspective transactionnelle, interpersonnelle et expressive, la communication peut se définir comme :

Un processus complexe et réciproque par lequel les participants créent et partagent des significations au fur et à mesure que des messages sont transmis d'un émetteur-récepteur à un autre émetteur-récepteur, via de multiples canaux de communication. (*ibid.*, p.128 ; traduction libre)

Plus loin, seront exposées les habiletés communicationnelles dont les enseignants sont susceptibles d'avoir le plus besoin, pour rendre signifiantes leurs relations au sein du groupe de collaboration.

2.1.3 Le modèle de l'enseignant-apprenant

Le discours officiel entourant les réformes éducatives et les améliorations du milieu scolaire se situe le plus souvent dans le courant de la « raison ou de la perspective instrumentale », qui réfère à un modèle d'efficacité et de performance de l'institution. Popkewitz (1987, p.11) parle de la perspective instrumentale en ces termes : « Le discours lié à la raison instrumentale projette une image de savoir rationnel et d'efficacité institutionnelle. Il propose une vision de l'activité humaine comme étant essentiellement spécialisée, fragmentée et impersonnelle » (traduction libre).

Historiquement, il apparaît qu'une majorité de recherches en éducation s'inscriraient dans ce courant instrumental (Hargreaves, 1994), bien que certaines tendances récentes confirment un intérêt grandissant pour le courant socioconstructiviste, lequel s'oriente vers l'expression des acteurs en contexte. La logique de la raison instrumentale repose sur une action humaine orientée vers l'atteinte de buts, préoccupée à organiser et contrôler les moyens de production pour atteindre ces buts, sans toutefois se soucier de consulter les personnes qui ont à travailler directement dans ce sens (Torres, 1997). L'on conçoit aisément qu'il s'agit ici d'une vision essentiellement matérialiste liée à l'acquisition et à la production des savoirs.

À première vue, le modèle-synthèse pour l'amélioration de la classe et de l'école (Fullan *et al.*, 1990) semble se rapprocher de la raison instrumentale. Il présente les facettes du développement professionnel de l'enseignant sous forme d'engrenages qui actionnent le développement de la classe et celui de toute l'école (cf. Fig.2.1). Bien que Fullan et ses collaborateurs se défendent bien de proposer un modèle mécaniste aux réformes scolaires, on constate qu'en situant l'enseignant au cœur de toute restructuration, il peut y être perçu en tant « qu'instrument d'efficacité ».



Figure 2.1 Modèle de l'enseignant-apprenant selon Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990)

Ce n'est que dans un ouvrage subséquent que Fullan (1993) s'éloigne manifestement de la raison instrumentale, pour se rapprocher davantage de la raison communicative. Il précise que l'enseignant, loin de servir « d'instrument » dans l'implantation des réformes, doit s'engager librement dans ces changements qu'il aura personnellement cautionnés, sans quoi les réformes risquent de rester lettres mortes. Fullan ajoute alors une facette essentielle au développement professionnel de l'enseignant-apprenant : il s'agit de la vision personnelle, sorte de regard introspectif de l'enseignant sur lui-même, sur ses rôles professionnels et sur sa pratique

pédagogique. À travers son répertoire pédagogique, ses habiletés de recherche, sa réflexion critique, ses habiletés collaboratives et sa vision personnelle, la présente conception de l'enseignant-apprenant traduit une richesse et une diversité de perspectives liées au développement professionnel.

Pour Hargreaves (1994), des directives contraignantes ont trop longtemps été imposées aux enseignants relativement à l'implantation des réformes. Il insiste sur l'importance de la libre manifestation de la vision personnelle des enseignants afin de leur permettre de s'affirmer en tant que professionnels : « Là où les tâches sont imposées et où le consensus est forcé, les enseignants ne peuvent exprimer leur jugement critique et faire intervenir la sagesse acquise de leur pratique » (Hargreaves, 1994, p.251 ; traduction libre).

Le modèle de Fullan et collaborateurs présuppose que le développement chez l'adulte, lié à l'action communicative, se trouve en amont de toutes les améliorations à l'échelle de la classe ou de l'école. Cependant, dans le cadre de cette thèse, on se limite à la portion concernant l'enseignant-apprenant, en ne faisant pas intervenir le regard spécifique sur la classe et l'école. La vision de l'enseignant en posture d'apprentissage continu se précise à travers les diverses facettes du développement professionnel, et apparaît comme la condition d'une croissance et d'une formation permanente chez l'adulte (Fullan *et al.*, 1990).

L'apprentissage s'expliquerait par de nombreuses théories concernant la personne apprenante adulte (Merriam et Caffarella, 1991). Dans une perspective historique, ces théories se sont trouvées réunies au sein d'une discipline spécifique à l'apprentissage des adultes : l'andragogie. Knowles (1980, p.43) définit l'andragogie comme « l'art et la science selon lesquels on aide les adultes à apprendre ». Elle s'appuie sur quatre principes généraux concernant l'adulte-apprenant⁷:

⁷ Ces principes, sauf la 3^e caractéristique, s'appliqueraient aussi à la pédagogie en général, si bien que le courant actuel consiste à utiliser le terme pédagogie autant pour les enfants que pour les adultes.

- 1) Chez la personne adulte, un mode d'apprentissage librement choisi correspond plus naturellement à la façon d'être d'un humain autonome ;
- 2) L'adulte accumule un « réservoir » croissant d'expériences, source riche d'apprentissage potentiel pour les personnes qui le côtoient ;
- 3) La prédisposition à apprendre chez l'adulte dépend du caractère d'ouverture et des possibilités développementales liés à son rôle social ou professionnel ;
- 4) La motivation des adultes à apprendre dépendrait de facteurs personnels intrinsèques.

(D'après Brookfield, 1986 et Knowles, 1984, dans Merriam et Caffarella, 1991, p. 249).

Le modèle de l'enseignant-apprenant tel qu'il est précité, respecte les principes d'apprentissage chez l'adulte en regard de ses potentialités à développer un ensemble d'habiletés génériques, c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques propres à tout praticien de l'éducation (Fullan *et al.*, 1990). La maîtrise d'habiletés génériques permet au professionnel de recourir à un éventail de modèles d'enseignement. L'adoption permanente d'une posture d'apprenant permettrait au praticien de développer, entre autres, ses habiletés de recherche, son répertoire de pratiques pédagogiques, son potentiel critique, ses habiletés collaboratives, et de raffiner davantage sa vision personnelle.

Ces facettes englobantes du développement professionnel feraient partie du « tissu » avec lequel tout éducateur professionnel devrait être formé, sans toutefois qu'il soit possible d'atteindre cet idéal chez tous les éducateurs (*ibid.*). Ainsi, plus la proportion d'enseignants d'une même école ayant atteint ce niveau idéal de développement est grande, plus les rouages de l'amélioration dans l'école et celui de l'amélioration dans la classe peuvent se fondre en un seul. Cependant, Hargreaves et Fullan (1992) nous préviennent que l'enseignant-apprenant pourrait être influencé par d'autres facteurs tels sa personnalité ou un cheminement de carrière particulier.

Ce modèle suggère une articulation très étroite entre le développement professionnel de l'enseignant et la collaboration avec ses collègues, la collaboration y étant vue comme une facette susceptible d'influencer toutes les autres habiletés génériques associés au développement professionnel.

2.1.4 Synthèse des théories et modèles retenus pour la recherche

Le courant socioconstructiviste serait étroitement lié à la théorie socioculturelle et à la théorie de l'action communicative où, grâce aux dialogues et aux échanges, les personnes peuvent développer entre elles une meilleure compréhension de l'univers de travail dans lequel elles évoluent. Cette communication interactive contribue à l'objectivation du processus de collaboration. L'interaction dialogique deviendrait le processus central par lequel une communication s'établit et qui s'ouvre à une *zone de développement*. Dans cette zone, on est susceptible d'assister à un véritable échange d'expertises contribuant à la croissance professionnelle des personnes.

La théorie de la *communication expressive*, dans la foulée de l'École de Palo Alto (Bateson, 1977 ; Lamarre, 1998 ; Sfez, 1997 ; Von Foerster, 1960), retient l'attention en se proposant comme modèle de base de la communication dialogique, s'harmonisant à la fois avec les fondements théoriques et avec les canevas conceptuel et méthodologique de la thèse. Cette théorie admet l'inclusion du tiers dans la dynamique collaborative, dans une visée compréhensive et complémentaire.

Dans le cadre de cette thèse, l'intérêt accordé au modèle de l'enseignant-apprenant de Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990) n'est ni instrumental, ni légitimé par une quelconque recherche d'efficacité ou de performance de l'enseignant. C'est pourquoi ce modèle a été enrichi des visions évolutives de Fullan (1993) et Cranton (1996). Il intègre les facettes de pratiques pédagogiques, d'habiletés de recherche, d'habiletés collaboratives et de pratiques réflexives, de même qu'une vision personnelle chez l'enseignant, qui s'articulent en un tout cohérent. Ce modèle de l'enseignant-apprenant fait partie d'un modèle-synthèse voulant que le développement continu et l'épanouissement intégral des personnes se trouvent reliés globalement à l'essor des milieux éducatifs.

2.2 Le concept de collaboration

Par sa nature même, le concept de collaboration s'associe directement à la raison communicative et, par conséquent, au courant socioconstructiviste. La collaboration correspond à :

Ce cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées, à l'intérieur d'échanges interactifs réunissant au moins deux collègues, qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité⁸.

Compte tenu de l'abondante littérature entourant ce concept et de la polysémie conceptuelle autour de termes apparentés, il convient d'apporter certaines distinctions, particulièrement en regard des concepts de collaboration, de coopération, de partenariat et de collégialité (*cf.* Tab.2.1). Ici, le but consiste essentiellement à préciser certaines nuances pour enrichir notre compréhension des éléments qui distinguent ces notions, afin de concevoir avec clarté ce qu'est la « *véritable collaboration* ».

2.2.1 Distinction entre les concepts apparentés au concept de collaboration

La collaboration nécessite un partage dynamique en lien direct avec le principe de synergie, pour accomplir ce qu'un individu n'aurait pu réaliser seul ou faire aussi bien : la collaboration est essentiellement axée sur le processus. Le lien qui unit les membres dans un groupe de collaboration correspond au plus haut niveau d'interdépendance qui puisse exister entre des collègues. Ceci réfère à la typologie de Little⁹ (1990a) qui sera présentée un peu plus loin, et qui précise que l'interdépendance suit un gradient croissant, qui va de la simple conversation anecdotique aux travaux conjoints entre collègues, lesquels témoignent d'une

⁸ Définition élaborée par l'auteure, inspirée des ouvrages de Little (1992) et de Welch et Sheridan (1995).

⁹ Cette typologie a fait l'objet d'une synthèse par l'auteure de cette thèse, dans un document de travail distribué au Colloque de l'Association des Cadres scolaires du Québec, en décembre 2000.

collaboration véritable. La collaboration nécessite que les collègues partagent un but commun, même si l'accent est mis davantage sur la direction et la valeur de l'acte lui-même, plutôt que sur le but proposé (Bateson, 1977). Le processus collaboratif s'attarde donc aux différentes étapes pouvant conduire à l'atteinte des résultats. La collaboration se caractérise par une relation paritaire entre les membres d'un groupe, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres types d'échange.

Tableau 2.1 Distinction entre les concepts apparentés au concept de collaboration (d'après l'auteure, inspiré de Sparks et Loucks-Horsley, 1989)

Concepts	But commun	Parité	Interdépendance	Élément cible
Collaboration	oui	oui	oui	processus
Coopération	variable	oui	variable	résultat
Partenariat	oui	variable	oui	processus/résultat
Collégialité	variable	oui	variable	processus

Selon Wyldavsky (1986), la *coopération* correspond à une réunion de personnes en vue de l'accomplissement d'une tâche ; sa visée serait essentiellement instrumentale, axée sur les résultats. De plus, la coopération est associée à l'approche pédagogique dite « approche coopérative » ou « apprentissage coopératif ». Cette approche implique une gestion de classe basée sur le travail d'équipe des élèves, qui accomplissent des tâches communes dans le cadre d'une activité d'apprentissage. Cette approche possède deux objectifs : le renforcement de la qualité des apprentissages liés aux savoirs essentiels, et la création d'un contexte facilitant la réussite de la plupart des élèves¹⁰. Parfois, des situations d'apprentissage peuvent faire en sorte que les équipes d'élèves soient en compétition les unes contre les autres ; ces situations nient l'existence d'un but commun. La situation d'apprentissage coopératif correspond donc à la répartition des élèves en groupes

¹⁰ Objectifs tirés d'un document d'information au sujet d'un microprogramme de 2^e cycle en *Apprentissage coopératif et instruction complexe*, offert par l'Université de Sherbrooke.

pour réaliser une tâche, en coordonnant leurs actions vers l'atteinte de résultats ou d'un but précis, qu'il soit commun ou non (*ibid.*). L'importance accordée aux résultats se trouve plus directement liée à des valeurs d'efficacité et de rendement immédiat.

Par ailleurs, le *partenariat* réfère davantage à l'interaction entre deux partenaires qui ne sont pas naturellement en position de collaboration (*ibid.*). Ce contexte « d'éloignement relatif » se traduit par une distance physique ou contextuelle entre des membres d'entités institutionnelles distinctes (par ex. : chercheurs et enseignants), ou issus de contextes socioculturels différents (par ex. : parents et enseignants). La collaboration se situerait davantage à l'interne, dans un contexte naturel d'échanges, alors que le partenariat se produirait à l'externe, entre deux parties qui ne se côtoient pas naturellement mais qui, dans une perspective d'avancée commune, décident de s'unir pour atteindre un même objectif. Aussi convient-il de préciser que dans une relation de partenariat, les partenaires conservent leur autonomie, c'est-à-dire qu'ils ne forment pas un groupe homogène à proprement parler (Wyldawsky, 1986).

Pour Barth (1990), le concept de *collégialité* s'adresse à une communauté de leaders où l'on partage les mêmes croyances, les mêmes rites, les mêmes normes et les mêmes activités. Le « leadership collégial » correspondrait, par exemple, à une direction d'école qui faciliterait la participation des enseignants aux décisions concernant l'administration et l'organisation scolaires. Dans ce contexte, la collégialité rejoint le processus paritaire de prise de décisions consensuelles et peut s'associer facilement à un mode de gestion participative. Selon Little (1990b), la notion de collégialité signifie tout type d'échanges entre collègues. Son étude portant sur la collégialité entre enseignants révèle que les relations collégiales se distinguent par une diversité de formes et de contenus. Quatre principaux types de relation collégiale s'échelonnent sur un gradient croissant d'interdépendance. Il s'agit de :

- L'échange d'histoires de vie et d'idées ;
- L'apport d'assistance sous forme de conseils ;
- La planification conjointe et l'échange de matériel ;
- Le travail conjoint.

Dans son étude, Little expose clairement la différence entre les concepts de collégialité et de collaboration. C'est dans le cadre de travaux conjoints entre collègues que l'on peut affirmer être en présence d'un véritable processus de collaboration (*ibid.*). Au sein de relations collégiales, il est possible d'identifier certaines formes où des liens ténus unissent les personnes, alors que les relations de collaboration ne se manifesteraient qu'à travers un haut niveau d'interdépendance. Pour les fins de l'étude, il est possible d'affirmer que la collaboration est un type de relation collégiale, mais on ne saurait prétendre de toutes les relations collégiales qu'elles impliquent nécessairement une collaboration (*cf.* Fig.2.2).

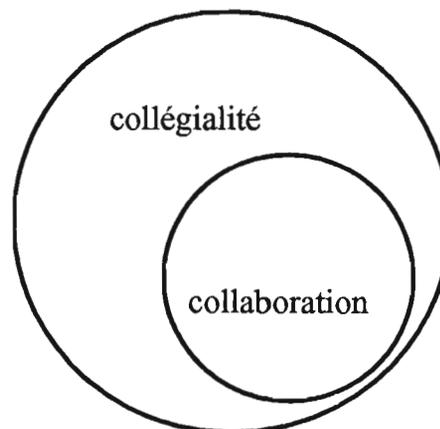


Figure 2.2 Relation entre les concepts de collaboration et de collégialité

La comparaison entre les concepts apparentés à la collaboration montre que les notions de parité et d'interdépendance font la différence entre la collaboration et les autres formes de partage. Ainsi, il importe de mieux comprendre la notion d'interdépendance avant de présenter les différents types de groupe de collaboration qui existent. Cette notion d'interdépendance précise le concept de collaboration, avec la notion d'interaction qui sera également abordée dans la prochaine section.

2.2.2 Les principales notions liées à la collaboration : l'interdépendance et l'interaction

Les propos et la figure (cf. Fig.2.3) qui suivent présentent la collaboration en fonction de ses principaux axes, notamment en abordant les notions d'interdépendance et d'interaction sous les pôles « d'action » et « relationnel ». La représentation illustrée ci-après constitue une extrapolation des propos de Friend et Cook (1996) et de Little (1990a), en fonction de l'interprétation que font ces auteures de la collaboration. Plus loin, on expose plus en détail les habiletés spécifiques de l'interaction que sont les habiletés relationnelles et de communication.

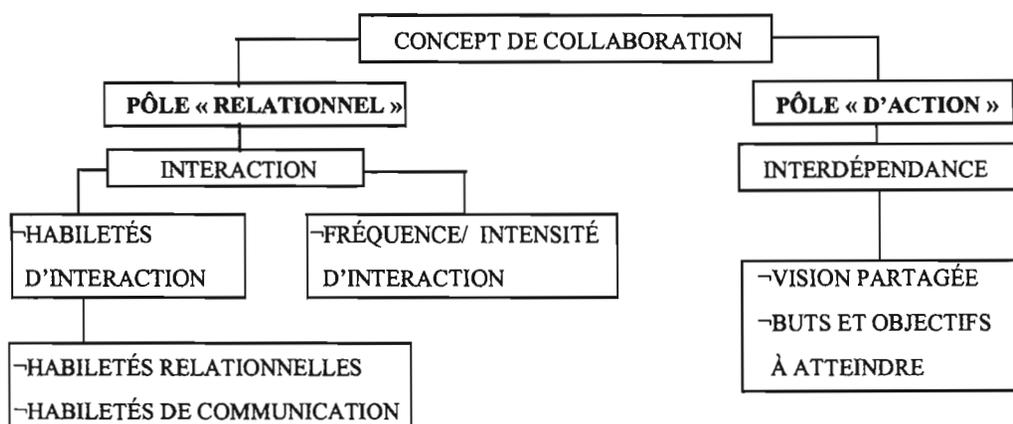


Figure 2.3 Représentation du concept de collaboration

Dans l'action, le processus de collaboration serait déterminé par l'interdépendance, elle-même tributaire de la réalisation de buts communs, pris dans le sens d'un cheminement « processural » (Friend et Cook, 1996). Les groupes possédant une grande cohésion entre les membres seraient ceux qui, tout en étant essentiellement centrés sur un processus de développement et sur la concrétisation d'un projet, se sont formés librement en partant d'initiatives issues de la base. Little (1990a) indique que les groupes d'enseignants qui collaborent véritablement s'investissent dans des travaux conjoints. Un peu plus loin, la particularité des types de groupes impliqués dans une collaboration véritable sera abordée.

2.2.2.1 La notion d'interdépendance

La collaboration nécessite un haut niveau d'interdépendance ; c'est-à-dire que les objectifs visés sont communs et que leurs atteintes nécessitent la collaboration de tous les membres du groupe (Little, 1990a). Pour Sgoi et Saltiel (1998, p.89), « l'interdépendance peut être définie comme étant la vision partagée, c'est-à-dire les buts et objectifs communs poursuivis par les collaborateurs » (traduction libre).

Dans une perspective sociodynamique, le concept d'interdépendance correspondrait au processus menant à l'atteinte d'un but commun, par la relation d'un individu avec un autre (ou avec d'autres). Le but commun, ou la vision partagée, constitue le « ciment » qui unit les personnes entre elles à travers leur relation de collaboration. L'intensité de partage de cette vision détermine souvent le succès du processus de collaboration (*ibid.*). Les enseignants qui collaborent doivent partager au moins un but. L'interdépendance implique le partage des responsabilités en vue de la réalisation d'un travail ou d'un projet donné, qui peut être en lien direct avec l'enseignement. Cette distribution équitable intervient au premier plan dans le cadre de travaux conjoints réalisés par des enseignants (Little, 1990a). Ces derniers peuvent, par exemple, mener une recherche-action sur un même thème dans leur classe respective. En ce sens, on observe que les acteurs partagent un but commun. Ils doivent, pour mener à bien leur projet de recherche, partager les difficultés qu'ils rencontrent et profiter des retombées positives liées aux discussions et aux échanges : leurs expériences deviennent complémentaires. Dans ce contexte, le but visé a suffisamment de sens pour inciter l'enseignant à investir temps et énergie à la collaboration (Friend et Cook, 1996).

L'interdépendance en fonction des objectifs et des buts constitue un caractère essentiel lors de l'observation de tout processus de collaboration (Friend et Cook, 1996 ; Little, 1994 ; Sgoi et Saltiel, 1998 ; Thousand et Villa, 1992). Dans cette étude doctorale, qui s'intéresse à la forme que prend la collaboration au sein du groupe, il s'agira de faire une description détaillée de cette relation

d'interdépendance. La vision partagée, si importante au niveau des changements qui s'opèrent à long terme, se traduit par l'engagement véritable des participants. Elle correspond au reflet collectif de leur vision personnelle car, pour partager une vision, il faut d'abord posséder une vision personnelle, qui peut alors se prolonger dans une perspective sociale lorsque l'individu s'investit dans sa relation à l'altérité ; d'où l'importance de s'assurer de l'existence de ces conditions préalables pour que le prolongement désiré puisse se réaliser.

Little (1990a) précise que les liens entre enseignants se traduisent par une union plus ou moins étroite, en contexte d'interdépendance. Plus ces liens sont serrés, plus une réelle collaboration est susceptible d'exister. Pour l'auteure, les travaux conjoints dans lesquels des enseignants sont impliqués aboutissent le plus souvent à un registre de relations intenses, dans lequel l'enseignant sent qu'il ne peut pratiquement pas accomplir son travail sans l'apport de l'autre ou des autres. Il apparaît que dans les groupes où se manifeste cette collaboration, un équilibre existerait entre le soutien mutuel et la saine confrontation au sujet des pratiques pédagogiques actuelles et des directions à prendre en regard du travail poursuivi (*ibid.*). Dans son étude concernant les relations entre collègues, l'auteure utilise le terme d'« interdépendances senties » (*felt interdependencies*) pour qualifier ces relations à l'autre, indispensables à l'avancement du travail dans un principe de réciprocité.

Suite à une enquête réalisée auprès de plusieurs enseignants, Pellegrin (1976) indique que ceux-ci réfèrent au nom d'un seul collègue sans lequel ils ne pourraient tout simplement pas exécuter leur travail. Par contre, à un niveau de consultation ou de simples échanges d'idées, les relations que les enseignants entretiennent seraient approximativement au nombre de quatre.

2.2.2.2 La notion d'interaction

La collaboration se distingue par une forme d'interaction caractérisée par l'intensité et la fréquence élevée des rencontres directes (Little, 1990a). Donner un conseil à un

autre enseignant constitue une forme d'interaction de faible intensité et ne donne pas lieu à une collaboration à proprement parler, puisqu'il s'agit d'un contact ponctuel suscitant un faible niveau d'engagement.

L'interaction entre deux personnes, au sens strict, se définit généralement comme « l'action réciproque qui existe entre ces individus » (De Villers, 1998, p.798). Envoyer et recevoir un signe de la main en guise de salutation, ou faire un sourire à une personne qui répond par la même attitude non verbale, constituent autant de formes simples d'interaction. Comme nous l'avons vu précédemment, Little (1990a) affirme que ce ne sont pas toutes les formes d'interaction qui sont associées au phénomène de la collaboration. Pour l'auteure, ce n'est que dans le cadre de travaux conjoints de longue durée (par opposition à des travaux ponctuels), menés par un groupe d'enseignants, que l'on peut parler d'une véritable interaction collaborative. Les interactions et, par conséquent, les rencontres directes, au sein des groupes qui s'impliquent dans des travaux conjoints, sont intenses et fréquentes (Little, 1990). Dans ce contexte, l'intensité d'interaction fait intervenir un engagement profond entre les personnes. Effectuer un travail conjoint afin de concrétiser un projet de développement pédagogique ayant pour but d'intégrer de nouvelles pratiques dans deux groupes-classes simultanément, nécessite une relation intense entre les enseignants. Quoique plus rarement mis de l'avant par les enseignants eux-mêmes, un groupe impliqué librement dans un projet de recherche-action sera considéré comme effectuant un travail conjoint intense, relevant d'une véritable interaction collaborative. De tels groupes témoignent d'un haut niveau d'interdépendance (*ibid.*).

Il importe de distinguer les notions d'interaction et de relation : l'interaction se définit par des rencontres significatives entre individus, mais qui peuvent rester ponctuelles ; la relation, pour sa part, constitue une suite d'interactions qui se déroulent dans le temps. La relation implique la manifestation par les personnes de leurs attentes, de leurs affects et de leurs représentations spécifiques (Hartup et

Rubin, 1986). C'est l'implication ou l'engagement, quelle qu'en soit l'intensité, qui distingue l'interaction et la relation. Dans la relation, le partenaire est considéré comme un individu unique. Dans cette perspective, la relation se définit comme une succession d'interactions où les personnes se trouvent unies par un lien où chaque interaction passée influence la suivante.

Pour établir ces schèmes d'actions réciproques suivies et intenses, les participants doivent posséder certaines habiletés spécifiques, conditions essentielles du succès d'une démarche de collaboration (Friend et Cook, 1996 ; Johnson et Johnson, 1991). En l'absence de ces habiletés, la collaboration serait difficilement réalisable.

2.2.2.3 Les habiletés d'interaction

Parmi les habiletés interpersonnelles ou d'interaction, se retrouvent les habiletés ou capacités de communication et de relation. Elles constituent les fondements de tout processus de communication, en assurant sa viabilité (Friend et Cook, 1996). En effet, toute action collaborative se subordonne à l'efficacité de la communication (Johnson et Johnson, 1991). Les habiletés de communication, dont font partie la rétroaction, l'écoute active et le questionnement, se trouvent intimement liées aux capacités relationnelles de bienveillance, d'ouverture, d'empathie, ainsi qu'à la capacité de résoudre collectivement des problèmes.

L'habileté à faire des commentaires rétroactifs constitue un élément important en regard d'une saine communication. Dans tout dialogue, le processus de rétroaction contribue significativement à la construction des significations (Friend et Cook, 1996). La rétroaction consiste en cette « capacité de fournir à l'autre l'information comprise par rapport au message évoqué ou au comportement manifesté » (*ibid.*, p.166). Les critères permettant de dire si une rétroaction est efficacement fournie sont : la présence d'un retour sur le message reçu, un partage des impressions ou des sentiments et la clarification de la signification que le message et les impressions sur le message ont suscité. Une rétroaction efficace se caractérise en outre par son

caractère descriptif, spécifique, dirigé vers le changement de situation ou de comportement, ainsi que par sa concision et sa clarté (*ibid.*).

L'écoute active serait aussi déterminante pour assurer le succès de la communication au sein de groupes. Elle se définit comme un « processus menant à une compréhension adéquate de ce qu'une autre personne veut dire et à la manifestation de cette compréhension » (*ibid.*, p.137). L'écoute active procure l'information nécessaire et pertinente à la poursuite de l'activité de collaboration, ainsi qu'à la réalisation d'actions appropriées. L'écoute active se manifeste de trois façons : on observe que la personne utilise des thèmes ou des mots clés qui servent à schématiser l'information, qu'elle classe l'information en catégories (*mapping*), et qu'elle prend des notes pour se remémorer les détails.

L'aptitude à poser des questions fait aussi partie des habiletés permettant d'améliorer la qualité de la communication. Elle sert à recueillir davantage d'informations durant l'interaction, en particulier durant les rencontres de collaboration (*ibid.*). Un individu possède la maîtrise de cette habileté lorsqu'il formule des questions judicieuses et lorsqu'il intervient au moment opportun.

La qualité des relations interpersonnelles apparaît comme un élément clé de toute interaction collaborative et, par conséquent, d'un développement des personnes à l'intérieur de ce processus de collaboration (Battistich, Solomon et Delucchi, 1993). La bienveillance, voire l'affection (*caring relation*) qui règne dans une relation basée sur un dialogue ouvert et empreint de confiance, fait partie de ces capacités assurant la qualité au succès relationnel. Les mots font partie de la matière première pour construire le dialogue, mais aussi les touches, les regards et les sourires. Un véritable dialogue se caractérise par l'ouverture, qui se manifeste par la réciprocité dans la recherche de nouvelles perspectives ou pour résoudre un problème (Whiterell et Noddings, 1991). La bienveillance au sein d'une relation interpersonnelle correspond à cette disponibilité, à ce sens des responsabilités, à ce respect et à cet intérêt manifesté à l'égard de l'autre (Jopling, 1993). La bienveillance à l'égard d'un

collègue se perçoit dans un discours témoignant de la perception de l'autre comme d'un être unique, reconnaissant ainsi les qualités et les forces présentes chez cet autre. La volonté de poursuivre sa relation avec l'autre confirme cette manifestation de bienveillance et cette réciprocité.

La résolution conjointe de problèmes constitue une autre capacité relationnelle se manifestant à travers une démarche collaborative. La résolution de problèmes de groupe se définit comme étant : « la reconnaissance par les collaborateurs de l'existence d'un problème commun et la manifestation tangible d'une volonté pour le solutionner » (Friend et Cook, 1996, p. 102 ; traduction libre). La reconnaissance d'un problème et la nécessité d'y faire face conjointement se trouvent directement liées à l'interdépendance du groupe. Les différentes étapes associées à la résolution collective de problèmes sont : l'identification du problème, la proposition de solutions potentielles, l'évaluation des solutions proposées, le choix de la meilleure solution et la préparation du plan d'exécution, l'implantation de la solution et, finalement, l'évaluation des retombées de l'intervention réalisée.

2.2.3 La définition du petit groupe

La collaboration entre collègues requiert des enseignants qu'ils se retrouvent dans un petit groupe. Lewin (1948) et ses successeurs définissent le groupe comme « un ensemble d'individus qui ont entre eux des relations telles qu'il se crée une interdépendance en fonction d'un sens précis » (dans Cartwright et Zander, 1968, p.46). Il semble que la cohésion du groupe et les objectifs visés puissent faire varier le niveau d'implication de chacun. Par exemple, un groupe de discussion sur des thèmes ou un groupe d'enseignants qui effectuent une planification conjointe auront un degré d'implication et d'interdépendance moindre, comparativement à un groupe qui désire implanter un nouveau curriculum ou s'investir dans une dynamique de recherche. La cohésion d'un groupe se définirait comme la somme des éléments qui entraînent l'adhésion d'un individu au groupe, en opposition aux influences négatives qui

pourraient l'en dissuader (Cranton, 1996). Dans un groupe où il existe une forte cohésion, on remarque la présence des caractéristiques suivantes :

- Un engagement en regard des objectifs du groupe ;
- La conformité aux normes du groupe et leur défense ;
- La loyauté au groupe ;
- L'acceptation d'une responsabilité au sein du groupe ;
- Une communication accrue entre les membres ;
- Une propension à se faire influencer par les autres membres du groupe ;
- L'acceptation des opinions des autres ;
- La capacité d'assumer une certaine dose de frustration.

Une définition à caractère sociologique proposée par Olmstead précise que le groupe serait constitué d'une pluralité d'individus en contact les uns avec les autres, conscients de l'existence d'une certaine communauté entre eux (dans Saint-Arnaud, 1989). Ainsi, un groupe existe chaque fois que deux ou plusieurs individus prennent conscience qu'une interrelation les unit en fonction d'une dimension importante ; c'est ce processus d'interaction qui distingue le groupe du simple agrégat. Selon Bonner, ces distinctions mettent en évidence un pôle psychologique de l'interdépendance et du réseau relationnel qui unit les individus, qui serait caractéristique du courant classique de la « dynamique des groupes ». Elles révèlent également l'existence d'un pôle dynamique lié à la réalisation d'une tâche ou d'une mission (*ibid.*).

Les recherches de Bion, au tournant des années 1960, ont fourni un éclairage substantiel sur la dualité tâche-collaboration au sein des groupes. Sa théorie complexe des processus socio-émotifs emploie les notions de couplage et de dépendance pour parler des relations entre les personnes et d'attaque-fuite pour référer à la présence d'une cible commune. Ces notions caractérisent les interactions inconscientes qui existent à l'intérieur du groupe (dans Saint-Arnaud, 1989). Dans une perspective de dualité tâche-collaboration, le groupe correspondrait à un ensemble de personnes travaillant, dans une situation de rencontres face à face, à la réalisation d'une tâche

conjointe. Pour clarifier la notion de groupe dans le cadre de cette étude doctorale, il est possible de la définir comme une :

Réunion d'au moins deux personnes, ayant des relations entre elles, qui possèdent un certain niveau de cohésion, reconnaissent l'existence d'une communauté dans le groupe et interagissent pour réaliser un travail conjoint. (adaptée de Saint-Arnaud, 1989, p.24)

Fait intéressant à remarquer, cette définition du groupe se rapproche de celle de la collaboration telle que formulée précédemment, à la différence qu'une forte cohésion viendrait confirmer la présence d'une collaboration véritable. Cette cohésion serait assurée par l'existence d'un but commun et par la somme des éléments qui font qu'un individu poursuit son adhésion au groupe, en l'occurrence, l'engagement envers les objectifs et sa loyauté au groupe. La cohésion apparaît directement reliée à l'interdépendance. En définitive, ce ne sont pas tous les groupes qui collaborent réellement ; seuls les groupes caractérisés par un haut niveau de cohésion entre les membres seraient qualifiés de groupes de collaboration.

2.2.4 Synthèse entourant le concept de collaboration

La collaboration correspond à ce cadre dynamique d'activités où au moins deux enseignants échangent dans la poursuite d'un but commun, dans un contexte d'interdépendance et de parité. Il s'agit d'un processus dynamique de communication et d'échange. Elle diffère de la coopération, dont l'effort est dirigé davantage vers l'atteinte d'un résultat et du partenariat dans lequel les relations ne sont pas forcément paritaires. Elle est plus spécifique que la collégialité, en ce sens qu'il s'agit d'une relation collégiale caractérisée par un haut niveau d'interdépendance.

Certaines notions précisent ce qu'est un groupe de collaboration véritable. La présence d'une interdépendance par rapport aux buts et objectifs et celle d'interactions intenses et fréquentes confirment l'engagement des personnes dans un processus de collaboration. L'interdépendance se vérifie par l'existence d'un but commun et par le partage des responsabilités menant à l'atteinte de cette visée

commune. Un groupe de collaboration se caractérise par le haut degré de cohésion qui unit ses membres, lequel serait directement relié à l'interdépendance entre les membres. La collaboration se manifeste aussi par la présence d'une vision partagée, correspondant à l'adhésion ou à l'engagement des collègues en regard d'une mission commune. Au niveau de la communication, la véritable collaboration donne lieu à une rétroaction efficace et applique le principe de l'écoute active et du questionnement judicieux. Les habiletés à collaborer s'enrichissent de capacités d'interaction, par l'existence d'aptitudes relationnelles qui se précisent par la manifestation d'une bienveillance à l'égard de l'autre, ainsi que par la capacité à résoudre des problèmes en petit groupe.

2.3 Le concept de développement professionnel

Les questions générales de recherche étant : (1) *Comment se manifeste le processus de collaboration mis en œuvre dans le groupe ?* et (2) *Quelles relations existent entre la collaboration entre collègues et le développement professionnel des personnes impliquées ?*, cette section vise à apporter une compréhension approfondie du concept de développement professionnel. L'intention est de fournir une représentation du concept de développement professionnel et de ses importantes dimensions, dans le but d'offrir la meilleure base possible pour la compréhension du phénomène, en regard de ces questions de recherche.

Pour Sparks et Loucks-Horsley (1989), le développement professionnel correspondrait à tout processus qui améliore les connaissances, les habiletés ou les attitudes reliées au travail des enseignants d'une école. Dans leur typologie du développement professionnel, ces auteurs distinguent entre les modes de croissance professionnelle librement choisis par les enseignants, et d'autres qui sont proposés par l'administration scolaire (ex. l'école ou la commission scolaire) ou par des acteurs externes à l'école (ex. chercheurs universitaires, intervenants du ministère, consultants). Lorsque Hargreaves (1994) parle de la collégialité contrainte (*contrived*

collegiality), il réfère aux modes de développement professionnel imposés par les instances décisionnelles.

Afin de mieux saisir toute la portée du concept, il importe de clarifier les caractéristiques d'un développement professionnel privilégié par l'enseignant. Cranton (1996) a écrit plusieurs ouvrages à propos de la formation des adultes. Dans son ouvrage intitulé *Professional development as transformative learning*, l'auteure expose son idée d'adaptation de la perspective de sens et de l'apprentissage transformateur à l'éducation des adultes. Elle s'appuie spécifiquement sur les travaux de Brookfield (1987), Candy (1991) et surtout de Mezirow (1981), relativement à l'apprentissage transformateur. Le travail que Mezirow a accompli dans ce domaine depuis la fin des années 1970, a permis le développement d'une conceptualisation théorique dans le champ de l'andragogie. Ce travail a profondément inspiré Cranton. À partir de ces prémisses, cette dernière voit à l'application concrète des concepts théoriques de Mezirow, dans le but d'aider les éducateurs d'adultes à mieux apprendre au sujet de leur propre pratique professionnelle.

Avec l'intention de mieux définir le développement professionnel, Cranton (1996) définit un ensemble de caractéristiques qui semblent rallier la vision d'un grand nombre d'éducateurs. Selon l'auteure, le développement professionnel :

- ↪ Se déroule de façon continue dans le temps ;
- ↪ Se situe au sein même de l'école ;
- ↪ Constitue une occasion de recevoir des commentaires rétroactifs et de réfléchir sur les pratiques pédagogiques ;
- ↪ Procure un potentiel d'interaction avec les pairs ;
- ↪ Se centre sur l'apprentissage des élèves en étant directement lié à l'enseignement ;
- ↪ Encourage et supporte les initiatives ;
- ↪ Favorise une approche constructiviste ;
- ↪ Reconnaît les enseignants en tant que professionnels et apprenants ;
- ↪ Procure le temps et l'espace requis pour s'assurer d'un suivi adéquat.

En fonction de ces caractéristiques et en s'inspirant de la définition de Wells (1993, p.131), le développement professionnel se définit comme :

Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants s'engagent librement, trouvent des solutions aux problèmes et développent à la fois de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions, ce qui les rend aptes à transformer la situation dans laquelle leurs actions se déroulent.

Dans cette adaptation, l'expression « forme d'apprentissage professionnel » réfère à des activités (incluant des processus) ayant pour objets l'accroissement et l'approfondissement des connaissances, des habiletés et des attitudes en lien avec l'exercice de la profession (Fullan et Stiegelbauer, 1991). On y retrouve également la capacité de transformer des situations, dans le sens d'une action qui poursuivrait un objectif d'émancipation personnelle. Cette émancipation rejoint les travaux de Cranton concernant l'application pratique de la théorie de Mezirow. Au même titre que la formation ou même que le concept d'éducation pris dans son sens large, le développement professionnel se veut un processus transformateur qui confère à la personne humaine plus de pouvoir sur sa propre existence.

2.3.1 Les principales facettes du développement professionnel

Déjà abordé dans la problématique, le modèle-synthèse de Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990) met en évidence la complexité de l'enseignant-apprenant. Selon ce modèle, l'enseignant se situe au centre d'une dynamique reliant les changements dans la classe et ceux se produisant dans l'école (*ibid.*). Un type d'éducateur correspond à ce modèle. Il cherche à se développer professionnellement tout au long de sa carrière et même tout au long de sa vie (Hixson et Tinzmann, 1990). Cet enseignant est en mesure de développer ses capacités et sa confiance en lui, en explorant les limites de ses potentialités dans l'exercice de sa profession. Fullan (1993) met l'accent sur l'enseignant en tant qu'agent de changement dans son milieu, le définissant comme un praticien en quête continue de solutions pour répondre aux problèmes issus de sa pratique. Il apparaît que l'adulte apprendrait mieux lorsqu'il s'implique activement dans la création et la gestion de situations d'apprentissage qui lui sont destinées (Friend et Cook, 1996). Par la contribution

active d'individus qui voudront modifier leur propre environnement, Fullan (1993) croit qu'il sera possible d'assister à des changements durables dans les écoles. Ce potentiel transformateur résultera du rassemblement, au sein du milieu scolaire, d'une masse critique d'individus et de groupes qui voudront s'investir pour y apporter des améliorations constantes et tangibles.

Dans la présente recherche, le développement professionnel de l'enseignant se traduit comme la manifestation du travail de transformation et d'émancipation issu de la collaboration avec les collègues. Se trouvant au centre même de la définition du développement professionnel, *l'apprentissage* de l'éducateur rend le modèle de Fullan et de ses collaborateurs encore plus pertinent.

L'analyse détaillée du concept de développement professionnel (Cranton, 1996 ; Fullan *et al.*, 1990 ; Fullan, 1993) et la position épistémique privilégiée dans cette étude doctorale permettent de dégager quatre facettes qui caractérisent l'enseignant-apprenant. Il s'agit de la vision personnelle, du répertoire de pratiques pédagogiques, des habiletés de recherche et de la réflexion critique, auxquelles s'ajoutent, tout en étant traitées séparément, les habiletés de collaboration exposées précédemment. Ce choix tient compte, à la fois, du problème de recherche et des théories retenues comme étant à la base du projet de recherche. À partir des définitions des auteurs et des dimensions qui leur sont associées, il a été possible d'élaborer une définition opérationnelle du concept de développement professionnel, avec les différents indicateurs qu'il sera possible d'observer sur le terrain.

Il est utile de visualiser le lien entre les facettes du développement professionnel, leurs perspectives et leurs correspondances (*cf.* Tab.2.2). Ce tableau, réalisé par l'auteure, s'inspire d'une synthèse de la littérature sur le sujet. Trois principales perspectives correspondent aux facettes de l'enseignant-apprenant : il s'agit de la perspective individuelle, de la perspective professionnelle et de la perspective socioculturelle, auxquelles s'ajoute une quatrième perspective, soit la

perspective collective, composante liée aux habiletés collaboratives qui ont été abordées à la section 2.2.

Tableau 2.2 Correspondances des perspectives reliées aux facettes du développement professionnel

Facette	Perspective	Correspond à une...
Vision personnelle	Individuelle Monde des valeurs	Perception de soi comme enseignant Perception de son rôle d'enseignant Vision d'un idéal éducatif Perception de soi en tant qu'agent de changement
Pratique pédagogique et habiletés de recherche	Professionnelle Amélioration de la pratique	Intériorisation de savoir-faire et de techniques pour améliorer la pratique pédagogique
Réflexion critique et habiletés réflexives	Socioculturelle Émancipation et transformation	Pratique réflexive couplée à la prise de conscience des contraintes sociales Prise de position alternative en éducation
Habiletés collaboratives	Collective	Intériorisation d'habiletés collaboratives

La vision personnelle se situe dans une perspective individuelle : c'est la vision propre à l'enseignant, en fonction d'un futur désirable, et de son rôle en tant qu'agent de changement dans le milieu éducatif dans lequel il évolue. Dans cette vision, on ne peut éviter de prendre en compte le contexte spécifique de l'activité collaborative que l'enseignant mène avec ses collègues.

La pratique pédagogique et les habiletés de recherche rejoindraient davantage la vie professionnelle et particulièrement certains aspects techniques de la pratique. Il s'agit d'efforts consentis pour améliorer le champ d'action, lequel est lié à une vision plus pragmatique du rôle professionnel, dans une dynamique d'évolution et d'amélioration des pratiques. L'amélioration se définit par « la conséquence de l'utilisation judicieuse d'une action dans un contexte donné » (Grundy, 1987, p.9).

Les habiletés de recherche se caractérisent par l'aisance avec laquelle l'enseignant s'interroge et trouve des réponses aux diverses questions soulevées par sa pratique professionnelle. Il s'agit de l'habileté à repérer de l'information, mais aussi de la capacité de synthèse et d'innovation, ainsi que de la créativité déployée pour la recherche de solutions.

Enfin, la réflexion critique incluant les habiletés réflexives se trouvent en lien avec la perspective socioculturelle. Cette facette établit un parallèle avec la perspective sociale de la collaboration. Elle est la manifestation ultime du développement professionnel, le situant dans une démarche d'émancipation et de libération (Cranton, 1996 ; Freire, 1970).

Chacune des facettes du développement professionnel fait l'objet d'une description détaillée dans les sections suivantes, sauf en ce qui a trait aux habiletés collaboratives qui ont déjà été discutées sous le concept de collaboration.

2.3.1.1 La vision personnelle de l'enseignant et de son rôle

La notion de vision correspond à un concept souvent associé au domaine de l'administration scolaire et du leadership organisationnel. Pour Senge (1990), la notion de vision serait vitale à l'organisation en centrant les individus sur les priorités et en procurant l'énergie nécessaire pour apprendre et se développer. Comme le confirme également Hargreaves : « un monde de discours sans égard à la vision se réduit à un babillage chaotique où il n'existe aucun moyen d'unifier et de trouver du sens aux discours des divers acteurs » (1994, p.251 ; traduction libre).

La vision personnelle correspondrait à ce futur désirable pour lequel un individu entretient de nombreuses aspirations et qui influence, plus ou moins consciemment, l'ensemble de l'organisation. Souvent, cette vision du futur correspond à la vision d'une seule personne (le dirigeant) ou d'un petit groupe (le conseil d'administration). Une vision imposée ne favoriserait pas l'émergence des conditions nécessaires au développement de l'apprenant qui travaille au sein de

l'organisation. Par contre, l'émergence d'une vision partagée crée de multiples occasions de réalisation de cette vision. En ce sens, il s'agit d'une expansion des potentialités de développement de la personne (Fullan, 1993).

La vision personnelle (*personal vision-building*) est définie par Fullan comme étant « cette vision qu'a l'enseignant de lui-même et de sa tâche d'enseignement en fonction d'un futur désirable » (*ibid.*, p.13). Il s'agit d'un « idéal éducatif » à atteindre. D'une manière plus spécifique, la vision personnelle correspond à ce que Cranton (1996, p.96) appelle la perspective de sens (*meaning perspective*) qui se définit comme:

Un ensemble d'attentes, constituées par un cadre de référence provenant des modèles symboliques en tant que système de valeurs, utilisé dans le but d'interpréter et d'évaluer le sens de nos expériences. (traduction libre)

Les attentes concernant ce futur désirable se construisent et se manifestent à travers les filtres, les cadres d'analyse ou les paradigmes qui influencent notre perception de nous-mêmes, des autres et de notre environnement. La vision personnelle correspondrait ainsi à l'efficacité et à l'influence que l'enseignant reconnaît posséder dans son milieu de travail, ainsi qu'à son influence au niveau moral. La vision personnelle se situerait à la base de la vision partagée, préalable à l'interdépendance au sein d'une relation de collaboration. Cette vision intègre également le rôle dynamique de l'enseignant en tant qu'agent de changement. Ce dernier peut être identifié comme un modèle ou parfois un mentor dans son milieu de travail (Cranton, 1996).

Une riche description d'une vision personnelle s'illustre à travers le récit de vie d'une éducatrice, tiré de l'ouvrage de Cranton. Ce récit présenté en langue originale, fournit des éléments de discours illustrant une perception individuelle du développement professionnel, une vision de l'éducation et une perception de soi :

I don't see much difference between education and counseling ; they are both helping people to grow as people. I know that I couldn't go to university anymore and sit in a lecture ; it doesn't interest me to sit and listen to someone talk about some abstract thing. I don't have a real framework for being an educator. I do what works. I know lots of different strategies and techniques, but I would have trouble telling you why I use one and not the other. My knowledge is intuitive. I do not do too much analysis of it. (Extrait d'un récit d'enseignante tiré de Cranton, 1996, p.97)

Dans cette vision, on perçoit la nature pragmatique de la personne qui parle. Son développement s'opère au fur et à mesure qu'elle exerce son rôle d'éducatrice. Son futur correspond à une meilleure adéquation entre ce qu'elle fait présentement et ce qu'il y a de mieux à faire pour elle. Kincheloe (1991) précise que la vision d'un futur désirable pour un enseignant ne peut être séparée de l'acte éducatif. Manifestant l'importance de la cohérence, l'enseignement constituerait l'une des professions où les liens entre les intentions, la pratique et la vision personnelle sont créés naturellement, ce futur désirable définissant l'essence même de ce qui est communiqué directement ou indirectement à l'apprenant (Fullan, 1993).

Le discours des enseignants peut en dire long sur leur vision personnelle. Pour Vygotsky (1978, 1986), le langage est un outil culturel de base, qui passe par un processus d'intériorisation pendant lequel se produit une médiation entre le développement de la conscience et les comportements individuels. Les fonctions mentales supérieures exclusivement humaines (comme imaginer, planifier, réfléchir, abstraire...) se développent le plus souvent à travers une relation dialectique entre humains, à l'intérieur d'activités socioculturelles. Le dialogue intérieur, représentatif d'une réalité interpsychique, organise les pensées à l'instant même où elles sont intégrées. Le processus d'intériorisation permet à une personne de percevoir le monde non seulement avec ses sens, mais aussi à travers son propre discours (Vygotsky, 1978). Le discours des praticiens fait partie de la matière première de cette recherche et les modalités pour le recueillir seront précisées au chapitre III.

2.3.1.2 Les habiletés de recherche de l'enseignant en lien avec la pratique pédagogique

Les projets de développement pédagogique menés par de petits groupes de pairs constituent des contextes favorables pour que l'enseignant puisse développer ses capacités ou habiletés de recherche en lien avec sa pratique. Chez les praticiens, le développement de ces habiletés actualise la recherche en éducation, en favorisant le transfert du corpus théorique et en permettant l'obtention de résultats significatifs.

La maîtrise d'habiletés de recherche se définit comme étant « l'intériorisation d'habitudes, de savoir-faire et de techniques de recherche permettant d'améliorer les pratiques pédagogiques de l'enseignant, lesquelles sont nécessaires pour lui assurer un apprentissage continu » (Cranton, 1996, p.15 ; traduction libre). Cet apprentissage qui se constitue tout au long de la vie de l'enseignant est essentiel afin de satisfaire les besoins dans un environnement éducatif sans cesse changeant.

Selon Pascale (1990), les habiletés de recherche serviraient à adapter les « cartes mentales », adaptation qui permettrait à l'enseignant d'adopter de nouveaux paradigmes. Ces habitudes et techniques intériorisées par l'enseignant se retrouvent spécifiquement dans la maîtrise du questionnement, la recherche d'informations, l'expérimentation et le recours à une variété de stratégies ou de connaissances (Stacey, 1992). Les habiletés de recherche sont associées à la diffusion des informations, tout en étant dépendantes d'une logique argumentative (Fullan, 1993). La référence aux cartes mentales ou aux schèmes mentaux renvoie à la notion d'*habitus* (Bourdieu, 1972). Elle implique, pour le maître, la nécessité de prendre conscience et de s'approprier ses propres pratiques pédagogiques, afin de pouvoir les développer ou les transformer (Rey, 1996).

En prenant conscience de son *habitus*, l'enseignant peut opérer des modifications durables sur sa pratique. À l'inverse, la transformation des pratiques pédagogiques oblige l'enseignant à modifier son *habitus*. Ce dernier se définit par un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des

situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (Bourdieu, 1972, p.209). Il se traduit par les stratégies, les scénarios, les règles de conduite dont dispose l'enseignant, fonctionnant plus ou moins consciemment, et s'appliquant en actions plus ou moins efficaces. Ce système, intégrant les expériences passées, opère à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions.

Dans la dynamique développementale, une telle vision du praticien en fait un acteur proactif dans sa capacité de se procurer les ressources dont il a besoin pour se développer professionnellement, et souvent un acteur influant dans son milieu. Elle est reliée à la conception de l'enseignant-chercheur ou de l'enseignant-questionneur. Ce dernier s'implique dans un mouvement visant la légitimation de la recherche qu'il effectue au sein même de l'école. Dans cet idéal de développement, l'enseignant se transforme en un générateur de connaissances ou de savoirs. Tout processus de recherche mené par les enseignants va dans le sens d'une démocratisation du savoir scientifique en éducation (Torres, 1996). Selon Cochran-Smith et Lytle (1993, p.2), il existe une différence entre la façon conventionnelle de faire de la recherche en éducation et celle qui repose sur la notion de praticien-chercheur :

Il est possible de référer à une base de savoir pour l'enseignement, qui ne proviendrait pas exclusivement de recherches universitaires, et qui ne concevrait pas uniquement les enseignants comme des récepteurs de savoir. Ces recherches pourraient être conduites par les enseignants où ils agiraient à titre d'architectes et de générateurs de savoirs. (traduction libre)

Selon cette conception, la recherche n'a plus pour objet le praticien et son enseignement : elle se réalise avec et par les praticiens. Dans la mesure où l'enseignant adopte une posture de praticien-chercheur en devenant un producteur de savoirs, toute recherche menée par les praticiens eux-mêmes peut assurer la vitalité et l'auto-renouvellement de la pratique éducative (Stacey, 1992). Cette démarche de recherche doit, pour être durable, être « nourrie » par l'accessibilité à de l'information crédible. Cette thèse ne vise pas à clarifier la démarche de recherche chez les

enseignants, mais plutôt les habiletés qu'ils manifestent pour la recherche lorsqu'ils collaborent avec leurs collègues. Il s'agit de moyens utilisés par les enseignants pour améliorer leurs pratiques, tout en favorisant leur apprentissage et leur développement professionnel et personnel (Cranton, 1996). Plus spécifiquement, Angelo et Cross (1988) indiquent qu'une recherche ciblée sur des enjeux émergents de la pratique, contribue à motiver l'enseignant dans la poursuite du développement de ses habiletés de recherche, en constituant un réel défi.

Toute tentative de recherche effectuée par l'enseignant est considérée comme un mouvement épistémologique qui aurait des implications directes sur son développement professionnel (Torres, 1996). Les habiletés de recherche sont directement impliquées dans cette démarche, tout en étant en étroite relation avec la vision personnelle. Ainsi le développement et l'actualisation d'une vision personnelle ferait partie d'une quête incessante qui ne peut se concevoir sans la maîtrise de certaines habiletés de recherche.

En étant lui-même apprenant (Fullan *et al.*, 1990), l'enseignant doit d'abord démontrer sa capacité de saisir sa propre dynamique d'apprentissage avant de pouvoir aider l'élève à réfléchir sur la sienne. Pour ce faire, les enseignants eux-mêmes doivent examiner leur pratique pédagogique quotidienne et clarifier leurs modèles mentaux (Senge et Gauthier, 1991), grâce à la maîtrise d'habiletés de recherche. On observe, dans cette représentation des habiletés de recherche, le lien étroit qui existe entre celles-ci et les habiletés réflexives. Ces dernières font partie intégrante de la réflexion critique qui fait l'objet de la prochaine section.

2.3.1.3 La réflexion critique chez l'enseignant

L'étude de différents ouvrages dans le domaine révèle que les concepts de réflexion, de pratique réflexive et de réflexion critique, bien qu'ils soient apparentés, possèdent des sens différents. Afin de bien les distinguer, seront présentées successivement les conceptions de Dewey (1974), Schön (1983), Jarvis (1992) et Cranton (1996), en

regard de leurs définitions, leurs compréhensions conceptuelles et la synthèse qui en est faite, conformément aux objectifs de la présente recherche.

Selon Dewey (1933), la réflexion serait considérée comme un processus de résolution de problèmes. L'auteur soutient que les individus apprennent à penser lorsqu'ils sont en mesure de discriminer entre les croyances ayant un fondement scientifique de celles qui n'en ont pas, tout en utilisant le processus de résolution de problèmes. Il s'agit d'une définition rationnelle et pragmatique de la réflexion, comprise dans son sens général.

Schön (1983) associe, pour sa part, le processus réflexif au contexte précis d'une pratique professionnelle. Pour l'auteur, la pratique réflexive correspond au processus intuitif et introspectif selon lequel le praticien réfléchit et résout les problèmes liés à sa pratique. Pour Schön, le praticien peut réfléchir à une grande variété de situations, allant de sa pratique personnelle aux normes ou au cadre de référence qui sous-tendent ses valeurs, ainsi qu'aux sentiments qui l'ont mené à adopter une conduite particulière. Les individus ne seraient pas également rationnels et ordonnés, bien qu'ils puissent tous s'engager dans un processus réflexif. Cette vision de la pratique réflexive en fait un processus individuel, personnel et introspectif, en lien étroit avec la pratique professionnelle.

La réflexion critique serait un processus développemental et d'émancipation. Jarvis (1992, p.117) fournit une définition de la réflexion critique en indiquant qu'il s'agit d'un « processus de prise de conscience personnelle des contraintes du système social et de découverte des moyens pour s'en libérer ». Selon le point de vue retenu, la réflexion critique se définirait donc comme « un processus menant à la fois à une démarche introspective de pratique réflexive, couplée à une prise de conscience des contraintes du système social et des moyens possibles pour les transcender » (Cranton, 1996 ; Schön, 1983 ; Skolimowski, 1992). Cette perspective situe la réflexion critique au cœur d'une action orientée vers le changement social. Elle s'y présente en tant que processus de changement au sein duquel l'individu prend

conscience des contraintes qui freinent son développement et celui de l'organisation dans laquelle il évolue (Cranton, 1996 ; Merriam et Caffarella, 1991 ; Torres, 1996).

La conscientisation serait ce processus complexe qui permet à l'individu de réfléchir aux réalités socioculturelles qui façonnent sa vie, afin qu'il soit en mesure de transformer ces réalités. Pour Freire (1970), la relation entre l'enseignant et l'apprenant se trouve au centre de la situation d'apprentissage. Il voit cette relation à l'intérieur d'un processus mettant en présence deux co-investigateurs qui se heurtent à la réalité, à l'intérieur d'un contexte socioculturel donné. L'interaction dialogique se situerait à la base de ce partage où s'effectue une réelle prise de conscience (Merriam et Caffarella, 1991).

Selon Cranton (1996, p.79), « la réflexion critique permet à la personne de s'engager dans un cheminement menant à l'apprentissage de la transformation ». La réflexion critique correspondrait donc à un stade avancé de prise de conscience chez l'enseignant, en comparaison avec la simple pratique réflexive. Cette forme d'apprentissage serait spécifique au développement chez l'adulte (Mezirow, 1981). Pour qu'il y ait transformation, un changement fondamental de perspective doit se produire, le processus de réflexion critique assimilant la dimension réflexive à la perspective socioculturelle. Les étapes de la réflexion critique chez l'adulte se schématisent comme suit :

- 1) L'identification et la confrontation de ses présupposés (*assumptions*);
- 2) L'exploration et la proposition d'alternatives ;
- 3) L'analyse de ces alternatives ;
- 4) L'application de ces alternatives ;
- 5) Le recadrage permettant l'adoption d'une perspective alternative en fonction des structures sociales et politiques, en regard du sens commun.

En résumé, la réflexion critique serait ce « processus capable de rendre les professionnels de l'enseignement plus autonomes et plus engagés dans l'amorce de changements pertinents dans leurs milieux éducatifs » (Cranton, 1996, p.79 ; traduction libre). L'enseignant capable de clarifier efficacement les suppositions et les croyances qui sous-tendent ses pratiques pédagogiques pourra plus facilement les

modifier si elles sont jugées inadéquates. À travers les échanges avec les collègues, ce processus de réflexion critique peut aider les enseignants à clarifier et transformer leur agir professionnel (Cranton, 1996).

2.3.2 Diversité des groupes de développement professionnel

Terme polysémique, le développement professionnel possède plusieurs synonymes, parmi lesquels on retrouve le « développement personnel », le « développement de l'enseignant », la « croissance professionnelle » et la « croissance de l'enseignant ». Il englobe généralement les activités de formation (*training*) et plusieurs autres types d'activités d'apprentissage (Fullan et Stiegelbauer, 1991).

Parmi les auteurs qui s'intéressent au développement professionnel, Sparks et Loucks-Horsley (1989) fournissent, dans une perspective historique, une connaissance approfondie du concept et de ses enjeux. Leur étude met en relation cinq modèles de développement professionnel destinés aux enseignants. Le sens attribué à la notion de modèle provient d'Ingvarson (1987), pour qui il signifie un design de l'apprentissage. On peut lui associer certaines croyances permettant d'appréhender à la fois l'origine des savoirs liés à la pratique enseignante et la manière dont les enseignants acquièrent et développent ces savoirs. Ces cinq modèles sont le développement autonome ou autoformation, l'observation/évaluation, le développement pédagogique ou curriculaire, les programmes de formation et la démarche de recherche-action. Mis à part la formation (*training*), les autres modes de développement professionnel ont fait l'objet d'un moins grand nombre de recherches de type empirique (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Parmi les formes traditionnelles de développement professionnel¹¹, on retrouve la formation et, dans une moindre mesure, l'autoformation. Les modèles de développement pédagogique et de recherche-action font partie des formes non traditionnelles et novatrices.

¹¹ Birman, Desimone, Porter et Garet (2000) parlent de « reform activity » ou de « reform approach ».

Il existe, chez les enseignants, à l'instar de ce qui se retrouve chez d'autres catégories de professionnels, des types de groupe formés en fonction d'attentes et d'objectifs divers en regard du développement professionnel. La littérature sur le sujet a permis d'effectuer une synthèse des différents groupes de développement professionnel présents dans le milieu scolaire. Les critères de parité et de libre adhésion des membres ont servi à écarter d'emblée les groupes qui ne respectaient pas ces conditions. Ceux qui ont été retenus manifestent ce que Little (1990a) appelle de la collaboration véritable, par le contexte de travail conjoint qui crée une interdépendance et une forte cohésion entre les membres. Voici une description des groupes, élaborée d'après une synthèse des différents travaux consultés dans le domaine (Donoahue, 1993 ; Friend et Cook, 1996 ; Joyce et Showers, 1983 ; Merriam et Caffarella, 1991 ; Payette et Champagne, 1997 ; Saint-Arnaud, 1989 ; Thousand et Villa, 1992) et à partir de la typologie du développement professionnel développée par Sparks et Loucks-Horsley (1989).

- 1) Le **groupe de soutien** (*support group*) est un groupe de pairs qui se rencontrent pour échanger sur des sujets qui peuvent ou non avoir été établis au départ, selon un agenda. Il procure aux enseignants un forum pour parler de la profession enseignante, pour partager des idées et exprimer des frustrations avec des collègues réconfortants et compréhensifs. La problématique de la gestion de classe sera souvent abordée dans de tels groupes. Le groupe de soutien rejoint le **groupe de co-développement professionnel** qui vise à résoudre des problèmes concrets liés à la pratique professionnelle, en particulier celle des gestionnaires des milieux scolaires, et à soutenir les personnes dans leurs tentatives de trouver par elles-mêmes des solutions à ces problèmes. Par des mises en situation de problèmes relationnels qui se vivent dans la pratique, une personne expose ses façons de faire au groupe. Chacun y apporte des éléments de réflexion à la fois respectueux et critiques, dans le but d'aider la personne concernée à devenir plus compétente face à ces problèmes.
- 2) Le **groupe d'étude** (*study group*) aurait essentiellement recours à la méthode des cas. En fonction de thématiques préalablement sélectionnées, une situation qui intéresse l'ensemble du groupe est

présentée et celle-ci est étudiée et possiblement implantée et évaluée à divers degrés.

- 3) Le **groupe de développement pédagogique ou de développement curriculaire** (*curriculum development group*), qu'il soit en lien ou non avec une réforme, concerne l'engagement collectif libre et intense des enseignants, dans un processus de développement pédagogique qui est relié directement avec leur pratique. Cette démarche gravite souvent autour d'un processus de résolution de problèmes, réalisé habituellement en groupe, afin de répondre aux besoins précis liés à la pratique pédagogique. Bien que ce type de groupe semble se centrer sur le travail ou la tâche, il comporte une importante composante psychosociale, faisant en sorte qu'il procure aux collègues un soutien sur le plan affectif et une satisfaction sur le plan intellectuel.
- 4) Le **groupe de recherche** (*collaborative inquiry group*), par l'implantation d'une démarche de recherche, peut se réaliser de diverses manières, soit individuellement, soit en groupe. Le processus peut être aussi simple que d'effectuer un pré-test et un post-test pour vérifier l'apprentissage des élèves en fonction d'un nouvel élément ajouté à une leçon. De nature plus complexe, il peut s'agir de l'implantation d'un projet de recherche à long terme, mené en partenariat avec une équipe de chercheurs universitaires, tel un projet de recherche-action ou un projet de recherche collaborative. Ce modèle conçoit les enseignants comme des acteurs aptes à formuler des questions de recherche valables concernant leur pratique et à décider d'objectifs concrets à mettre en application, afin de répondre à ces questions. Il vise à faire évoluer les contenus ou les approches d'enseignement ou les deux. Le plus souvent, il s'agit d'une perspective de recherche apportée par un acteur externe, qui coordonne l'implantation d'un protocole de recherche à l'intérieur de la pratique enseignante.
- 5) Le **groupe de travail ou de tâche** (*task group*) se centre sur la résolution de problèmes liés directement à l'exécution d'un travail ou d'une tâche. Pour être de la collaboration véritable, il importe que la tâche implique les enseignants en termes de durée, et que les objectifs du travail soient directement reliés au vécu pédagogique des enseignants.

Dans cette thèse, l'intérêt se limite aux types de groupes dont le développement professionnel est collectivement situé, librement choisi, initié par les enseignants, et dont le soutien procuré est à la fois relationnel et pédagogique (*cf.* Tab. 2.3). Le modèle du groupe de développement pédagogique correspondrait le plus adéquatement à l'ensemble de ces critères. Précisons que l'adhésion à l'un ou l'autre

de ces groupes peut varier selon qu'elle est libre ou imposée. Aussi, le fait que l'initiative de la formation du groupe vienne du *sommet* (direction, ressource externe) ou de la *base* (enseignants) constitue un élément qu'il faut considérer en regard de la collaboration véritable. Le type de soutien apporté aux enseignants par ces groupes peut varier selon qu'il sera davantage axé vers le soutien affectif ou pédagogique. Le tableau qui suit provient d'une synthèse réalisée par l'auteure, à partir de la littérature sur le sujet.

Tableau 2.3 Caractéristiques liées à l'adhésion des membres, à l'origine et au soutien en fonction des groupes de développement professionnel

Type de groupe	Adhésion	Initiative	Type de soutien
Soutien ou co-développement	libre	base	affectif
Étude	libre	base	surtout pédagogique
Développement pédagogique	libre	base	pédagogique et affectif
Recherche	libre	surtout sommet	pédagogique et affectif
Tâche	surtout contrainte	sommet	surtout pédagogique

Les groupes de soutien ou de co-développement professionnel se rassemblent dans une même catégorie où il apparaît que c'est le soutien affectif qui est davantage recherché. Dans la mesure où la collaboration véritable doit être présente, ces groupes ne s'impliquent pas dans des travaux conjoints reliés directement aux pratiques pédagogiques (Little, 1990a). Le groupe d'étude rejoint davantage la collaboration, puisque des stratégies pédagogiques peuvent y être implantées conjointement et faire l'objet de discussions intenses et fréquentes dans le groupe de collègues. Il arrive souvent que le groupe d'étude reste à un niveau de « conversations pédagogiques », sans qu'il y ait d'expérimentation véritable visant à transformer les pratiques pédagogiques.

Pour sa part, le groupe de recherche fait, la plupart du temps, l'objet d'initiatives qui proviennent d'acteurs externes au milieu scolaire. Enfin, concernant le groupe de tâche, l'initiative de sa formation vient le plus souvent de l'administration, l'adhésion étant surtout contrainte. Il s'agit parfois de tâches très

ponctuelles à réaliser. Ce mode de développement professionnel ne saurait éclairer la compréhension des liens entre la collaboration et le développement professionnel.

Enfin, le groupe de développement pédagogique fait l'objet d'un projet le plus souvent mis en marche et choisi par les enseignants eux-mêmes. L'implication des enseignants dans un processus de développement pédagogique contribue à développer leurs habiletés, en regard de la résolution de problèmes concrets liés à la pratique (Knowles, 1980). Par leur engagement à l'intérieur d'un groupe de développement pédagogique, les enseignants vont développer des attitudes et des habiletés interpersonnelles pour travailler ensemble. En étant directement impliqués dans l'action pédagogique, il y a un apport de solutions aux problèmes de la pratique. Il en ressort aussi des façons de faire facilement transférables à d'autres collègues. Vécu essentiellement en termes de processus, il n'est pas possible de prédire à l'avance ou de quantifier les extrants de ce développement pédagogique, même si des auteurs présumant qu'il y aura d'importantes retombées en regard du développement professionnel des enseignants (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). L'implication d'enseignants dans des groupes de développement pédagogique présenterait toutes les caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Il combine la continuité du processus à une participation collective ; il exige l'engagement intense des enseignants et présente à la fois une cohérence et un contenu signifiant (Birman *et al.*, 2000).

2.3.3 Quelques recherches portant sur les groupes de développement professionnel collectivement situé

Parmi les groupes de développement professionnel les plus fréquemment rencontrés et étudiés dans les milieux scolaires, on retrouve le groupe de recherche-action, le groupe d'étude et le groupe de soutien. Quelques recherches permettent ici d'effectuer un survol des retombées et des implications relatives à l'évolution de ces trois types de groupe ayant la plus forte occurrence (Wood et McQuarrie, 1999).

Le groupe de recherche-action constitue un type particulier de groupe qui va plus loin dans sa démarche que le groupe d'étude, en utilisant quelques-unes des techniques propres à la recherche formelle. Habituellement, il s'agit de mettre en place des stratégies systématiques afin de répondre à des questions de recherche visant directement l'amélioration de la pratique (*ibid.*). En partant d'un problème concret, les membres du groupe font une revue de la littérature existante, choisissent une pratique qu'ils veulent mettre en place, l'expérimentent, recueillent des données relativement au succès de son implantation et communiquent leurs résultats. Par exemple, un groupe d'enseignants qui met en place un processus de recherche pour améliorer une pratique pédagogique, poursuit des objectifs multiples combinant l'apprentissage, la transformation des pratiques et l'assimilation de nouveaux contenus par les enseignants. Ce type de recherche-action ancrée dans la pratique, à l'initiative d'un groupe d'enseignants qui s'organisent dans le but de s'améliorer, passe par le développement d'une compréhension profonde et collective du phénomène de l'enseignement et de l'apprentissage (Wells, 1995).

Certaines études nous rapportent les résultats de projets de recherche-action menées par des enseignants, mais proposés par des chercheurs. Tout le mouvement de l'enseignant-chercheur ou du praticien-chercheur, ainsi que des *professional development schools* aux Etats-Unis, y est associé (Nutting, 1982). L'enseignant-chercheur serait cet enseignant capable de s'approprier les théories et les concepts pertinents en éducation, tout en étant en mesure de rendre explicite sa démarche d'appropriation. Le praticien qui sait développer ses habiletés de recherche se prédispose à un développement professionnel accru (Torres, 1999).

Plusieurs initiatives, visant à développer les habiletés de recherche chez des groupes d'enseignants, font partie de projets de recherche collaborative. Certaines s'inscrivent à l'intérieur de programmes de formation continue, comme dans le cas de cette maîtrise destinée aux enseignants de la *California State University*. Torres (1999) raconte comment elle a accompagné six enseignantes dans une démarche

visant à implanter un projet de recherche dans leurs classes. Bien qu'il s'agissait de projets individuels de recherche-action, les enseignantes se réunissaient régulièrement avec la chercheuse pour discuter, partager leurs réflexions, co-construire des significations et développer de nouvelles façons d'enseigner.

Cependant, il ne serait pas encore largement admis par la communauté scientifique et par les enseignants eux-mêmes que ces derniers puissent faire de la recherche. Dans une étude menée en 1996, Wells a interrogé des enseignants sur leur représentation de la recherche en éducation. La plupart l'associe directement avec des projets d'envergure, de type expérimental, menés par des chercheurs reconnus et pour lesquels on a sélectionné les sujets au hasard. On y décrit aussi des recherches de type documentaire. Ce portrait de la recherche correspond bien avec la représentation de l'éducation selon le sens commun, conçue essentiellement en termes de transmission de connaissances déjà existantes, par des personnes certifiées comme possédant l'ensemble de ces connaissances (*ibid.*). Il ressort de l'étude de Wells une vision traditionnelle de la recherche, s'inscrivant dans un paradigme positiviste et technocratique.

Le groupe d'étude (*study group*), parfois appelé groupe de discussion, est probablement celui qui est le plus connu en milieu scolaire. Il s'agit d'un groupe d'enseignants qui s'unissent pour apprendre au sujet d'une thématique particulière et possiblement procéder à son implantation. Le groupe se rencontre plusieurs fois afin de partager ce qui fonctionne et pour résoudre collectivement les problèmes rencontrés. Étant impliqués directement dans le processus, les participants accroissent leurs savoirs et développent de nouvelles habiletés et connaissances, en particulier durant les périodes d'échange et les sessions de résolution de problèmes (Wood et McQuarrie, 1999).

Dans une étude inédite, Donohue (1993) a voulu explorer la relation entre la participation d'enseignants à un groupe de soutien et leur développement professionnel. Le groupe de soutien constitue un type particulier de groupe au sein

duquel c'est définitivement un appui affectif qui est recherché, par la création d'un réseau d'entraide entre pairs. Le soutien se situe particulièrement au niveau de la gestion des situations ou des comportements difficiles. L'auteure s'est intéressée à décrire ce mode de développement professionnel en fonction de paramètres présents dans le modèle de l'enseignant-apprenant de Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990). Les entrevues réalisées auprès d'enseignants participant à quatre groupes de soutien ont permis de proposer l'hypothèse suivante : il semblerait que la participation au groupe aurait des retombées positives sur le développement professionnel de l'enseignant, en particulier sur ses habiletés de recherche, sa pratique réflexive, son répertoire d'enseignement individuel et ses habiletés à collaborer. Bien qu'elle recommande d'autres recherches plus poussées, l'étude exploratoire de Donohue (1993) a mis en évidence la progression des enseignants sur la voie du développement professionnel, en fonction de leur participation à des groupes centrés sur l'entraide entre collègues.

2.3.4 Synthèse entourant le concept de développement professionnel

Le concept de développement professionnel abordé sous ses multiples facettes se précise de la façon suivante : l'enseignant s'engage librement, sur une base paritaire, dans des activités de développement pédagogique directement reliées à sa pratique. En ciblant l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, il y a implication de l'enseignant dans un processus de développement continu lié à son savoir-faire professionnel. Bien que le développement professionnel comporte de multiples facettes, trois perspectives retiennent plus spécifiquement l'intérêt en raison de leur congruence avec les fondements épistémologiques de cette recherche. Ce sont : la perspective individuelle en lien avec une perception de soi comme enseignant ; la perspective professionnelle en lien avec les habiletés de recherche et la pratique pédagogique ; et la perspective socioculturelle en lien avec la

réflexion critique et correspondant à une pratique réflexive accompagnée d'une prise de conscience des voies de transformation personnelle et sociale.

2.4 Opérationnalisation du concept de développement professionnel collaboratif

Le développement professionnel est un terme générique très englobant incluant divers types d'activités qui peuvent contribuer à la croissance professionnelle de l'enseignant. Le développement professionnel ciblé dans cette recherche se restreint à celui qui est collaboratif, c'est-à-dire celui qui se produit au sein de relations de collaboration avec un ou plusieurs collègues. Ainsi, la définition du développement professionnel qui sera retenue s'inspire de celle de Wells (1993), dans sa perspective émancipatrice, et du modèle de l'enseignant-apprenant (Fullan *et al.*, 1990), au niveau de la vision personnelle et des habiletés de recherche et de pratique. Elle inclut également la facette de réflexion critique telle que mise en évidence par Cranton (1996). Au niveau des conditions préalables menant au développement professionnel, on retient les activités de travail conjoint de nature pédagogique, librement choisies et instaurées par les enseignants (Little, 1990a), ayant pour principale caractéristique d'être menées en groupe.

Le groupe de collaboration est défini dans le cadre de cette recherche par l'implication d'au moins deux collègues dans des activités intenses, réalisées sur une base volontaire et paritaire. Le travail conjoint vise à améliorer directement les pratiques pédagogiques ; la collaboration se trouve liée au contexte spécifique du travail quotidien de l'enseignant. La collaboration apparaît alors en tant que condition, mais se manifeste également en termes de conséquence à l'intérieur d'un cadre dynamique d'activités. Ce travail conjoint repose sur l'interdépendance nécessaire à l'atteinte de buts communs. La collaboration impliquerait donc, chez les collaborateurs, la présence d'habiletés spécifiques, en particulier d'habiletés relationnelles comme l'empathie et la capacité à résoudre des problèmes, ainsi que la manifestation d'habiletés de communication.

2.4.1 Définition opérationnelle du concept de développement professionnel collaboratif

À partir des définitions du développement professionnel et de la collaboration retenues en fonction des auteurs, la définition opérationnelle suivante a été formulée concernant le développement professionnel collaboratif:

Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants s'engagent librement à l'intérieur de groupes de collaboration. Ces formes d'apprentissage professionnel rejoignent le concept d'enseignant-apprenant, et sont de nature à développer une vision personnelle, des habiletés de recherche en lien avec une pratique pédagogique renouvelée, des habiletés de collaboration et une capacité de réflexion critique. Elles se réalisent dans un cadre dynamique d'activités où des travaux conjoints liés à la pratique professionnelle sont effectués lors de rencontres fréquentes et intenses. Ces travaux conjoints impliquent l'adhésion libre des enseignants, le libre choix du collaborateur, la parité entre les participants et la reconnaissance ainsi que la poursuite de buts communs (interdépendance). Le processus de collaboration est lié à la présence de qualités relationnelles et de communication.

En décortiquant les éléments constitutifs de cette définition du développement professionnel collaboratif, on obtient les indicateurs suivants :

- Forme d'apprentissage professionnel librement choisi et réalisé en groupe ;
- Forme d'apprentissage professionnel relié au vécu quotidien de l'enseignant, à sa pratique pédagogique ;
- Forme d'apprentissage professionnel relié à la posture d'apprenant et contribuant au développement d'une vision personnelle, d'habiletés de recherche en lien avec la pratique pédagogique, d'habiletés collaboratives et d'une réflexion critique ;
- Cadre dynamique de travaux conjoints nécessitant des rencontres fréquentes et intenses entre les collègues ;
- Cadre dynamique impliquant le libre choix et la parité du collaborateur ;
- Réciprocité au niveau des buts et des objectifs poursuivis (interdépendance) ;
- Manifestation d'habiletés relationnelles et de communication.

2.4.2 Critères de choix du cas

Certains éléments constitutifs de la définition du développement professionnel collaboratif servent à établir les critères de choix du cas à l'étude. Ces critères sont :

- Groupe d'enseignants impliqués dans un processus de développement pédagogique, lié directement à la pratique ;
- Choix libre du projet pédagogique ;
- Présence d'une bonne fréquence de rencontres entre les collègues ;
- Présence d'un travail intense entre les collègues ;
- Choix libre du collègue ;
- Présence de la parité entre les collègues.

Bien que ces critères seront repris de façon détaillée au chapitre III, il convient ici de préciser les questions spécifiques de recherche.

2.5 Questions spécifiques de recherche

Tout d'abord, il est utile de rappeler les objectifs généraux de la thèse. À travers l'étude d'un groupe d'enseignants impliqué dans un projet de développement pédagogique, cette recherche vise à :

- **Décrire le processus de collaboration ;**
 - **Cerner de quelle manière la collaboration entre collègues contribue au développement professionnel de l'enseignant qui s'y investit.**
- *À un niveau plus spécifique, les questions entourant le phénomène de collaboration s'orientent de la façon suivante:*
 1. Quelle est l'origine du groupe de collaboration ?
 2. Comment se manifeste la collaboration (processus) dans le groupe ?
 3. Quelles activités poursuit le groupe à travers cette collaboration ?
 4. Quels sont les buts et objectifs poursuivis ?
 5. Quels moyens met-on en œuvre dans le groupe pour atteindre les buts et objectifs fixés ?
 6. Quelles relations les enseignants entretiennent-ils entre eux ?
 - *À un niveau plus spécifique, les questions entourant le développement professionnel de l'enseignant se précisent comme suit :*
 1. Comment l'enseignant conçoit-il l'influence de la collaboration sur son développement professionnel ?
 2. Quel but professionnel poursuit l'enseignant en collaborant avec son collègue ?
 3. Quelles retombées réelles la collaboration a-t-elle sur la pratique professionnelle de l'enseignant et, globalement, sur son développement professionnel ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche doctorale s'inscrit à l'intérieur du paradigme socioconstructiviste et interprétatif. Ce choix paradigmatique la situe dans la recherche d'une compréhension du monde qui s'exprime à travers la construction de sens qu'en font les acteurs. La posture du chercheur est proximale par rapport au sujet de recherche, sans y être directement imbriquée. Elle correspond à celle de l'observateur désireux de recueillir le sens que les acteurs donnent à la situation, conscient de la nature interprétative et construite d'une compréhension du monde. On conçoit également que cette recherche se situe dans le domaine des études ethnographiques, en voulant explorer la perspective et l'expérience d'enseignants.

Plus précisément, la recherche se situe dans le courant des recherches interprétatives, alliant les perspectives descriptive et compréhensive des études de cas. Selon Yin (1994), l'étude de cas constitue une méthode de recherche qui s'applique particulièrement lorsque des questions de l'ordre du « comment » sont posées, tel qu'en témoigne le questionnement relatif au processus : « *Comment se manifeste le processus de collaboration mis en œuvre dans le groupe d'enseignants ?* ». Aussi s'avère-t-elle une méthode de prédilection pour l'étude d'un phénomène contemporain à l'intérieur de contextes de vie particuliers, comme dans le cas présent où l'on s'intéresse à l'activité d'un groupe d'enseignants à l'ordre d'enseignement primaire. Dans ses modalités d'analyse, cette recherche opte pour une démarche d'analyse par théorisation ancrée (T.A.), par la poursuite d'inférences théoriques et particulièrement par la mise en lumière de relations entre les concepts.

Pour Tesch (1990), bien que tous les types d'analyse interprétative contribuent jusqu'à un certain point à une avancée théorique, l'analyse par théorisation ancrée se situe dans le sous-type des analyses qui ont des visées explicites en termes de construction théorique.

Compte tenu de la présence de certains éléments liés à l'expression de la « voix » des enseignants, la présente étude tend aussi vers la théorie critique, convergeant ainsi dans le sens de la théorie d'Habermas décrite au chapitre II. Dans cette perspective, elle s'appuie sur le discours des acteurs en contexte et permet à ceux-ci de prendre conscience de leurs propres postulats, au fur et à mesure que se réalise la cueillette de données sur le terrain. Il est possible que certains éléments liés à la « raison communicative » et, par conséquent, à la théorie critique, ressortent de l'analyse des résultats. Par cette tendance, la recherche se situe dans le courant des « *work in progress* ».

Toute recherche ne peut être considérée séparément des acteurs qui la développent et la réalisent. Dans cette perspective, ce chapitre débute avec la présentation de la position épistémologique adoptée, laquelle est influencée par le bagage expérientiel de la chercheuse, ses conceptions, ses croyances et ses valeurs. Ensuite, les outils de recherche sont présentés en tenant compte des choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques. La méthodologie sera décrite de façon détaillée, de sa justification à la perspective d'entrée sur le terrain, jusqu'à l'opérationnalisation de la catégorisation des données.

3.1 Position épistémologique : l'adoption des courants interprétatif et socioconstructiviste

Dans la réalisation de toute recherche, il importe de définir la position épistémologique qui est adoptée, afin de créer une unité entre les éléments théoriques, les données de terrain et l'analyse qui en est faite. La position épistémologique précise aussi les intentions de la recherche, ses nombreuses ramifications avec les

courants de pensée contemporaine et les plus récentes recherches en éducation. L'adoption des paradigmes interprétatif et socioconstructiviste révèle certaines valeurs, croyances et conceptions au sujet de la recherche en éducation. En mettant au grand jour cette position épistémologique, la chercheuse clarifie le domaine de sa recherche. Cet élan de clarification sera complété plus loin lorsqu'il sera question des présupposés de la chercheuse (*cf.* Sect.3.7.1). Dans le courant interprétatif, cette position joue un rôle déterminant dans la conduite de la recherche et dans la compréhension de son articulation.

Selon la définition de Denzin et Lincoln (1994) traduite par Savoie-Zajc (2000, p.172), la recherche qualitative/interprétative consiste en une:

Approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail.

Le courant interprétatif se caractérise par la volonté de mettre à jour les perspectives de sens qu'une personne ou qu'un groupe confère à son expérience. En effet, une recherche interprétative sur le thème de la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel met l'accent sur la compréhension de sens, en recherchant la signification que donnent les enseignants à leur expérience de collaboration et de développement professionnel.

Pour comprendre l'origine du courant interprétatif, il est utile de se référer à la pensée de Weber (1864-1920), qui entrevoit les sciences humaines comme un moyen de comprendre les situations humaines et sociales. C'est d'abord en anthropologie qu'on a utilisé pour la première fois les approches qualitatives et interprétatives pour produire des connaissances. En sciences de l'éducation, c'est à la fin des années soixante que la communauté scientifique manifeste son intérêt pour ce type de recherche (*ibid.*). La recherche qualitative/interprétative se réalise avec et pour les participants, ce qui en révèle toute la pertinence. D'ailleurs, sa crédibilité et sa

validité sont souvent jugées, par les personnes qui y ont contribué, en fonction de la reconnaissance des principaux éléments de la recherche. Ce type de recherche possède souvent des visées à la fois pragmatiques et utilitaires. La démarche heuristique, en poursuivant des buts pragmatiques et utilitaires, débouche souvent sur des applications pratiques (*ibid.*).

Confirmant la pertinence d'un tel type de recherche en relation avec le sujet abordé dans cette thèse, le choix d'une posture interprétative répond donc à des visées pragmatiques, utilitaires et d'applicabilité, mais aussi de production de connaissances ancrées dans la réalité des acteurs. En voulant étudier la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel, l'étude se structure de telle sorte qu'elle puisse saisir la réalité vécue par les participants, en tenant compte de la dynamique des interactions dans un contexte environnemental donné.

La compréhension de l'interaction est l'un des attributs essentiels de la recherche qualitative/interprétative pour l'éducation. La nature même de l'éducation étant tissée de relations interpersonnelles entre les divers acteurs, et encore plus lorsqu'on s'attarde aux liens de collaboration entre les collègues, la recherche qualitative/interprétative devient, de ce fait, un choix logique, servant à étudier la réalité profondément interactive qui prévaut au sein même de l'objet de recherche (*ibid.*) ; en ce sens, la recherche qualitative/interprétative correspond aussi au courant socioconstructiviste.

Cette étude doctorale s'inscrit donc clairement dans le courant socioconstructiviste, en soutenant l'engagement libre des enseignants dans un processus pédagogique impliquant des activités qu'ils ont eux-mêmes choisies. Ce socioconstructivisme s'appuie sur le fait que, lorsque des enseignants collaborent à des projets de développement pédagogique, ils apprennent les uns des autres et développent leurs pratiques pédagogiques. Cet apprentissage collectivement situé devient, conséquemment, une façon de comprendre la réalité, ce qui motive les enseignants à adopter ce modèle pour organiser les apprentissages au sein même de la

classe. Ainsi, l'adoption du paradigme socioconstructiviste par les enseignants eux-mêmes constitue une condition préalable à l'intégration de ce courant de pensée dans la classe et l'école. L'approche expérientielle constitue la voie privilégiée par laquelle les enseignants s'investissent personnellement pour vraisemblablement changer leurs pratiques, afin de devenir co-créateurs de situations d'apprentissage stimulantes pour les élèves. Ce changement paradigmatique passe tout d'abord par un engagement à la fois individuel et collectif dans des travaux en ce sens, à l'intérieur desquels les enseignants co-construisent des significations, qu'ils réinvestissent dans leur enseignement (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 1999). En définitive, la posture socioconstructiviste recherchée rejoint tout à fait la théorie de l'action communicative telle que décrite dans le cadre théorique et conceptuel. Ce paradigme socioconstructiviste présuppose une compréhension réciproque des acteurs à travers des zones de dialogues et d'échanges (*cf.* Fig.1.1, « *Représentation de la ZDP* »).

L'organisation générale de la recherche repose donc sur les paradigmes interprétatif et socioconstructiviste. Les éléments qui seront explicités dans les prochaines sections abordent un ensemble tant descriptif qu'opérationnel, traduisant globalement la méthodologie utilisée (*cf.* Tab.3.1). Spécifiquement, la méthode retenue est l'étude de cas, basée sur le cas unique. En fonction du problème étudié, le cas est choisi par réputation. Les modes de saisie qui répondent le mieux aux questions spécifiques sont l'observation participante, l'entretien individuel et la tenue par la chercheuse d'un journal de bord. Le mode d'analyse des données qui dessert le mieux toute la démarche visée est l'analyse par théorisation ancrée.

Tableau 3.1 Schéma méthodologique général

PARADIGME	MÉTHODE	TYPE D'ÉTUDE DE CAS	PROBLÈME ÉTUDIÉ
INTERPRÉTATIF ET SOCIOCONS- TRUCTIVISTE	ÉTUDE DE CAS	ÉTUDE DE CAS INTERPRÉTATIVE (Merriam, 1988) CAS UNIQUE	QUEL EST LE PROCESSUS DE COLLABORATION DANS LE GROUPE? COMMENT S'OPÈRE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL À TRAVERS CETTE COLLABORATION?
SÉLECTION DU CAS		MODES DE SAISIE	MODE D'ANALYSE
CAS CHOISI PAR RÉPUTATION		OBSERVATIONS PARTICIPANTES ENTRETIENS JOURNAL DE BORD	ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE (T.A.)

3.2 La méthode de recherche : l'étude de cas

L'étude de cas consiste en une description et une analyse intense et holistique d'un phénomène circonscrit, comme par exemple un processus ou des pratiques novatrices (Merriam, 1988). C'est une méthode de recherche qui tend vers une compréhension en profondeur de la situation et de sa signification en fonction des acteurs impliqués. Elle implique une perspective descriptive, holistique et spécifique du cas, tout en étant centrée sur la découverte. L'étude de cas s'inscrit dans la famille des méthodes de recherche qui poursuivent des visées menant à la compréhension d'un phénomène identifié comme une « instance en action » (Adelman, Jenkins et Kemmis, 1976). Cette méthode constitue un puissant moyen d'appréhender le réel, et révèle sa validité par la façon englobante et systémique qu'elle adopte pour étudier les situations. Une étude de cas cherche à décrire, mais aussi à comprendre une dynamique ou un processus en cours ; ceci correspond aux exigences de l'étude de la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel. Pour Karsenti et Demers (2000), cette méthode s'avère pertinente, puisqu'elle permet de cibler un cas particulier dans lequel l'interaction recherchée de même que les conditions pour sa mise en œuvre, sont présentes.

Les objectifs visés par la recherche consistent à fournir une description en profondeur (Kidder, 1981), afin de poser les jalons nécessaires pour générer une certaine compréhension théorique (Adelman *et al.*, 1976). L'étude de cas permet de décrire des situations et de comprendre des processus. Dans l'étude de la collaboration entre collègues, ce qui est recherché, c'est la connaissance et la compréhension des mécanismes liés à ce petit groupe social formé d'enseignants collaborateurs au sein d'une école (Pires, 1997). La généralisation en contexte pourrait désigner les inférences analytiques faites à partir des observations sur la structure, les processus et le fonctionnement du système. L'étude de cas permet de saisir certaines questions relatives aux transformations sociales et culturelles, en appréhendant les mécanismes sociaux en action à partir du phénomène (Merriam, 1988).

3.2.1 L'étude de cas interprétative portant sur un cas unique

Dans la littérature sur le sujet, on fait état de trois principales typologies qui se rapportent aux auteurs les plus connus en études de cas : Merriam, Stake et Yin. Leurs typologies seront présentées, en ciblant et en justifiant les éléments retenus dans le contexte spécifique de la présente recherche doctorale.

Les typologies de Stake (1994) et de Yin (1994) prennent en considération l'existence des méthodes qualitatives et quantitatives en études de cas. Yin fait essentiellement une distinction entre la configuration d'une étude de cas unique et celle d'une étude de cas multiples. Stake (1994) propose trois catégories d'études de cas, qui ne comportent pas de frontières « imperméables ». Il s'agit de l'étude de cas intrinsèque, lorsque l'intérêt se concentre sur la particularité du cas, de l'étude de cas instrumental, quand l'étude de cas joue un rôle de support aux fins d'une meilleure compréhension d'un phénomène, ou dans le but de raffiner une théorie, et de l'étude de cas collectifs, dans le contexte où le chercheur veut étudier plusieurs cas dans une même visée instrumentale.

Pour sa part, Merriam (1988) restreint les études de cas aux seules méthodes qualitatives. La taxinomie de Merriam repose sur la nature systémique des cas à analyser et se précise en fonction de l'angle utilisé pour étudier le cas (psychologique, ethnographique ou socioculturel, sociologique, historique...) ou en fonction des résultats terminaux attendus. Les sous-catégories proposées réfèrent plus particulièrement à l'étude de cas descriptive, interprétative et évaluative. L'étude de cas descriptive vise principalement à élaborer une riche description dans l'optique d'une formulation d'hypothèses ou d'une mise à l'épreuve de théories. L'étude de cas interprétative vise à développer des catégories conceptuelles pour favoriser l'émergence de postulats théoriques. Ce type d'étude de cas se caractérise par une cueillette de données intense, nécessaire à l'interprétation d'un phénomène susceptible de contribuer à l'enrichissement théorique. L'étude de cas évaluative porte un jugement sur un phénomène documenté par plusieurs cas étudiés (Karsenti et Demers, 2000).

Le paradigme interprétatif et socioconstructiviste sous-jacent et l'attention portée aux questions de recherche énoncées dans cette étude conduisent à opter pour une **étude de cas interprétative**, qui se rapproche des méthodes ethnographiques ou socioculturelles correspondant à la typologie de Merriam (1988). Les problèmes issus de la pratique se trouveraient avantageusement résolus par cette méthode de recherche (*ibid.*). L'étude de cas soulève cependant bien des questions sur le processus lié à l'étude approfondie d'un phénomène (Yin, 1994). Elle ne serait pas un choix méthodologique à proprement parler, mais plutôt un choix qui s'imposerait de lui-même, car se rattachant intimement à l'objet qu'on veut étudier (Stake, 1994, p.236). Ainsi, le développement professionnel collaboratif ne pourrait pas s'étudier en dehors du groupe d'enseignants qui collaborent. L'étude de cas interprétative vise à fournir des catégories conceptuelles pour faire émerger une représentation théorique (Merriam, 1988).

En regard des deux types d'études de cas possibles, soit l'étude du cas unique et l'étude multicas (Yin, 1994), l'étude du cas particulier ou unique se démarque par l'importance accordée à l'interprétation et à la particularité. Elle cherche à décrire l'unicité du cas, en fournissant une compréhension profonde du système représenté par le cas. L'étude de cas multiples ou multicas (Stake, 1994) a pour but de découvrir des convergences entre plus d'un cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chaque cas. L'étude de cas, qu'elle soit unique ou multiple, prend soin de bien circonscrire la particularité du contexte spécifique (*ibid.*). En voulant étudier la collaboration d'un groupe d'enseignants, la compréhension du phénomène ne peut se réaliser sans qu'il y ait une prise en compte du contexte spécifique lié au groupe. Le cadre de cette étude se trouve de ce fait très fortement contextualisé.

Compte tenu de la profondeur du cas à étudier et de l'effort de cueillette de données qui est consenti, c'est l'étude de cas unique qui est retenue. Elle se réalise de manière à fournir une description détaillée du cas (Pires, 1997). Le cas est étudié dans sa globalité sans qu'il soit question de le couvrir dans sa totalité « environnementale », mais davantage en tenant compte de sa structure « collaborative et développementale ». Cette perspective donnée à l'étude met en relief certains aspects précis du vécu à l'intérieur de ce cas, afin d'éclairer le phénomène de la collaboration en tant que mode de développement professionnel.

3.2.2 La sélection du cas

Le cas est un système circonscrit dont le choix est motivé par sa capacité de répondre à la question épistémologique suivante : Qu'est-ce que ce cas peut nous apprendre sur le phénomène étudié ? Le caractère circonscrit de même que les modes de comportement du système sont des éléments clés dans la compréhension du cas (Stake, 1994). Dans une étude de cas, rien n'est plus important que la sélection du cas à étudier, en particulier si on veut faire émerger une compréhension théorique. Il importe également de définir ce cas. Dans cette étude, le cas est représenté par le groupe d'enseignants du primaire qui collaborent à des travaux conjoints de

développement pédagogique. Au commencement de l'étude, on conçoit que le phénomène existe dans nombre d'écoles. Or, plus d'un cas ou groupe d'enseignants pourrait théoriquement nous offrir l'occasion d'étudier le phénomène (*ibid.*). Cependant, selon Fullan (1993), les groupes de collaboration véritable auraient une faible occurrence dans nos écoles.

Ainsi, le choix d'un groupe doit répondre aux préoccupations d'approfondissement, de rigueur et de faisabilité, compte tenu du contexte particulier d'une étude doctorale.

En étant essentiellement tributaire de la capacité d'apprendre, la sélection du cas dépend de la motivation des enseignants et de l'ouverture du milieu, afin de pouvoir satisfaire aux besoins d'une étude en profondeur (Stake, 1994), l'apprentissage à partir du cas étant déterminé à l'intérieur des limites de temps qu'il est possible d'allouer à la cueillette de données. La qualité d'ouverture du groupe d'enseignants constitue une caractéristique essentielle pour en apprendre le plus possible sur un cas donné. Outre cette qualité d'ouverture du cas, d'autres critères de sélection des groupes d'enseignants ont été préalablement déterminés (*cf.* Chap.II, Sect.2.4.2). Ces critères reposent sur une recherche d'adéquation avec les questions de recherche. Voici les critères, dans une présentation plus opérationnelle, ayant servi à la sélection des groupes :

- Groupe formé d'au moins deux enseignants de l'ordre d'enseignement primaire dont les membres collaborent en parité ;
- Adhésion volontaire des enseignants au groupe ;
- Rencontres régulières du groupe (min. de six rencontres /an) ;
- Collaboration sur la base d'un projet de développement pédagogique qui se réalise concrètement dans la classe ;
- Origine du groupe remontant à au moins six mois ;
- Reconnaissance du groupe par la direction de l'école et les pairs.

Le cas ne devient admissible que lorsqu'il répond aux six conditions susmentionnées. Ces conditions permettent de s'assurer de la présence et de la stabilité du phénomène qui veut être étudié, soit la collaboration véritable au sein du groupe. La parité entre

les collaborateurs, l'implication dans le cadre de réels travaux conjoints réinvestis dans la pratique pédagogique, l'adhésion libre au groupe de collaboration, les rencontres régulières entre les collègues, ainsi qu'une origine du groupe antérieure à l'étude du phénomène font donc partie des critères qui offrent les repères nécessaires à l'identification du cas.

Comme élément complémentaire, mentionnons la reconnaissance du groupe par la direction de l'école, en ce sens que les enseignants ne forment pas un groupe de collaboration de manière tout à fait anonyme au sein de leur école. La considération du cas sur la base de la réputation tient compte de ce critère de reconnaissance par la direction et par les pairs. Cette reconnaissance du travail du groupe apparaît également garante d'une certaine stabilité du processus, un des postulats à la base de la collaboration précisant que son maintien se trouve assuré par le soutien administratif fourni par l'école (Friend et Cook, 1996).

L'identification du cas, qui ne peut se comparer à un véritable processus d'échantillonnage, s'opère sur la base de la réputation du groupe. Le repérage du cas se concrétise par un contact direct avec les personnes qui forment ces groupes. Dans une sélection *a priori*, on parle davantage d'identification élective du cas, c'est-à-dire de la décision calculée d'étudier un contexte spécifique en accord avec la définition de dimensions préalables (Schatzman et Strauss, 1973). À la suite d'un premier contact avec ces personnes, la sélection s'opère sur la base de la pertinence, de la qualité intrinsèque, de l'exemplarité, de la possibilité d'apprentissage, de l'intérêt social et de l'accessibilité du cas (Pires, 1997). Tous ces éléments sont considérés dans la construction d'une base de sélection. À cela s'ajoute la nécessité de considérer les contingences liées à la faisabilité de la recherche.

3.3 L'opérationnalisation de l'étude de cas

Les prochains paragraphes décrivent concrètement le processus de sélection du cas. Ensuite, la description du cas permet de circonscrire l'environnement dans lequel le

groupe évolue et d'identifier ses principales caractéristiques. La cueillette des données, incluant des explications relatives aux instruments de saisie, et l'analyse des données font l'objet d'une discussion. À la toute fin des étapes d'opérationnalisation de la recherche, seront présentées les diverses actions menées par la chercheuse afin de respecter l'éthique et la scientificité de la démarche.

3.3.1 L'élection du cas

Au départ, un premier contact a été établi entre la chercheuse et une dizaine de personnes de l'ordre d'enseignement primaire, représentant ces présumés groupes de collaboration. Par des discussions d'approfondissement pour mieux connaître ces groupes, il s'est avéré que certains n'étaient pas véritablement impliqués dans un projet de développement pédagogique se réalisant en classe, alors que d'autres n'étaient tout simplement pas disponibles pour la recherche, pour toutes sortes de raisons. Ces groupes ont été écartés d'emblée.

Lors du processus de repérage du cas, il a fallu bien distinguer la fonction du groupe par rapport à l'intentionnalité des personnes au sein de ce groupe. Les objectifs visés par les personnes impliquées dans les projets de développement pédagogique ne sont pas nécessairement tributaires *a priori* d'une intentionnalité ou d'une démarche consciente en regard de la formation continue ou du développement professionnel. En revanche, les groupes sont formés sur la base de leur utilité et de leur fonction en tant que « lieu privilégié d'action » où se produit un développement pédagogique. Considérant cette distinction, le concept de développement professionnel se conçoit davantage comme une retombée ou une conséquence du processus de collaboration entre collègues (Fullan, 1993 ; Hargreaves, 1994 ; Torres, 1999). Les personnes qui s'investissent à l'intérieur de ce qu'il convient d'appeler de petits groupes de travail (Saint-Arnaud, 1989) désirent avant tout s'approprier une démarche pédagogique, des contenus ou des approches pertinentes selon eux dans leur enseignement, en fonction d'une amélioration de l'acte d'enseigner et du

processus d'apprentissage des élèves. Il importe pour la chercheuse de bien se représenter de tels groupes pour une sélection optimale dans le cadre de la recherche.

L'étape suivante consiste à valider par une rencontre directe avec les groupes concernés, si ceux-ci répondent bien aux critères de sélection préétablis, tout en s'assurant que les enseignants veulent réellement s'engager dans la recherche. Lors de cette première rencontre, sur un total de cinq groupes potentiels, deux groupes n'ont pas été retenus pour divers motifs relevant surtout de la disponibilité¹².

Une deuxième rencontre a permis de finaliser l'étape de confirmation de participation à l'étude. Cette rencontre consiste en une prise de contact avec les enseignants du groupe pour entériner la *Proposition de recherche et protocole déontologique* (cf. App.I). Un seul groupe a finalement été retenu pour fin d'analyse, puisqu'il aura permis une intensité de cueillette de données qui surpasse grandement celle réalisée dans deux autres groupes.

Le groupe de collaboration retenu évolue à l'école l'Envol, nom fictif attribué au milieu scolaire. Il est formé de deux enseignants. Plus de détails seront fournis au chapitre IV, abordant le contexte du groupe de collaboration.

3.3.2 La diversification des modes de saisie

Pour satisfaire aux visées de la cueillette de données en regard des questions de recherche, une diversité de méthodes de saisie s'impose. Les questions cherchent à décrire et à clarifier:

- Comment se manifeste le processus de collaboration dans le groupe d'enseignants (dynamique processurale) ?
- Quelles relations existent entre la collaboration et le développement professionnel chez l'enseignant qui participe au groupe ?

¹² Il importe de préciser qu'au moment de débiter la cueillette de données à l'automne 1999, les enseignants étaient impliqués dans une démarche syndicale visant à boycotter toutes activités complémentaires à leur tâche d'enseignement. Ainsi, certains groupes se sont désistés par souci de respecter les consignes syndicales.

Tel que détaillé au chapitre précédent, le développement professionnel collaboratif a été opérationnalisé et des questions spécifiques ont pu être identifiées. Ces dernières constituent les balises pour la préparation des grilles et canevas utilisés pour la cueillette de données sur le terrain (*cf.* App.II).

Les modes de saisie comme l'observation participante, l'entretien et le journal de bord sont choisis pour répondre aux questions ciblées dans la recherche, ces outils s'adaptant à chaque question spécifique tel qu'en témoigne le tableau ci-dessous (*cf.* Tab.3.1). La cueillette des données se réalisant grâce à l'observation participante, on a recours à l'entretien pour aller chercher les perceptions personnelles de l'enseignant, par exemple sur l'influence qu'a la collaboration sur sa vie professionnelle. Le journal de bord sert à compléter les informations recueillies par les deux autres modes de cueillette, et d'amorce au processus d'analyse et de compréhension.

Tableau 3.2 Utilisation des modes de saisie en fonction des questions spécifiques

Questions spécifiques	Modes de saisie
I. Quelle est l'origine du groupe de collaboration ?	OBSERVATION ENTRETIEN JOURNAL
II. Comment se manifeste la collaboration dans le groupe ? Quelles activités sont poursuivies ?	OBSERVATION JOURNAL
III. Quels sont les buts et objectifs poursuivis par le groupe ?	OBSERVATION JOURNAL
IV. Quels sont les moyens mis en œuvre pour l'atteinte des buts et objectifs ?	OBSERVATION JOURNAL
V. Quelles relations les enseignants entretiennent-ils entre eux ?	OBSERVATION ENTRETIEN JOURNAL
VI. Comment l'enseignant perçoit-il l'influence de la collaboration sur son développement professionnel ?	ENTRETIEN JOURNAL
VII. Quelles sont les retombées de la collaboration sur la pratique professionnelle de l'enseignant ?	OBSERVATION ENTRETIEN JOURNAL
VIII. Quelles sont les retombées de la collaboration sur l'enseignant en tant que personne en développement ?	OBSERVATION ENTRETIEN JOURNAL

Une étude de cas qualitative visant à mieux comprendre la collaboration entre enseignants comme mode de développement professionnel recherche à la fois à sonder la profondeur du cas et à conserver un certain degré de distanciation, dans le but de mieux saisir cette réalité. Ces particularités nécessitent de respecter deux exigences méthodologiques : mentionnons d'une part l'importance de bien saisir le phénomène en l'insérant dans une compréhension dynamique et, d'autre part, la nécessité de conserver une certaine vue d'ensemble. La recherche combine une description détaillée du cas et une recherche de relations entre les catégories conceptuelles afin d'aboutir à des propositions ou des représentations théoriques (Tesch, 1990).

Pour sonder le cas en profondeur, l'observation participante se présente comme un mode de saisie de type ethnographique qui convient à la particularité de la situation. Elle permet aussi d'étudier le processus de collaboration. Puis, l'entretien individuel permet de sonder la perspective personnelle et de mieux documenter certains aspects précis reliés aux objectifs de recherche. La tenue du journal de bord couvre toutes les étapes de la recherche et permet de rendre compte de l'intensité et du relief du travail de terrain, en rapportant les réflexions qui se dégagent. Dans les sections qui vont suivre, ces modes de saisie font l'objet d'une description générale, puis les stratégies de cueillette et de consignation des données qui sont utilisées seront exposées en détail.

3.3.2.1 L'observation participante

L'observation participante consiste en cette approche qui vise à dépasser la seule description des composantes d'une situation sociale ; elle cherche à en repérer le sens, l'orientation et la dynamique, par l'utilisation d'un processus de distanciation et par l'intersubjectivité qu'elle suscite comme mode d'appréhender le réel (Chauchat, 1985 ; Laperrière, 1995). Dans le contexte de l'étude, l'observation participante

constitue cette technique de saisie de données qui se réalise lors des « rencontres de groupe » ou des « rencontres de collaboration ».

La posture adoptée par la chercheuse lors de l'observation participante, se situe à mi-chemin entre le modèle passif et le modèle « interactionniste », qui constituent les deux modèles distinctifs du procédé. Référant aux écrits de Desgagné (1998) et de Jaccoud et Mayer (1997) sur la posture du chercheur en recherche qualitative, la chercheuse adopte, dans le cadre de cette recherche, une posture hybride entre l'interaction et la passivité. Le modèle passif implique que *Le* chercheur¹³ recueille les données de nature descriptive en observant la vie quotidienne du groupe qu'il désire étudier. Son intervention reste minimale et le sujet et l'objet sont dissociés. Ce modèle, à l'état « pur », a le défaut de tomber dans une impression de neutralité du sujet comme voie d'accès au savoir (*ibid.*).

Dans l'observation participante de type « interactionniste », davantage en accord avec une démarche socioconstructiviste, le chercheur parvient à « ressentir » le milieu des acteurs en présence parce qu'il interagit en tant qu'acteur social. Le rapport entre l'observateur et l'observé s'en trouve dépolarisé, et l'observateur devient la personne qui apporte sa compréhension des rapports objectifs et subjectifs qu'il observe (*ibid.*, p.220). La subjectivité et la sensibilité de l'observateur ne sont plus considérés comme un obstacle, mais comme un apport important à la compréhension de l'univers de travail des sujets. Cependant, l'approche de recherche se distinguant d'une recherche-action ou d'une recherche collaborative, la chercheuse joue un rôle modérément interactif dans l'observation participante, puisque l'action qui se déroule n'est pas tributaire de son implication. Cependant, dans l'activité consistant à susciter une objectivation, des apports d'éclaircissement, des reformulations et des demandes de précision de la part des enseignants, il importe pour

¹³ La mention générique du chercheur sera précisée par l'utilisation de l'article *Le* accentué par une majuscule et par le caractère italique, afin de le distinguer de la chercheuse, auteure de cette thèse.

la chercheuse de prendre conscience de ses partis pris culturels ; le journal de bord contribue à cette prise de conscience.

3.3.2.2 L'entretien individuel

L'entretien individuel de type ethnographique sert à comprendre et à expliquer les comportements selon l'histoire personnelle de l'acteur social, pour saisir certains aspects reliés à son groupe, à son institution ou à sa culture. La pensée adopte alors un mouvement centrifuge où la compréhension mène à une connaissance plus générale, plus systémique que le cas lui-même. L'entretien de type ethnographique tire son origine de l'approche clinique en sociologie, déjà inscrite dans la tradition anthropologique et liée de près à la grande *École de Chicago* (Houle, 1997). Ce type d'entretien révèle des renseignements utiles concernant trois aspects de la personne participant à la recherche :

- 1° Son point de vue personnel ;
- 2° Sa situation sociale et culturelle ;
- 3° La séquence d'expériences et de situations qu'elle a vécues et qui retiennent l'attention relativement aux diverses questions de recherche soulevées.

Pour mieux justifier l'utilisation de l'entretien de type ethnographique, référons brièvement à l'histoire de vie en comparaison à l'entretien individuel, récit qui se révèle être de plus en plus populaire dans les recherches en sciences sociales et humaines. L'entretien de type ethnographique se rapproche de l'histoire de vie topique et sert fréquemment aux mêmes fins. Cependant, l'histoire de vie va beaucoup plus loin dans sa capacité de fournir une synthèse diachronique et synchronique du cas individuel sous étude. La recherche n'a pas de visée concernant l'analyse historique ou chronologique d'un événement ou d'une situation, même si certains éléments relatifs à l'historicité sont nécessaires à une meilleure compréhension du phénomène. Ce qui est recherché ici, c'est davantage la perspective dynamique, c'est-à-dire les processus évolutif et développemental liés à la collaboration et, en ce sens, le choix de l'entretien individuel s'avère plus judicieux. L'entretien approfondi cherche à documenter un thème principal et certains

thèmes secondaires ; il ne couvre que certaines dimensions précises de la vie d'un individu, comme par exemple sa vie professionnelle. L'entretien constitue ainsi un moyen unique d'explorer un champ d'étude (Pourtois et Desmet, 1988). Cette démarche s'avère particulièrement utile lorsque l'élaboration d'un construit théorique est recherchée. Il sert, en complémentarité avec d'autres modes de saisie, à explorer des thèmes qui pourraient demeurer obscurs suite à un questionnement préliminaire.

Lorsque le point de vue personnel est recherché, comme c'est le cas lorsqu'on veut décrire et comprendre le processus de développement professionnel, le mode de saisie utilisé doit permettre de capter toute la richesse du vécu individuel (Houle, 1997). L'entretien individuel peut être utilisé de diverses façons. Dans le cadre de cette recherche, on a recours, en cascade, à l'entrevue libre comme premier contact, puis aux entrevues semi-dirigées, afin de mieux explorer les pistes que la première rencontre individuelle aura suggérées.

3.3.2.3 Le journal de bord

Le journal de bord sert principalement à la réflexion, en permettant au chercheur de se questionner sur le processus dans lequel il est engagé. Trois types d'informations peuvent y être consignées : les notes situationnelles, c'est-à-dire les événements et conversations auxquels on participe ; les notes méthodologiques, correspondant aux réflexions sur le cheminement des activités de terrain et le caractère opérationnel de la recherche ; enfin, les notes analytiques, c'est-à-dire ayant trait aux intuitions préliminaires concernant les hypothèses, aux analyses succinctes ou aux questions émergentes (Burgess, 1984).

Le journal de bord consiste en un cahier où sont consignées toutes les notes, de manière à rassembler et discriminer ce qui fait partie du compte rendu de ce qui fait partie du regard du chercheur, en tenant compte des réflexions que ces observations sont susceptibles de provoquer. La tenue du journal est effectuée à toutes les étapes de la recherche, de la planification initiale à l'écriture de la thèse.

Cet instrument de cueillette est appelé à se transformer peu à peu, passant de l'outil d'observation qu'il était à un outil d'analyse. Le processus réflexif qui y est intégré demeure ; seules les visées et le support de la démarche réflexive sont appelés à changer. Au stade de l'écriture des notes analytiques, le journal de bord sert d'outil de réflexion pour la création des mémos sur support informatique. Le logiciel d'analyse qualitative « NUD*IST » offre l'avantage d'inclure des espaces spécifiques pour la production de ces mémos. Le journal de bord « électronique » sert à consigner les mémos théoriques qui sont produits lors du processus d'analyse. Ces mémos permettent de colliger de façon continue et progressive les intuitions, les hypothèses, les réflexions, les questions et les discussions liées à la codification, les réflexions *a posteriori* et les propositions novatrices (Strauss, 1987). La consignation de ces notes théoriques les situe dans une réalité plus analytique qu'empirique (Tesch, 1990).

3.3.3 Stratégies de cueillette des données

Suite à l'exposé des choix méthodologiques, il importe de préciser les modalités de cueillette de données sur le terrain, comme elles se sont vécues. Il s'agit de fournir une réponse aux questions suivantes : Où s'est réalisée la cueillette de données ? Quand s'est-elle réalisée ? De quelle manière les différents modes de saisie ont-ils été utilisés ? Ces questions sont abordées globalement dans les paragraphes suivants.

La recherche sur le terrain s'est réalisée auprès d'un groupe qui évolue dans une école primaire. L'école l'Envol se situe en milieu rural. Toutes les rencontres de collaboration et les entrevues se sont réalisées à l'école. La tenue du journal de bord s'est faite principalement au domicile de la chercheuse. La cueillette de données s'est déroulée à la fois dans l'action et au cours des échanges au sujet des travaux conjoints, lors des rencontres de collaboration des groupes, pendant le dialogue lors des entretiens individuels avec les enseignants et pendant la réflexion au moment de la rédaction du journal de bord. Étant donné que le processus de collaboration est étudié, il est nécessaire d'en observer le déroulement en contexte. La volonté de bien comprendre le phénomène nécessite un investissement de temps suffisant ; une année

scolaire apparaissait comme un laps de temps souhaitable pour plusieurs raisons. Un laps de temps plus court n'aurait pas permis d'assurer la crédibilité de l'étude. Une période de temps plus longue allouée à la cueillette de données aurait pu entraîner l'abandon du cas à l'étude, car il y aurait eu de fortes chances que le groupe puisse se dissoudre : la mobilité du personnel ne garantit pas que l'on se retrouve dans le même contexte d'une année à l'autre. Il advient aussi que des enseignants quittent momentanément leur poste, pour divers motifs, ce qui aurait été susceptible d'affecter la constitution du groupe. Il était donc préférable d'échelonner la cueillette de données sur l'année scolaire et de prévoir que ses diverses étapes se termineraient avec elle.

Concrètement, voici la séquence d'événements qui se sont passés concernant la saisie des données sur le terrain. Les enseignants ont décidé eux-mêmes de l'agenda pour les six rencontres de groupe. Les visites au groupe de l'école l'Envol se sont échelonnées d'octobre 1999 à juin 2000, au rythme d'une par mois. (cf. Tab.3.3). Chaque rencontre durait approximativement trois heures. L'ensemble des conversations a fait l'objet d'un enregistrement par magnétophone et il y a eu prise de notes dans le journal de bord, en regard des éléments marquants ou des incidents critiques. La présence de la chercheuse et l'enregistrement lors de ces rencontres de collaboration ont permis de recueillir et de discriminer l'ensemble des éléments du discours en fonction des individus qui interviennent.

Tableau 3.3 Fréquence des rencontres sur le terrain durant l'année scolaire 1999-2000

Mois	oct.	nov.	déc.	janv.	fév.	mars	avril	mai	juin
	Δ	Δ	Δ	O	Δ	Δ	Δ	O	ΔO

Légende: Δ : rencontre de collaboration¹⁴

O : entretien individuel

¹⁴ Correspond à autant de moments où se fait l'observation participante. Il est à noter que la rencontre de collaboration no.6 s'est poursuivie par une rencontre complémentaire en juin.

Les observations participantes visent essentiellement à comprendre le processus de collaboration lors des rencontres de groupe. Ainsi, les incidents critiques de même que l'attitude des enseignants l'un envers l'autre attireraient particulièrement l'attention de la chercheuse, afin d'accroître la compréhension du lien qui existait entre les individus. Les échanges ont fait l'objet d'un suivi particulier et la manière dont les membres du groupe s'y prenaient pour faire progresser conjointement leur projet a été scruté attentivement. D'emblée, spécifions que le rôle de la chercheuse au cours de ces rencontres de groupe consistait essentiellement en celui d'une secrétaire d'assemblée chargée de consigner les comptes rendus, sans toutefois s'empêcher de poser certaines questions d'éclaircissement ou de précision du contexte. Ces interventions de la chercheuse, particulièrement les moments d'objectivation, ont eu une influence certaine sur le processus de collaboration et la dynamique de groupe. La présence à titre de secrétaire officialisait en quelque sorte la position de la chercheuse au sein du groupe, l'éloignant le plus possible à la fois de la position de l'expert, qui aurait pu limiter l'expression des participants, et de celle d'un membre-enseignant.

La cueillette de données s'est poursuivie également pendant le dialogue qui s'engageait avec l'acteur individuel, ce qui a permis de sonder le point de vue personnel, surtout en regard du développement professionnel de l'enseignant. Ces entretiens étaient guidés par un canevas d'entrevue, dont les questions étaient des prolongements des questions générales et spécifiques de recherche (*cf.* App.II). Trois entretiens successifs se sont réalisés avec chaque enseignant et ont été enregistrés sur support magnétique. Ils visaient à bien saisir le sens que prend pour eux la collaboration, pour comprendre les retombées de cette collaboration sur leur développement professionnel. Des trois périodes d'entretien individuel prévues, la première s'est réalisée au mitan de la recherche, vers le mois de janvier. L'autre s'est produite en mai et la dernière, à la toute fin de la cueillette de données en juin, compte tenu de la disponibilité des enseignants (*cf.* Tab.3.3 et 3.4). Cette planification

a tenu compte de l'évolution de la proximité entre la chercheuse et les participants, issue de la meilleure connaissance mutuelle qui s'est établie grâce aux rencontres de collaboration et qui a ouvert la voie à plus d'aisance dans la réalisation des entretiens individuels.

Tableau 3.4 Répartition des différents entretiens individuels

Mois	Entretien n°	Type d'entretien	Thématique globale abordée
Janvier	1	Entrevue libre	Origine de la collaboration et de la relation entre collègues
Mai	2	Entrevue semi-dirigée	Perception de la collaboration comme mode de développement professionnel
Juin	3	Entrevue semi-dirigée	Exploration des pistes émergentes de compréhension du phénomène

L'entretien n°1 sous forme d'entrevue libre a servi à recueillir le discours des enseignants au sujet de l'origine de leurs expériences de collaboration. Ce premier contact a permis de trouver les thèmes à approfondir lors des entretiens n°2 et n°3. Chaque entretien durait approximativement trois heures. L'analyse préliminaire des données issues du premier entretien a fait ressortir les thèmes importants, en amorçant l'étape d'approfondissement des thèmes émergents, lesquels ont pu constituer d'éventuelles catégories d'analyse. Suite au second entretien, les questions émergentes de la chercheuse ont été complétées d'un dernier entretien semi-dirigé sur les thèmes qui méritaient une précision supplémentaire. Enfin, pour poursuivre la démarche d'analyse amorcée, une étape de validation de l'interprétation du sens a été effectuée auprès de chaque enseignant, afin de confirmer les inférences.

Il importe de garder à l'esprit que le cadre, en toile de fond, s'intéresse à la fois aux pratiques pédagogiques, incluant les habiletés de recherche, à la vision personnelle, ainsi qu'à la réflexion critique (Cranton, 1996 ; Fullan *et al.*, 1990 ; Fullan, 1993). L'entrevue vise essentiellement à recueillir les propos de l'enseignant

sur le sens de son expérience de collaboration en termes de développement professionnel.

En général, le journal de bord sert à consigner les notes situationnelles et les notes méthodologiques, ainsi qu'à fournir des renseignements sur les incidents qui se produisent lors des rencontres. Pour les notes analytiques, quelques pistes de réflexion recueillies lors du travail de terrain servent à guider l'analyse. En résumé, le journal de bord conserve les notes d'observations, ainsi que les pistes d'analyse découlant de ces observations. Ce cahier est organisé de manière à bien séparer ces différentes notes, de même qu'à dégager les inférences théoriques (*cf.* Fig. 3.1).

Dans le cadre de cette recherche, le journal de bord aura été intimement lié aux observations effectuées sur le terrain, particulièrement en relation avec le processus de collaboration. Dans les premiers temps de la cueillette de données, lors des séances d'observation, le journal a été utilisé pour effectuer des aller-retour vers les éléments du cadre théorique et conceptuel. C'est aussi dans le journal de bord que la chercheuse a réfléchi et questionné le processus de recherche dans lequel elle était engagée. Le journal aura servi surtout à consigner les notes pré-rencontre, les notes de comptes rendus et les remarques, ainsi que les commentaires post-rencontre. Il a permis d'amasser les réactions ou les réflexions qui émergeaient suite à l'examen des données prises sur le terrain.

Voici la structure du journal de bord de la chercheuse :

Compte rendu des rencontres de collaboration :	
<u>Notes d'observation</u>	<u>Notes méthodologiques et analytiques</u>

Figure 3.1 Structure du journal de bord

3.3.4 Stratégies de consignation et de validation des données

Outre la prise de notes effectuée pour rédiger les comptes rendus, les moments d'observation participante ont permis de dégager les incidents et les événements importants, ainsi que de consigner dans le journal de bord les réflexions plus personnelles de la chercheuse. Comme cette dernière s'est consacrée principalement à l'écoute active sur le terrain, aux questions de précision et à la prise de notes, un regard rétrospectif sur ces notes et bandes audio s'est avéré essentiel pour que se fasse le repérage du sens, de l'orientation et de la dynamique des rencontres de collaboration. Les enregistrements ont donc été questionnés à nouveau *a posteriori*, grâce à une grille d'observation (*cf.* App.II), lors de la rédaction des comptes rendus et des verbatims.

Lors des transcriptions, ce ne sont pas tous les éléments qui ont été pris en considération. La collaboration véritable ne serait présente que lorsque les enseignants dialoguent et qu'ils travaillent conjointement à développer leur projet. C'est ce matériel qui fournit les données pertinentes, puisque d'autres échanges portent sur des anecdotes, des réflexions individuelles, ou abordent des propos d'un tout autre ordre, se situant hors du contexte de la collaboration.

Dans la mesure du possible, compte tenu des contraintes de temps et de la disponibilité de la chercheuse, les comptes rendus ont été préparés et remis après les rencontres de collaboration. Certains résumés verbaux ont pu faciliter le processus de validation, surtout à la fin de l'année scolaire, lorsque la chercheuse s'était imprégnée du projet pédagogique des enseignants. Cet exercice assure la fidélité de transcription des données. La procédure utilisée a fait progresser le processus d'analyse, puisque les bilans-synthèses ont servi à l'élaboration des verbatims pour l'analyse, concernant les rencontres de groupe. Ce processus vise à s'assurer de la crédibilité des données recueillies lors de l'étude de cas (Merriam, 1988).

3.4 L'analyse par théorisation ancrée (T.A.)

Le cadre d'analyse qui s'adapte le mieux à la présente situation doit être souple afin de répondre au double objectif de description et de représentation théorique. L'analyse par théorisation ancrée (T.A.) combinée à l'étude de cas, permet de décrire et d'apporter une compréhension du phénomène en fonction des présupposés épistémologiques, de la problématique, des questions et du contexte particulier de cette recherche (Paillé, 1994). Ce type d'analyse de nature inductive s'adapte à la méthode des cas typiques, selon laquelle l'accent est mis sur l'étude approfondie du cas et non sur leur nombre (*ibid.*). Il s'agit d'un mode d'analyse des données qui vise à faire émerger les catégories, c'est-à-dire à dégager la signification d'un événement pour lier, dans un schème explicatif, les divers éléments d'une situation (*ibid.*) Le problème de recherche ouvre la voie à la construction d'un tel schème pour mieux comprendre le développement professionnel collaboratif chez l'enseignant.

3.4.1 Les caractéristiques de l'analyse par T.A.

L'analyse par T.A. confère au processus d'analyse une perspective globale et non réductionniste qui sert aux fins de compréhension du phénomène étudié. Ce type d'analyse consiste à renouveler ou à mettre à jour les aspects fondamentaux d'un phénomène afin d'en tirer une explication¹⁵, en portant sur lui un regard différent. L'utilisation de la T.A. tend vers la théorisation, tout en étant davantage axée vers la découverte de correspondances étroites et de liens significatifs entre les composantes d'un phénomène (Paillé, 1994). Allant plus loin que l'analyse descriptive, elle permet de construire et de valider simultanément l'analyse en émergence à partir de la réalité observée. En analyse qualitative, cette méthode est adaptative ; elle s'adapte à l'objet de recherche tout en permettant d'assouplir le processus de recherche, pour mieux

¹⁵ Il s'agit ici d'une explication « compréhensive », dans le sens de fournir une compréhension à un phénomène dense et complexe (Goyette et Lessard-Hébert, 1987).

rendre compte du monde social en s'assurant de la concrétisation de la recherche (*ibid.*).

Il importe de distinguer ici la méthode d'analyse par théorisation ancrée de la *grounded theory*, qui constitue une approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant par Glaser et Strauss (1967). La démarche proposée par Paillé (1994) constitue une adaptation de cette méthode de recherche qualitative. Les questions essentielles sur lesquelles repose la distinction entre les deux sont : « Comment analyser les données ? Que faire avec les données ? », plutôt que « Comment mener l'ensemble de la recherche qualitative ? » (*ibid.*, p.149).

Le type d'analyse retenue vise à construire une explication sur la base du discours des acteurs. Il s'agit d'une démarche consistant à dégager les conséquences théoriques à partir des observations significatives et des incidents reliés au cas (Paillé, 1994). Ce processus itératif réunit la base empirique et l'ensemble des pistes théoriques retenues (Contandriopoulos *et al.*, 1990 ; Paillé, 1994). La théorie en émergence se trouve ancrée dans le réel et développée en relation intime avec les données, lesquelles deviennent un instrument de construction théorique. L'analyse se fonde sur l'examen systématique et intensif des données et se développe par des comparaisons constantes, non pas des données elles-mêmes, « mais des idées que leur analyse suggère » (Strauss, 1987, p.6).

L'analyse par T.A. part du concret pour passer à l'abstrait, en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène. Elle fournit une connaissance véritable et approfondie de la situation à l'étude grâce au corpus recueilli par les stratégies de cueillette classiques en anthropologie: l'observation, l'entrevue et les notes de terrain (Paillé, 1994). Cette méthode d'analyse étant recommandée pour l'étude d'un phénomène, elle en assure une meilleure compréhension à partir de l'action des enseignants et de leur discours sur leurs propres expériences. Le cadre d'analyse est émergent, bien que certains critères ou indicateurs, déterminés en fonction des

concepts et théories retenus, aient servi au départ à développer la grille d'observation et les canevas d'entrevue.

3.4.2 Procédure générale d'analyse par T.A.

Six grandes étapes balisent la démarche d'analyse par T.A. : la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Il est possible de référer à Paillé (1994) pour la description et l'opérationnalisation de chacune de ces étapes, qui sont associées globalement, dans le tableau ci-après (*cf.* Tab.3.5), à la nomenclature proposée par Strauss (1987).

L'Étape I de catégorisation ouverte consiste à étiqueter les verbatims après avoir effectué une lecture globale du corpus de données. Ensuite, l'étape de catégorisation axiale (Étape II) vise à trouver des thèmes émergents qui servent à nommer le phénomène sous étude. Cette étape consiste à regrouper les segments entre eux en fonction de la première catégorisation. Puis, l'élaboration de l'arbre catégoriel ou Étape III, consistant en une mise en relation, permet de faire la sélection des catégories existantes et de trouver des liens entre celles-ci, en se demandant si telle catégorie identifiée se rapproche de cette autre et avec quelle nuance. Il s'agit ici de débiter la hiérarchisation des catégories, c'est-à-dire l'organisation selon leur ordre d'importance. Ensuite, l'Étape IV vise à élaborer les mémos analytiques en fonction des catégories principales et secondaires. Ces mémos servent à définir les catégories et à trouver les dimensions, indicateurs et propriétés qui leur sont associés. L'étape suivante d'association des regroupements catégoriels (Étape V) ouvre la voie à des réseaux de correspondance entre les diverses catégories, en fonction des définitions et des propriétés identifiées à l'étape précédente, afin de reconstituer le phénomène de façon dynamique. Enfin, la théorisation (Étape VI) consiste à faire émerger de nouvelles pistes théoriques. Pour Paillé, cette étape finale constitue une étape non essentielle. Concernant la présente recherche, l'étape VI consiste à trouver les liens qui existent entre les regroupements catégoriels et le cadre théorique et conceptuel

(cf. Chap.II), tendant par le fait même à infirmer ou confirmer certains des éléments de compréhension apportés préalablement en guise d'éclairage.

Tableau 3.5 Étapes d'analyse des données par théorisation ancrée

ÉTAPES	DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE
I. Catégorisation ouverte	Lecture globale des verbatims (<i>open coding</i>) et catégorisation systémique.
II. Catégorisation axiale	Regroupement des segments entre eux (<i>axial coding</i>) en fonction de la première catégorisation.
III. Élaboration de l'arbre catégoriel	Sélection des catégories selon leur importance (catégories principales « <i>core</i> »; secondaires ; sous-catégories).
IV. Rédaction des mémos analytiques	Rédaction de mémos analytiques en fonction des diverses catégories retenues ; définition des catégories, dimensions et indicateurs.
V. Association des regroupements catégoriels	En fonction des définitions, dimensions et indicateurs spécifiés, établissement de liens de correspondance entre les catégories.
VI. Éléments de théorisation	En fonction de ce qui émerge de l'étape précédente, lien entre les regroupements catégoriels et le cadre conceptuel et théorique.

3.4.3 Stratégies d'analyse par T.A.

Concrètement, la démarche qui intègre l'analyse par T.A. débute au tout premier moment de la cueillette de données et s'adapte à celle-ci durant le laps de temps qui est consacré au travail sur le terrain. Sont abordés ici les éléments concernant la procédure utilisée pour l'analyse des données.

Le groupe se compose des deux enseignants qui collaborent à la réalisation d'un projet pédagogique conjoint, groupe duquel émerge un discours collectif, le discours individuel étant celui de l'enseignant-apprenant. Ces deux sources constituent des entrées enrichissant, par leur nature différente, le corpus de données. Le journal de bord apporte un nouvel éclairage par les observations suscitées par les

données elles-mêmes. L'ensemble des propos des enseignants, complétés des notes du journal de bord, se trouve rassemblé pour former le corpus à analyser (cf. Fig.3.2).

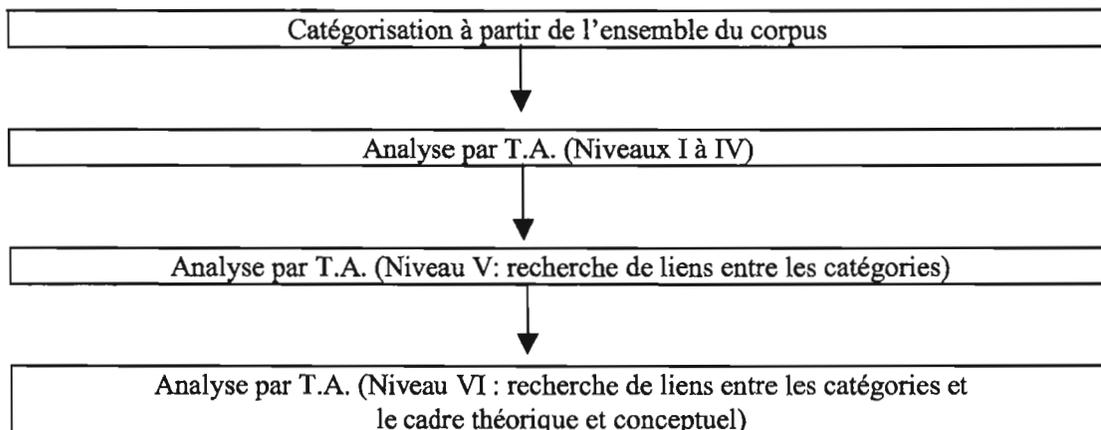


Figure 3.2 Schéma général de l'analyse de données

L'examen attentif du corpus permet de former des catégories qui constituent l'essentiel de l'armature conceptuelle de la recherche. En ce sens, « la parole (*utterances*) apparaît comme étant l'unité de base de communication où l'échange et la découverte de nouveaux sens se trouvent au cœur du processus » (Wertsch, 1991, p.50 ; traduction libre). C'est à travers le discours et le dialogue que s'effectue la négociation des significations, laquelle se réalise dans la relation à l'autre. Par ce discours et ce dialogue, il est possible de déchiffrer le langage en le confrontant avec la réalité (Witherell et Noddings, 1991) et de découvrir quelles catégories le traduisent avec précision.

3.5 Synthèse de l'organisation générale de la recherche

Cette recherche est ancrée dans les paradigmes interprétatif et socioconstructiviste, par la quête de sens recherchée à travers les éléments construits par les acteurs sociaux eux-mêmes. Une posture de découverte et de compréhension est adoptée dans la mesure où les connaissances se trouvent construites ou réinventées collectivement par les apprenants (Brooks et Brooks, 1993, dans Dolbec et Clément, 2000).

La méthode choisie est celle de l'étude de cas interprétative (Merriam, 1988) et porte sur le cas unique (Yin, 1994). Elle vise à aller plus loin que la simple description du phénomène en recherchant l'émergence de catégories conceptuelles pouvant servir à une représentation théorique. L'étude de cas unique offre un intéressant potentiel de transférabilité des résultats de la recherche en s'assurant de sa validité (Yin, 1994). L'étude de cas profite du fait que *Le* chercheur puisse avoir développé, *a priori*, des pistes ou des propositions théoriques, qui servent à guider la cueillette de données (Karsenti et Demers, 2000, p.230), tout en maintenant un cadre de recherche ouvert.

L'objectif visé consiste à décrire la façon dont les enseignants collaborent dans le groupe et à cerner l'ensemble des retombées de cette collaboration sur le développement professionnel. La sélection du cas s'effectue sur la base de la réputation et de la volonté des enseignants à participer à la recherche. Les modes de saisie utilisés conviennent bien à la particularité du processus de collaboration et au point de vue personnel. Le journal de bord présente les observations complémentaires, incluant le regard critique de la chercheuse sur sa propre influence dans le groupe, les interactions sous-jacentes, les dynamiques, les pistes d'analyse préliminaire, etc.

Le cas fait l'objet d'une cueillette de données s'échelonnant sur l'année scolaire 1999-2000. En tout, six périodes d'observation participante ont été prévues et se sont réalisées au moment où le groupe d'enseignants se rencontrait pour travailler au projet de développement pédagogique. Trois rencontres individuelles visaient à répondre plus précisément aux questions spécifiques de recherche. Toutes les conversations ont été enregistrées sur magnétophone et des notes d'observation et d'analyse ont été recueillies dans le journal de bord. La transcription des comptes rendus, puis des verbatims à partir de ces comptes rendus, a permis d'effectuer un élagage pour ne conserver que le matériel pertinent.

La stratégie d'analyse par T.A. a été retenue pour le potentiel qu'elle recèle afin de fournir une lecture approfondie au phénomène du développement professionnel collaboratif. Essentiellement inductive, cette stratégie convient tout à fait à l'étude de cas. L'analyse aboutit à une catégorisation, laquelle fait émerger les axes importants pour l'interprétation, en lien avec le cadre théorique et conceptuel.

3.6 Opérationnalisation de l'analyse des données

Avant de décrire la stratégie d'analyse des données, il convient de faire un retour sur la question et les objectifs de recherche. La question de recherche se pose de la façon suivante :

Comment se manifeste le processus de collaboration dans le groupe étudié et de quelle manière cette collaboration contribue-t-elle au développement professionnel des enseignants?

Les objectifs généraux de recherche se formulent ainsi :

- *Décrire le processus de collaboration;*
- *Cerner la nature des relations qui existent entre la collaboration et le développement professionnel de l'enseignant.*

L'étude sert essentiellement à éclairer le processus de collaboration d'un petit groupe de collègues afin de satisfaire une quête de sens, dans le but de mieux comprendre le phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel. Il ne s'agit pas d'évaluer l'efficacité de la mise en œuvre d'un type de travail conjoint, car le projet de développement pédagogique ne constitue en quelque sorte que le contexte permettant l'étude du processus de collaboration. Lors des interactions du groupe, une attention particulière est apportée aux habiletés relationnelles et de communication. Parmi les habiletés à communiquer retenues pour leur pertinence en regard de l'objet de recherche, mentionnons l'habileté à faire des commentaires rétroactifs, l'écoute active et la capacité de poser des questions. Ces habiletés font partie des éléments favorisant une saine communication (Johnson et Johnson, 1991).

Le chapitre V présentera les données en décrivant l'ensemble des catégories émergentes. Chaque catégorie est échafoadée selon une structure générale ¹⁶ reliée à l'analyse par théorisation ancrée. Cette structure générale permet de définir chaque catégorie, de trouver ses propriétés et de déterminer les dimensions relatives à chacune de ces propriétés (cf. Fig.3.3). Le corpus de données est utilisé jusqu'à saturation¹⁷, pour ensuite faire l'objet d'un regroupement en fonction de l'organisation suggérée par les différentes rubriques représentant la structure générale d'analyse par théorisation ancrée.

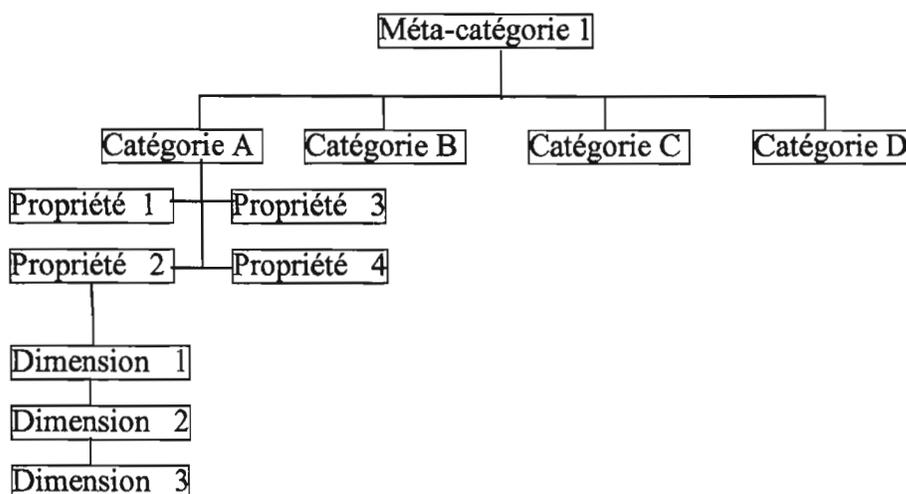


Figure 3.3 Structure générale d'analyse par théorisation ancrée

Cette structure présente une organisation des conceptions, des définitions et des processus reliés à l'étude du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel. C'est la métacatégorie qui constitue l'unité la plus large, mais c'est la catégorie qui constitue l'unité de base. La métacatégorie regroupe

¹⁶ Cette structure est inspirée de celle illustrée dans la thèse de doctorat de C.-J. Dubouloz intitulée : Étude du processus de transformation des perspectives de sens de personnes adultes suivies en soins préventifs de la maladie cardiaque vivant une modification de l'équilibre de leur fonctionnement occupationnel, UQAM-UQAH, 1997.

¹⁷ Dans le cas du groupe de l'école l'Envol, les six rencontres de collaboration (Coll-1 à 6 et coll-6 suppl.) et les six entrevues de trois heures (C-1, D-1, C-2, D-2, C-3, D-3), totalisant environ 250 pages de verbatims à interligne 1.5, ont contribué à la saturation des données.

plusieurs catégories qu'elle chapeaute et qui lui sont reliées directement. Les significations, fonctions, appréciations et caractéristiques relatives aux principaux concepts que sont la collaboration et le développement professionnel se trouvent explicitées à l'intérieur des diverses catégories qui s'y rapportent.

La catégorie identifie un concept ou une composante importante en regard d'un concept pour les acteurs du terrain; elle est définie en fonction de leur discours. Les propriétés sont les attributs ou caractéristiques d'une catégorie et donnent encore plus de précisions aux catégories plus larges. Enfin, les dimensions représentent les plus petites unités de sens. Elles soulèvent les éléments les plus significatifs menant à la compréhension du phénomène.

3.6.1 Étapes de catégorisation des données, de recherche de liens entre les catégories et avec le cadre théorique et conceptuel

Dans cette section, les étapes d'analyse sont expliquées. Elle débute par une définition des catégories, puis ce sont les propriétés qui sont définies. Comme les propriétés sont variables et multiples pour chaque catégorie, c'est le principe global faisant référence aux propriétés qui est illustré. L'expression des catégories, des propriétés et de leurs dimensions constitue un premier niveau d'analyse. Un second niveau d'analyse vient compléter chaque catégorie en illustrant les liens possibles avec d'autres catégories. Les catégories s'organisent en un schéma global qui synthétise l'essentiel des liens trouvés entre les catégories.

Au total, suite à l'analyse du cas de l'école l'Envol, on retrouve quatorze catégories dont deux métacatégories (*cf.* Chap.V, Fig.5.2). Près de la moitié des catégories se retrouvent sous la métacatégorie « Espace de collaboration ». C'est le phénomène central à l'étude avec le développement professionnel. On remarque que ces catégories qui se rapportent à la collaboration rejoignent les relations causales entre les catégories comme le proposent Strauss et Corbin (1990). Il ne s'agit pas d'une causalité linéaire, mais d'une causalité complexe, mettant en jeu un

multidéterminisme (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Lors du codage axial, ces relations causales correspondent aux conditions, au phénomène lui-même, aux contextes, aux stratégies d'action et aux conséquences. On remarque donc que toutes les catégories qui gravitent autour du concept de collaboration ont une valeur d'explication dans la compréhension de ces relations et de leur articulation.

Le deuxième concept central à l'étude, le développement professionnel, forme la métacatégorie du même nom. La définition de ce concept décrit la représentation, l'opinion que se font les acteurs au sujet du développement professionnel. Un peu plus loin dans l'analyse, on réalise aussi que le développement professionnel fait partie des propriétés de la catégorie « Extrants de la collaboration ». Il apparaît également que les catégories « Posture d'apprenant », « Vision de soi », ainsi que la catégorie « Réflexion critique », se rapportent au concept de développement professionnel. Ces catégories seraient liées aux dimensions théoriques du développement professionnel, comme il en a été question dans le chapitre II, ces dimensions étant empruntées à Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990) ainsi qu'à Cranton (1996).

3.6.2 Définition des propriétés et recours aux citations des participants

Chaque catégorie possède des propriétés qui sont en fait des caractéristiques ou des attributs de ces catégories. Les propriétés se caractérisent à leur tour par des dimensions. Le nombre de propriétés d'une catégorie donnée est variable. Les catégories ne possèdent pas toutes les mêmes propriétés, sauf qu'elles se concluent par une synthèse pour en dégager le sens, selon la signification que leur confèrent les acteurs. On remarque que la signification est souvent évoquée par un mot ou un groupe de mots, ou par une représentation imagée. Les autres propriétés sont des caractéristiques variables des catégories. Les dimensions sont constituées grâce aux explications des participants se rapportant à l'une ou l'autre des propriétés. Par exemple, dans la catégorie « Conditions de collaboration », il y a la propriété

« Conditions liées au contexte » associée à la dimension de la relation positive avec l'équipe-école.

Pour leur part, chaque propriété et dimension identifiées sont illustrées par des extraits du discours des acteurs. Ces citations montrent que les caractéristiques ou les attributs d'une catégorie donnée proviennent bel et bien des participants à la recherche. Les acteurs sont identifiés par leur initiale à l'intérieur de ces citations (D pour Diane, C pour Claude). Le sigle affiché à la fin des citations (ex. : D-3 1883-1895) signifie que la citation a été puisée dans le troisième entretien avec Diane et que l'extrait se situe entre les lignes 1883 et 1895 du texte codé sous NUD*IST. Ces citations peuvent aussi provenir du discours de la chercheuse en interaction avec le groupe d'enseignants, ou des questions ou réflexions dérivant des entrevues. Comme il s'agit d'une construction collective, il y a souvent des reformulations faites par la chercheuse. Les dires de la chercheuse sont identifiés par l'initiale « L » dans le texte, et proviennent soit des entretiens, soit des rencontres de collaboration.

Les extraits des rencontres de collaboration sont identifiés par « Coll.-1 » pour « 1^{re} rencontre de collaboration ». Certaines précisions dans les extraits peuvent avoir été ajoutées, entre parenthèses, aux fins d'une meilleure compréhension. Par exemple on ajoute : Claude se voit (dans sa vision de son rôle) comme un apprenant actif. Lors d'une citation, il peut y avoir des coupures afin de ne rapporter que l'essentiel du discours, coupures qui sont identifiées par le signe « (...) ».

3.6.3 Processus d'interprétation des données

Les catégories, les propriétés, les dimensions et les définitions qui ont émergé du travail d'analyse constituent le matériel de base pour trouver des liens entre les catégories et pour donner du sens à la « mise à plat » des données présentée au chapitre V. Pour trouver ce sens, il faut regarder les données avec un certain recul et les prendre à un second niveau, c'est-à-dire à un niveau plus abstrait (« regard méta »). Le premier regroupement qu'il est possible de faire à partir des données

consiste à organiser les catégories autour des deux concepts principaux que sont la collaboration et le développement professionnel. C'est ce qui est présenté d'entrée de jeu au chapitre V. Ensuite, le sens attribué aux données fait ressortir des points de convergence entre les catégories, et permet de faire émerger un ensemble d'éléments correspondant à l'axiologie de la collaboration comme mode de développement professionnel. Cette axiologie intègre les principales valeurs pédagogiques qui sous-tendent le développement professionnel collaboratif.

On observe également que des processus ressortent de cette analyse des données. Le processus de collaboration proprement dit est une séquence d'actions concrètes dont l'organisation sera présentée à l'aide d'un cycle. Une compréhension plus globale des concepts principaux de collaboration et de développement professionnel, l'axiologie du phénomène, ainsi que le processus de collaboration « en action » sera présentée au chapitre VI, puis au chapitre VII, en prenant soin de rattacher ces éléments au cadre théorique et conceptuel.

3.7 La posture adoptée et l'éthique de la recherche

Dans la conduite de toute recherche, particulièrement en sciences humaines, *Le* chercheur possède des *a priori* ou présupposés qu'il importe de clarifier dans un souci d'atteindre la plus grande rigueur méthodologique possible. On sait que ces présupposés sont susceptibles d'influencer la conduite de la recherche et, par conséquent, la nature des analyses et des interprétations qui sont réalisées. Par ailleurs, dans l'adoption d'une méthode, *Le* chercheur doit rendre compte de certaines attitudes pour que celles-ci correspondent à ce qu'on s'attend au mieux d'une étude de cas, et ce, afin d'en maximiser les retombées positives.

3.7.1 Les présupposés de la chercheure

Dans la conduite d'une recherche de type interprétatif et socioconstructiviste, il importe pour *Le* chercheur de clarifier sa posture de recherche et ses présupposés,

incluant les conceptions, les valeurs et les croyances qui les sous-tendent, car c'est à travers ce filtre que s'effectuent l'analyse et l'interprétation des données.

Dans ce type de recherche, *Le* chercheur joue un rôle essentiel dans la cueillette de données. Compte tenu de son importance, on comprendra qu'il faut posséder, comme chercheur, l'image de soi la plus claire possible. Cette clarification de l'image de soi se réalise avant d'entreprendre la recherche, et aussi dans la prise en compte de son évolution et de sa transformation, processus incontournable lorsqu'il s'agit d'études doctorales dont le but est précisément de se former en tant que chercheur.

Parmi les éléments les plus importants de cette image de soi, il y a cette perception du rôle central que joue *Le* chercheur sur le terrain, dans la cueillette de données, pour laquelle on ne peut nier l'influence de l'expérience professionnelle antérieure. La chercheuse est issue du monde de la pratique, ayant cumulé une dizaine d'années d'expérience comme enseignante au secondaire. Il s'agit d'un bagage expérientiel dont elle ne peut faire abstraction, compte tenu des risques de dérive qu'il représente en regard de la conduite de la recherche. Cependant, le fait d'avoir cessé ses activités professionnelles en tant qu'enseignante depuis juin 1998, a permis d'effectuer une réelle distanciation avec ce vécu professionnel. Le choix de l'ordre d'enseignement primaire crée une distance supplémentaire avec cette expérience antérieure, choix qui permet d'aborder le contexte étudié avec plus d'impartialité. Voici un récit plus personnel qui raconte le vécu professionnel de la chercheuse et certaines de ses conceptions :

Revenant aux années de pratique enseignante, mon propre développement professionnel s'est vu réfréné par certaines résistances du milieu, malgré ma volonté de collaborer avec mes collègues. La première résistance a été de me retrouver dans un climat d'individualisme et d'isolement où la règle du « chacun pour soi » prévalait. La seconde résistance que j'ai rencontrée en regard de mon développement professionnel provient de l'organisation scolaire. La structure hiérarchique qui dominait au moment de mon insertion professionnelle a fait en sorte que les initiatives personnelles ou ce que j'appellerai le « leadership pédagogique » des enseignants n'était pas beaucoup valorisé. C'est, je crois, de ce vécu personnel, à l'effet de ne

pouvoir trouver le climat propice à ce développement professionnel au sein de ma propre école, et de l'absence de collégialité véritable, que proviennent ma motivation et mon intérêt en regard de l'objet de recherche. Mes valeurs pédagogiques reposent sur un ensemble de conceptions, de croyances et de valeurs plus générales. Je me limiterai simplement aux conceptions entourant l'éducation et l'Homme connaissant. Je conçois l'éducation comme un processus continu, qui se poursuit la vie durant. Dans le domaine du travail, une personne peut parfaire son développement professionnel durant toute sa carrière. Selon moi, le système scolaire doit, pour bien fonctionner, créer une unité chez tous les membres qui le composent. Je reconnais la nature interactionniste de l'apprentissage : on apprend en échangeant avec l'autre, mais aussi en relation avec soi-même, en se créant un dialogue intérieur qui permet de se développer et de s'épanouir. Finalement, je crois aussi au plaisir d'apprendre, au plaisir de se réaliser, à la satisfaction d'être utile à soi-même et aux autres. (Extraits du journal de bord, janvier 2002)

Ces conceptions, ces croyances et ces valeurs ont forcément une influence sur les choix conceptuels, théoriques et méthodologiques qui caractérisent cette recherche. L'objet lui-même reflète ces particularités. En voulant étudier la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel, la chercheuse conçoit l'enseignant comme un perpétuel apprenant, dont l'apprentissage se voit stimulé par l'interaction avec ses pairs. La théorie de Vygotsky au sujet de la zone de développement proximal, le modèle de l'enseignant apprenant (Fullan *et al.*, 1990), les théories de Bakhtin sur l'importance du discours des acteurs constituent des choix théoriques qui reflètent clairement ces positions et ces options.

La chercheuse fonde beaucoup d'espoirs quant au potentiel que recèle la croissance des enseignants, en autant que la culture organisationnelle ambiante leur permet de s'exprimer et de développer leur leadership pédagogique. Dans une perspective systémique, un milieu de pratique qui rassemble les meilleures conditions pour valoriser les enseignants participe à l'épanouissement professionnel de ses éducateurs et à l'essor éducatif du milieu, au plus grand bénéfice des enfants. À ceci, il convient d'ajouter que les enseignants ne peuvent ou ne veulent probablement pas

atteindre le même niveau de développement et que, par conséquent, la diversité des personnes constitue une richesse collective.

Les choix méthodologiques correspondent aux tendances mentionnées précédemment : ils relient le courant socioconstructiviste — donc l'importance accordée au social dans les recherches de type qualitatif — au courant interprétatif, qui vise une compréhension en fonction du discours des acteurs en contexte. L'adoption du paradigme socioconstructiviste se manifeste surtout par la volonté de clarifier un processus de développement social et de s'intégrer, en tant que chercheure, dans un groupe de praticiens pour comprendre leur collaboration et l'influence de celle-ci sur leur développement professionnel. Il y a un intérêt également en regard de toute la potentialité d'un partenariat chercheur-praticien, dans le but de créer une « zone intermédiaire » favorisant l'émergence d'un discours nouveau, résultat du « mariage » entre la théorie et la pratique. Des recherches récentes dans ce domaine tendent à confirmer l'existence d'une zone d'hybridation, sorte de « lisière » se situant à mi-chemin entre les « terrains » du chercheur et du praticien (Oliva, 2000).

Compte tenu de ces présupposés, quelques précautions sont nécessaires. Il convient d'abord d'éviter le piège d'une représentation de la collaboration comme mode de développement professionnel qui arborerait un excès d'esthétisme, compte tenu d'un discours évoquant un certain idéalisme. La chercheure étant issue du monde de la pratique, il s'avère aussi nécessaire d'éviter de faire une projection des expériences antérieures en fonction des propos des acteurs, en conservant une distance critique avec ceux-ci. Aussi, des conclusions hâtives sur l'influence d'éléments contextuels liés à l'organisation scolaire comme frein à la collaboration et au développement professionnel des enseignants sont à considérer avec vigilance. Tous ces partis pris sont à éviter afin d'assurer la scientificité de l'étude.

3.7.2 Posture de recherche, objectifs de la chercheuse et conduite de la recherche

Par les questions déjà soulevées, on réalise l'importance d'une recherche qui va à la découverte d'un phénomène de « terrain ». Il s'agit donc ici, et cela était latent dès le départ au moment de la formulation de la problématique, d'une recherche qui se passe et se construit auprès des acteurs eux-mêmes. Il serait difficile de concevoir une étude en éducation qui puisse se distancier de ce vécu de terrain car, pour la chercheuse, c'est dans ce vécu quotidien que l'éducation et la recherche en éducation trouvent leur sens véritable. L'éducation est fondamentalement un acte relationnel : il apparaît clairement que cette recherche s'inscrit dans ce cadre relationnel. Voici un extrait tiré du journal de bord de la chercheuse, qui expose sa posture et ses objectifs :

Le contact que j'ai établi depuis quelques années avec le monde de la recherche en éducation et la perspective qui m'est fournie par cette recherche réalisée en milieu de pratique me confirment qu'il existe encore un énorme fossé entre l'univers de la recherche et le monde des praticiens. Malgré ce constat, je reste avec la conviction que l'éducation et la recherche en éducation doivent d'abord et avant tout servir aux apprenants, enfants ou adultes, et que, par conséquent, toutes avancées scientifiques devraient ultimement avoir des retombées dans les milieux de pratique. Pour être valable et se justifier dans la pratique, la recherche doit reposer sur certaines bases empiriques. Cette étude doctorale s'appuie sur ces bases afin de faire progresser la connaissance d'un phénomène, à propos duquel un certain éclairage théorique a été apporté.

Dans le courant des recherches interprétatives, la posture et l'habileté de découverte du chercheur s'avèrent des conditions déterminantes dans la conduite de la recherche, comme en témoigne ce propos de Pires : « Dans la découverte des qualités intrinsèques du cas étudié, les circonstances, la sensibilité et l'habileté du chercheur à découvrir cette réalité sont de nature à jouer un rôle prépondérant » (Pires, 1997, p.146). En définitive, il existe une étroite relation entre la cueillette de données, l'analyse et la théorisation, et cette capacité du chercheur à mener toute étude de cas. Le processus méthodologique s'inscrit dans une structure de compréhension selon laquelle les intuitions sont échafaudées, en allant et venant entre

les observations, l'analyse et la compréhension (Woods, 1986). Le succès de cette activité itérative repose sur la grande sensibilité du chercheur. Outre la démarche réflexive engendrée par l'arrimage du processus de théorisation avec le processus empirique, l'entrée sur le terrain laisse transparaître « l'aura » d'une spirale évolutive d'où émane une plus grande clarification conceptuelle (Tremblay, 1968).

La précision conceptuelle, selon la posture qualitative, se réalise en fonction d'une constante évolution tout au long de la recherche, et s'articule autour du corpus de connaissances d'un domaine (Chevrier, 1995). La détermination de certains critères ou indicateurs lors de l'élaboration du cadre théorique de la recherche n'empêche pas l'émergence de nouveaux thèmes au moment de la cueillette de données, selon un modèle mixte (Savoie-Zajc, 2000). L'imprévisibilité de certains événements pouvant survenir en cours de démarche rend possible la découverte d'éléments nouveaux. Ces éléments émergents s'ajoutent à ceux qui ont été soulevés lors de la première anticipation, dans une complétude assurée par la présence d'un modèle mixte. Il apparaît dès lors important que les conditions, pour accomplir ce type de recherche, « puissent être modifiées pour s'ajuster à la particularité du cas étudié » (Stake, 1994, p.245). L'étude de cas correspondrait à un processus heuristique dans la mesure où la rétroaction exercée par la personne qui effectue la recherche contribue à améliorer la compréhension du cas étudié et permet même l'émergence de nouvelles interactions, ce qui pourrait mener à une certaine redéfinition du phénomène (Merriam, 1988).

3.7.3 Les aspects éthiques de la recherche

En sciences de l'éducation, à l'instar des sciences humaines et sociales, le lien qui se tisse avec le milieu de la pratique nécessite une préparation préalable du chercheur en regard de la déontologie (Punch dans Denzin et Lincoln, 1994). Toute étude de terrain de type qualitatif, par le rapport intime qu'elle implique, possède une dimension éthique incontestable. En étant invité dans un espace privé, il devient nécessaire d'établir un code d'éthique strict où les modalités d'observation et de consignation

des observations sont discutées à l'avance avec les acteurs. Dans une situation de contact direct avec les enseignants, il importe de prévoir globalement les étapes à suivre auprès des diverses instances (directions d'école, commissions scolaires), particulièrement en lien avec la dimension éthique. L'éthique de la recherche nécessite qu'une entente préalable soit conclue à propos de l'anonymat, de la confidentialité des données et du droit d'abandon (Stake, 1994). Un document résumant les objectifs de la recherche ainsi que les modalités éthiques permet de circonscrire les divers éléments de la recherche qui doivent être clairement portés à l'attention du groupe et des instances concernées. Ce document s'intitule « Proposition de recherche et protocole déontologique » (*cf.* App.I).

L'anonymat est préservé en utilisant des noms fictifs dans les transcriptions des rencontres de collaboration qui ont été remises aux enseignants. Tous les enregistrements, les verbatims et autres documents de recherche sont conservés sous clé au domicile de la chercheuse. Dans la thèse, l'identité de l'école, de la direction de l'école et de la commission scolaire sont gardées confidentielles. Les données socio-démographiques sont codées et demeurent confidentielles.

L'étude de cas présentée dans cette thèse possède un grand intérêt pour le point de vue personnel et la circonstance particulière. Dans ce contexte, il importe d'observer la circonspection, afin d'éviter toute situation qui pourrait s'avérer préjudiciable pour les participants (Stake, 1994). La considération, le respect ainsi que la dimension éthique constituent des enjeux extrêmement importants pour s'assurer d'une continuité dans l'ouverture des milieux scolaires à la recherche. L'instauration d'une telle pratique s'avère essentielle pour qu'un réseau étroit de relations puisse se développer entre le milieu universitaire et les écoles.

3.7.4 Précisions sur les limites de la recherche

Il convient d'apporter certaines précisions sur les limites de la recherche. L'étude de cas qualitative n'a pas la prétention de représenter le monde (Denzin et Lincoln,

1994). La représentativité du cas se trouve limitée au contexte étudié. L'étude de cas qualitative convient aux fins de présentation d'une théorie en émergence, ou à la révélation d'une complexité telle qu'elle pourrait nécessiter d'entreprendre d'autres études plus approfondies. L'identification des facteurs déterminants dans l'étude d'un fait social l'insère dans un contexte sociétal historiquement situé. Ceci implique que la force d'explication de ces facteurs déterminants se trouve réduite lorsque appliquée à d'autres contextes spatiaux, sociaux ou temporels. Ainsi, l'objectif d'universalité se trouve difficilement atteint. Cependant, la richesse de l'étude de cas proposée permet d'accéder à un certain niveau de transférabilité.

Le choix de procéder à une analyse par T.A. permet à la recherche de rester très près des données et nécessite de la chercheuse qu'elle demeure en relation étroite avec le réel. Cela confère aux résultats et aux découvertes un appui empirique indéniable (Patton, 1990). L'analyse par T.A. permet de générer une théorie, ou du moins elle s'en approche le plus possible. Les limites de l'analyse sont les mêmes que celles qui s'appliquent à l'étude de cas.

3.8 Scientificité de la recherche

Globalement, la scientificité de cette recherche se veut garante d'une démarche rigoureuse et vise un certain potentiel de transférabilité. Des mécanismes sont prévus afin que la recherche soit à la fois crédible et transposable à d'autres réalités. Il faut également s'assurer de la congruence entre la partie de la recherche qui fait l'objet d'une théorisation avec celle de nature empirique, où les données sont recueillies sur le terrain : il s'agit de la fiabilité. Enfin, la confirmation constitue cette opération qui s'assure d'une démarche exempte de parti pris. Les sections qui vont suivre clarifient les divers moyens utilisés afin de respecter les critères de scientificité (*cf.* Tab.3.6).

Tableau 3.6 Moyens utilisés pour assurer la scientificité de l'étude

Critères	Définition	Moyens utilisés
Crédibilité (validité interne)	Reconnaissance des données par les acteurs	*Diversité des modes de saisie (triangulation) *Validation des comptes rendus par les acteurs *Rédaction d'un article collectif *Durée et intensité de cueillette
Transférabilité (validité externe)	Potentiel d'adaptation des résultats à d'autres contextes	*Choix d'un cas représentatif *Étude approfondie du cas *Journal de bord *Confrontation des résultats avec le cadre conceptuel et théorique
Fiabilité	Arrimage du construit conceptuel et théorique de la recherche et de la partie empirique	*Constance des questions de recherche tout au long de la cueillette de données
Confirmation	Absence de préjugés dans les transcriptions et dans l'interprétation des données	*Rigueur dans la saisie, la transcription et la consignation des données *Regard critique des acteurs sur le chapitre V

3.8.1 Critères de crédibilité et de transférabilité

Les deux principaux critères de scientificité à prendre en compte dans cette recherche sont la crédibilité et la transférabilité. La crédibilité des données se trouve assurée par le fait que la chercheuse a passé toute une année scolaire avec le groupe à l'étude. De plus, cette longue période est doublée d'une intensité de cueillette de données ; globalement, en tenant compte uniquement du contact direct avec les participants sur le terrain, c'est au-delà de cinquante heures qui ont été consacrées à cumuler les données. Afin de bien comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions, il est possible de confronter leurs dires suite à des recoupements avec les trois

principaux modes de saisie que sont l'observation participante, l'entretien et le journal de bord. Il s'agit du processus de triangulation.

La diversité des modes de saisie s'avère importante à cause des principes de crédibilité associés à la rigueur en recherche (Yin, 1994) ; elle se concrétise par la triangulation. Le principe de diversification impliquant l'inclusion d'une variété de techniques de saisie permet de conférer à l'ensemble de la situation étudiée le panorama le plus complet possible. Il s'agit d'une diversification interne ou intra-groupe, qui nous permet d'obtenir le portrait global à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus (Pires, 1997). L'étude de cas qualitative permet d'inclure toute une gamme de techniques et de procédures : ici les observations, les entretiens, la prise de note ainsi que la négociation de l'interprétation avec les participants font partie des stratégies qui ont été spécifiquement choisies dans le cadre de cette recherche (Adelman *et al.*, 1976).

La cueillette de données permet de poursuivre ou de boucler l'analyse, pour satisfaire aux besoins de traitement et de constructions théoriques, afin de répondre aux questions formulées. Ce processus de cueillette s'interrompt lorsque le matériel apparaît suffisant pour soutenir les analyses. « La saturation des données ou saturation empirique désigne le fait que la cueillette de données n'apporte plus d'information pertinente qui justifierait une augmentation du corpus empirique » (Pires, 1997, p.148). Dans cette étude, ce qui importe, c'est la description en profondeur. Un nombre d'heures important consacré aux différents modes de saisie des données entourant le cas, rend possible l'atteinte d'un haut niveau de profondeur descriptive (Pires, 1997).

Un moyen utilisé pour assurer la crédibilité des données consiste à préparer des comptes rendus des rencontres de collaboration et de les faire valider par les participants. Ainsi, si des éléments ont été mal saisis, les participants peuvent effectuer les corrections qui s'imposent.

Dans un souci d'assurer la crédibilité de l'ensemble de la démarche de recherche et d'interprétation en émergence, la chercheure a proposé aux participants de rédiger, en collectif, un article relatant globalement leur expérience de collaboration, du point de vue cette fois du praticien qui transforme ses pratiques pédagogiques. Il s'agissait de décrire le projet de collaboration entre enseignants de la façon la plus rigoureuse possible, en s'appuyant si possible sur certains éléments théoriques susceptibles de mieux éclairer la démarche. En collaborant à la structuration de l'article, la chercheure s'est assurée que sa compréhension du phénomène était en parfaite conformité avec la vision des participants.

Le choix d'un cas permet de tenir compte de la variabilité intrinsèque, qui est applicable au contexte particulier. La transférabilité réfère au potentiel d'adaptation des résultats de l'étude, aidant ainsi le futur utilisateur de la recherche à mieux comprendre et à trouver des solutions potentielles à son contexte (Savoie-Zajc, 2001). L'angle adopté fait ressortir ce qui émerge du cas, dans le but d'exposer des éléments théoriques qui pourraient être applicables à une diversité de cas de groupes de collaboration. Cette transférabilité se trouve également assurée par une description riche du contexte propre au cas sous étude. Ainsi, en s'assurant d'un regard approfondi sur le phénomène de collaboration entre enseignants comme mode de développement professionnel dans ce groupe, s'offre la possibilité d'utiliser le cadre explicatif développé pour d'autres cas ou d'autres contextes existants.

Un autre moyen d'assurer la transférabilité potentielle des résultats est le journal de bord, qui constitue à la fois une technique de saisie des données et un excellent moyen d'assurer la rigueur dans la démarche de recherche. L'aspect technique du journal correspond à la prise de notes lors des contacts sur le terrain, ainsi qu'aux réflexions post-rencontre en lien avec ces notes. L'aspect plus intime du journal de bord se révèle lorsque, dans la recherche, la chercheure l'utilise pour y consigner ses réflexions sur son propre processus de recherche, ses interrogations par rapport aux événements survenus, ou encore ses constructions de sens qui émanent

soit d'intuitions, soit de lectures effectuées. Selon Savoie-Zajc (2000, p.195), « tout chercheur peut consigner dans son journal de bord, les impressions et les sentiments qui surgissent pendant le déroulement de la recherche ». Les événements importants qui y sont relatés peuvent s'avérer de précieux outils de mise en perspective et d'inspiration lors de l'interprétation des résultats ou de la rédaction de la thèse.

3.8.2 Critères de fiabilité et de confirmation

Deux autres critères méthodologiques sont à considérer dans une démarche qualitative : il s'agit de la fiabilité et de la confirmation. La fiabilité porte sur l'adéquation entre les questions générales de recherche et l'évolution qu'elles ont pu subir tout au long de la démarche de recherche, allant du travail de terrain à la communication des résultats. Or, un soin a été apporté pour bien adapter les modes de saisie aux différentes questions de recherche, lesquelles sont en lien direct avec le cadre théorique et conceptuel. Un canevas de recherche qui implique aussi intensément les acteurs de terrain nécessite de tenir compte d'une certaine évolution du devis de recherche, ce qui permet d'ajouter certaines modulations ou d'en préciser le sens.

Pour assurer la confirmation des données, la recherche doit être crédible et convaincante, à toutes les étapes de la recherche et même après. Un regard porté sur le processus de recherche dans son ensemble nous permet de dire si la recherche est effectuée avec précision, et si les données ont été saisies, transcrites et interprétées de façon rigoureuse (Savoie-Zajc, 2001). Pour rendre crédible l'interprétation, les enseignants du groupe de collaboration ont pris connaissance de la catégorisation effectuée au chapitre V et ont donné leur approbation. Cette opération permet d'éviter les erreurs qui pourraient se glisser dans l'analyse, toujours dans le souci de conférer à la recherche la plus grande objectivité possible.

CHAPITRE IV

CONTEXTE DU GROUPE DE COLLABORATION

L'étude de cas étant, par définition, une méthode de recherche très contextualisée, il importe de bien cerner le contexte propre au cas à l'étude. Cette description du contexte fait l'objet de ce chapitre, et devrait permettre de dégager ce qui fait partie du phénomène à l'étude de ce qui fait partie de la particularité d'une situation étudiée. En traitant séparément le contexte, la lecture des données analysées s'en trouve simplifiée, assurant ainsi une meilleure compréhension de l'ensemble. Ce contexte permet d'ancrer les données dans un fait social préalablement situé.

4.1 Présentation du contexte selon la perspective systémique

La théorie des systèmes offre une perspective permettant une description fine du groupe de collaboration dans son environnement. Elle permet d'élucider la relation du groupe avec les entités — autres groupes ou organisation — et les individus qui composent l'univers éducatif. Le contexte est décrit en fonction de quatre angles différents, correspondant à autant de sous-systèmes. Il s'agit du microsystème, du mésosystème, du macrosystème et de l'exosystème. Une telle vision du groupe de collaboration et de son environnement éducatif s'inspire de la thèse d'Isabel (2000)¹⁸. L'auteure y définit l'approche systémique « comme une façon d'entrevoir tout

¹⁸ Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal/ Université du Québec à Rimouski, Juin 2000, 348 p.

phénomène comme un ensemble d'éléments interdépendants les uns des autres, en interaction entre eux et liés à un environnement donné » (Isabel, 2000, p.72).

4.1.1 Les composantes liées au groupe étudié

Chaque sous-système est formé des diverses composantes qui forment l'ensemble de l'univers éducatif du groupe. Le microsystème représente les entités ou les individus qui participent au groupe. À l'opposé, le macrosystème correspond aux entités ou aux personnes qui se situent dans une position distale par rapport au groupe. Le mésosystème renferme les éléments du système qui sont à mi-chemin entre le microsystème et le macrosystème. L'exosystème expose une réalité qui, sans intervenir directement avec le groupe, peut avoir une influence sur celui-ci.

Le microsystème réfère au groupe de collègues, aux membres qui le composent, au projet pédagogique qui est mis de l'avant, ainsi qu'à la présence de la chercheure dans le groupe. Pour sa part, le mésosystème se rapporte au milieu scolaire ambiant, incluant la direction de l'école, les autres membres du personnel, le C.E.¹⁹, la réforme de l'éducation qui est en cours, ainsi que les autres acteurs de l'école qui ont une influence directe sur le groupe.

Le macrosystème correspond à l'univers qui, tout en étant externe à l'école, exerce une influence importante sur le mésosystème. Il s'agit, pour la plupart, des acteurs externes à l'école : la commission scolaire, le ministère de l'Éducation, l'ensemble des parents et des groupes d'appartenance qui influencent le groupe de collaboration, etc. L'exosystème se compose des éléments qui, tout en étant éloignés du groupe et du milieu scolaire dans lequel il évolue, influencent néanmoins l'univers éducatif. Il s'agit de la société, des grands courants ou tendances actuelles en éducation, de leurs paradigmes et de tout autre élément susceptible d'avoir une influence plus ou moins directe sur le système scolaire. L'ensemble structurel créé en

¹⁹ C.E.: Conseil d'Établissement.

fonction de la théorie des systèmes est détaillé dans le tableau 4.1. Le groupe se trouve en relation directe avec le mésosystème, le macrosystème n'ayant que des répercussions indirectes pouvant toutefois amener des conditions facilitantes ou contraignantes. Le portrait du groupe met l'accent sur la compréhension du microsystème et, dans une moindre mesure, sur celle du mésosystème.

Tableau 4.1 Composantes du contexte du groupe selon la théorie des systèmes

SOUS-SYSTÈMES	COMPOSANTES DE L'ÉTUDE
Microsystème	Groupe de collègues, membres individuels, projet pédagogique, chercheur.
Mésosystème	Milieu scolaire, direction, autres membres du personnel, C.E., réforme.
Macrosystème	Commission scolaire, MEQ, parents, communauté, groupes d'appartenance.
Exosystème	Société, grandes tendances actuelles, paradigmes en éducation.

4.2 Les caractéristiques du mésosystème

Avant d'aborder les caractéristiques du groupe de collaboration, ses conditions concrètes de rencontre et de travail, ses orientations, ainsi que la composition et la position du groupe, il importe de dépeindre le milieu scolaire, ou mésosystème, qui constitue l'environnement immédiat où évolue le groupe.

4.2.1 Portrait du milieu scolaire ambiant

L'école l'Envol se situe au cœur d'une petite agglomération dont l'activité économique gravite autour des secteurs industriel et agricole. Il s'agit de la seule école primaire francophone de l'endroit. En 1999, à la rentrée scolaire, elle comptait 254 enfants, allant de la maternelle à la sixième année. Les élèves sont répartis en douze classes, dont deux appartiennent au préscolaire. Douze enseignants titulaires et un orthopédagogue travaillent à l'école à temps plein. Une seule personne occupe le poste de direction, accompagnée d'une secrétaire. On y retrouve sporadiquement des spécialistes : psychologue, éducateur, hygiéniste dentaire, etc.

Lorsqu'on arrive à l'école, on a l'impression qu'il s'agit d'une école de village, par la disposition clairsemée des maisons du quartier avoisinant. De larges fenêtres éclairent chaque classe (sauf pour les quelques locaux qui se trouvent au sous-sol) et la nature s'y trouve à proximité. L'école possède une bibliothèque et un local d'informatique.

Parmi la population de cette école, on distingue une hétérogénéité d'élèves dans chaque classe. Lors de l'année scolaire 1999-2000, il n'y avait pas de regroupement systématique des enfants en fonction d'options comme l'anglais ou les sciences. Cependant, la venue de la réforme de l'éducation au début de l'année scolaire 2000-2001 amorce le début du regroupement des élèves en fonction de groupes multi-niveaux au premier cycle du primaire.

La chercheuse a eu la chance de côtoyer à quelques reprises l'équipe d'enseignants de l'école l'Envol, au moment de l'heure du dîner. Il semble régner une belle dynamique entre les enseignants ; la « socialisation » apparaît une valeur importante au sein de cette petite communauté. Notamment, un grand tableau d'affichage précisant la date de l'anniversaire de chaque membre du personnel domine la salle du personnel. À plusieurs reprises, un gâteau est offert afin de souligner ces journées spéciales. Lors de toute circonstance particulière se manifestant durant l'année (Pâques, Noël, Saint-Valentin, fin d'année...), on sent que l'organisation scolaire oriente ses activités et ses efforts pour souligner ces événements.

4.2.2 Relation du groupe avec la direction de l'école

Dans cette école, la personne qui occupe la fonction de direction semble particulièrement ouverte à l'innovation et au changement. Elle valorise le leadership enseignant, tout en exprimant le désir que son école se démarque en tant que lieu de développement pédagogique. Elle-même participe régulièrement à des sessions d'analyse de pratique avec d'autres directeurs d'école. C'est une personne qui dit

d'elle-même qu'elle fait beaucoup confiance aux enseignants et qu'elle valorise leur travail de développement professionnel. Ce développement professionnel revêt une telle importance pour elle qu'elle a investi certaines sommes provenant du budget destiné à la formation continue pour libérer les enseignants qui s'impliquent dans le groupe de collaboration. Ainsi, l'intérêt de la direction pour le projet de recherche s'est manifesté au point que les enseignants se sont vus accordés des dérogations de leur tâche d'enseignement pour la valeur de six demi-journées, correspondant à autant de rencontres de collaboration qui ont servi à la cueillette de données. Selon la direction :

Quand tu libères un enseignant, tu lui donnes une image positive par rapport à son estime de soi. Tu bonifies en quelque sorte la démarche qu'il entreprend (Entretien 1, dir. Envol).

Pour elle, ce que les enseignants du groupe de collaboration mettent en branle correspond à du « partage pédagogique ». La direction souhaite que les enseignants de son école puissent s'impliquer encore plus dans ce type de partage.

4.2.3 Relation du groupe avec les autres membres du personnel de l'école

Les enseignants du groupe de collaboration n'entretiennent pas de lien direct avec les autres membres du personnel de l'école concernant leur projet de développement pédagogique. Bien sûr, il peut y avoir des conversations à ce sujet avec d'autres enseignants, mais cela conserve un caractère purement anecdotique.

Pourtant, quelques enseignants et spécialistes de l'école développeraient, aux dires de la direction, une certaine forme de partage pédagogique, mais ce n'est pas la majorité et cela ne se fait qu'à l'occasion. En particulier, la personne responsable des technologies de l'information serait impliquée dans plusieurs situations d'échange dans le cadre de ses activités de diffusion, bien que cela fasse partie de sa tâche pédagogique. Elle aiderait ainsi quotidiennement plusieurs personnes à se servir de l'outil informatique à des fins d'enseignement.

Il y aurait également partage entre les enseignants lors des sorties éducatives, ainsi qu'à l'occasion de la tenue d'activités spéciales à l'école. Aux dires de la direction :

Ouvrir les portes de la classe à l'autre, initier une vraie collaboration entre les profs et entre les enfants, ça se vit de plus en plus ici à l'école. Même l'orthopédagogue a permis que plus d'échanges se réalisent entre les personnes. Et cela se produit toujours dans un contexte de formation continue et dans le but de faire vivre autre chose aux enfants (Entretien 1, dir. Envol).

Selon un témoignage de Diane, il semble que la collégialité ne soit cependant pas toujours facile à l'école l'Envol.

Les autres enseignants nous font souvent la réflexion: « Vous autres vous êtes chanceux de collaborer! ». Souvent les enseignants vont s'adresser des reproches les uns aux autres par rapport à l'exécution d'une tâche. Ils me disent : « Tu vois, je lui ai demandé cette affaire-là et puis ce n'est pas encore fait » (D-1 1027-1531).

Malgré la bonne volonté et la présence de certaines initiatives, la collégialité n'apparaît pas faire la norme dans cette école, hormis dans le groupe de collaboration formé de Diane et de Claude.

4.2.4 Relation du groupe avec une personne-ressource externe

Dans le cadre du volet « robotique » de leur projet de développement pédagogique, les enseignants ont été approchés par un chercheur en génie de l'Université de Sherbrooke. Ce dernier était préoccupé par la faible motivation des filles pour les sciences. Il avait comme hypothèse que si les jeunes filles étaient initiées dès leur primaire aux activités en robotique, elles montreraient ultérieurement un plus grand intérêt pour les carrières en génie. Les enseignants ont résolu de soutenir ce chercheur en regard de cette problématique : le chercheur les a donc assistés pour fournir l'équipement nécessaire à l'apprentissage de la robotique par les élèves. Le professeur et certains de ses étudiants gradués se sont présentés à quelques reprises, en classe, afin de seconder les enseignants dans l'enseignement des activités de

robotique. Dans leur volonté de pousser plus loin leur compréhension de la robotique dans le but de l'enseigner, les enseignants ont effectué une demande de subvention au ministère de la Science et de la Technologie, qui s'est malheureusement soldée par un refus.

4.3 Les caractéristiques du microsysteme

Le microsysteme correspond au groupe de collaboration, aux enseignants qui le composent, à la présence de la chercheuse et au projet pédagogique sur lequel les enseignants travaillent conjointement. Le groupe est considéré selon l'espace sociohistorique qu'il occupe, c'est-à-dire son contexte (Leclerc, 1999). L'action collective qui en découle, c'est-à-dire le projet du groupe, les buts poursuivis et les moyens mis en œuvre sont étroitement liés à ce contexte précis. En effet, cet espace sociohistorique fournit au groupe des ressources, ou au contraire impose des contraintes déterminantes pour l'action et pour l'engagement du groupe et de ses membres. En d'autres mots, il importe dans cette recherche de fournir une description riche du contexte scolaire étudié, ou d'apporter ce que Deslauriers (1987) appelle, une « monographie de l'organisation ».

La dimension contextuelle du groupe est l'une des trois dimensions essentielles à l'étude globale et exhaustive d'une entité dont font également partie la dimension instrumentale et la dimension relationnelle (Leclerc, 1999). Pour St-Arnaud (1989), l'étude de la globalité du groupe correspond à deux principaux domaines reliés à la dynamique des groupes : le domaine de la tâche à réaliser et le domaine affectif. Comme les dimensions instrumentale et relationnelle (domaine affectif) seront abordées directement dans l'interprétation des résultats de la thèse, il convient de se concentrer ici sur la dimension contextuelle. Cette dimension réfère aux conditions qui déterminent l'agir du groupe (Leclerc, 1999). Elle est perçue en fonction des questions suivantes : Avec quoi? et Vers quoi ? Elle regroupe les conditions concrètes de rencontre et de travail du groupe, l'orientation du groupe, ainsi que sa position

dans l'univers de travail et plus globalement dans le système éducatif. Elle présente aussi un portrait du groupe et de ses membres. Ces composantes font l'objet de la présentation qui suit. À partir de la section suivante jusqu'à l'orientation du groupe (*cf.* Sect.4.3.2), le texte prend la forme d'un récit raconté par la chercheuse, dans lequel elle prend part personnellement.

4.3.1 Les conditions concrètes de rencontre et de travail

Parmi les conditions concrètes de rencontre et de travail, se retrouvent les caractéristiques liées à la taille et au type de groupe. L'espace et le temps de rencontre, les ressources disponibles, ainsi que la structure formelle de fonctionnement en font également partie.

Bien que la taille du groupe ait une répercussion sur son fonctionnement, il n'existe pas de taille idéale, puisqu'elle doit être en rapport avec les objectifs poursuivis (Leclerc, 1999). Le groupe de l'école l'Envol est composé de deux enseignants, auxquels la chercheuse s'est jointe au cours de l'année scolaire 1999-2000. La présence d'un si petit nombre de personnes peut s'expliquer par les limites de temps dont les enseignants disposent. En effet, la lourdeur de la tâche d'enseignement et l'ampleur du projet dans lequel ils sont impliqués justifient ce nombre restreint de membres. Le nombre possible de relations s'accroît de façon exponentielle au fur et à mesure que de nouveaux membres s'ajoutent au groupe initial de deux personnes, ce qui diminue d'autant les chances d'interaction directe entre ces deux mêmes personnes (*ibid.*).

Selon la typologie abordée dans le cadre théorique et conceptuel, le groupe en question correspond à un groupe de collaboration (Little, 1990a), puisque le travail conjoint se fait de façon intense et que les personnes y trouvent un lieu pour partager des buts communs et entretenir des liens étroits d'interdépendance. De plus, il s'agirait vraisemblablement d'un groupe de développement pédagogique (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). En effet, lorsque des enseignants s'engagent dans une

démarche de développement ou d'adaptation du curriculum, qu'ils introduisent de nouveaux contenus ou des nouvelles approches pédagogiques et qu'ils tentent de structurer le travail qu'ils font, ces enseignants ont comme objectif d'améliorer à la fois leur enseignement et le curriculum auquel ils réfèrent (*ibid.*).

Lors des rencontres de collaboration, au moment où des problèmes pédagogiques vécus avec les élèves étaient soulevés, on observait alors des temps forts où se produisait en quelque sorte une résolution collective de problèmes. Lors de la planification des projets à venir, il y avait aussi des moments précis de résolution de problèmes, qui faisaient appel à la créativité, aux stratégies et aux expériences antérieures des participants. À certains moments de ces rencontres de collaboration, il y avait aussi de simples « moments anecdotiques ». Les enseignants racontaient un fait vécu ou relataient une expérience antérieure. Cependant, ces enseignants se laissaient très rarement aller à de telles discussions, ayant précisé dès le départ qu'ils avaient tous les deux un souci d'efficacité et voulaient éviter les pertes de temps.

Les rencontres se sont toujours réalisées à l'école, du moins lorsque j'y ai pris part en tant que chercheure. Cependant, les enseignants m'ont mentionné qu'il y avait eu quelques rencontres à leurs résidences lors de la mise sur pied de leur projet pédagogique. Les classes des enseignants se situent du même côté de l'école, mais presque aux extrémités opposées, de sorte que deux ou trois locaux les séparent. Malgré cette distance physique relative, ils échangent souvent lorsqu'ils se rencontrent dans la salle du personnel ou dans le corridor. Parfois, à la fin des classes, l'un rejoint l'autre dans sa classe pour discuter de leur travail conjoint. L'école étant petite, la proximité physique favorise les échanges. Par contre, l'heure du dîner ne serait pas une période propice pour leurs échanges, car un des deux enseignants sort dîner à l'extérieur de l'école.

Durant l'année scolaire 1999-2000, les rencontres de collaboration plus formelles, auxquelles j'étais également présente en tant que chercheure, ont constitué la presque totalité des rencontres qu'il y a eu entre les deux enseignants.

Globalement, nous disposions d'une demi-journée par mois, totalisant six rencontres de collaboration, auxquelles s'ajoutent trois entretiens entre moi et chaque enseignant. Les rencontres de collaboration commençaient à treize heures pour se terminer souvent après dix-sept heures. Les enseignants effectuaient un bilan de ce qu'ils avaient vécu avec leurs élèves et planifiaient la suite. Lors de nos rencontres à trois, nous n'avions pas de local attribué. Les trois premières rencontres se sont réalisées dans un petit local utilisé fréquemment par les spécialistes de l'école (psychologue, éducateur, orthopédagogue, hygiéniste dentaire...). Ensuite, ce local a changé de vocation pour devenir la salle pour la photocopie. Nos rencontres se passaient alors dans le local d'informatique ou dans des locaux de classe. Comme les enseignants se faisaient remplacer dans leurs classes au moment de nos rencontres, nous ne nous sommes jamais réunis dans l'une ou l'autre de leurs classes. Nous aménageons des tables afin d'avoir un espace de travail plus grand, tout en restant à proximité l'un de l'autre. En général, Claude s'asseyait en face de Diane ou au bout de la surface de travail, de sorte que je me trouvais soit en face de l'enseignante ou soit au bout de la table. L'atmosphère ambiante était ponctuée des bruits associés à un après-midi de classe (son de la cloche, messages à l'interphone, récréations, personnes qui entrent parfois dans le local pour prendre quelque chose et en ressortent, etc.).

Les ressources dont ont bénéficié les enseignants dans le cadre de leur projet de collaboration sont à la fois d'ordre humain et matériel. Durant l'année scolaire 1999-2000, en me joignant à la dynamique de groupe en tant que chercheure, j'ai joué pour ainsi dire le rôle d'une personne-ressource. Ces enseignants ont aussi bénéficié d'une enveloppe budgétaire destinée à la formation continue des enseignants afin de les libérer pour la valeur de six demi-journées destinées aux rencontres de collaboration. De plus, ils bénéficiaient d'un petit budget de fonctionnement pour le laboratoire de robotique. Le ministère de l'Éducation a également attribué une somme d'argent

nécessaire à la libération des enseignants pour la valeur de trois demi-journées par enseignant, lesquelles ont servi principalement aux entretiens individuels.

4.3.2 L'orientation du groupe

Parmi les caractéristiques propres à l'orientation du groupe, on retrouve l'historique de la formation du groupe, ses objectifs explicites, l'orientation implicite, ainsi que les pressions qui s'exercent sur le groupe.

Le projet mis en place par les deux enseignants a été la réponse à une urgence d'agir : urgence de remédier à une situation qu'ils jugeaient insoutenable, celle d'un enseignement traditionnel qui n'offrait plus de possibilités de réussite avec un nombre d'élèves grandissant. C'est devant ce constat que les enseignants ont tenté de redéfinir de nouvelles normes et de nouvelles façons de faire dans leur enseignement. En fait, ils se sont retrouvés durant l'année scolaire 1998-1999 avec des groupes d'élèves particulièrement difficiles, et auprès desquels aucun de leurs prédécesseurs n'avaient eu l'impression de réussir. C'est dans le but de surmonter ce sentiment d'impuissance que les enseignants ont décidé d'adopter une pédagogie active, plus particulièrement une pédagogie par projets, doublée de stratégies en apprentissage coopératif, tout en se joignant l'un à l'autre pour développer une démarche conjointe.

Au moment de débiter leur collaboration, ils enseignaient en sixième année, niveau pour lequel il n'y a que deux classes à l'école l'Envol. Chacun ayant son propre vécu pédagogique, diverses approches pédagogiques : pédagogie par projets, médiation, apprentissage coopératif, programmation neurolinguistique et enseignement stratégique avaient été expérimentées par le passé.

La véritable collaboration concernant le projet de développement pédagogique a vu le jour suite à un atelier suivi par nos deux collaborateurs au printemps 1998. Cet atelier portait sur la pédagogie par projets²⁰, basée sur une approche transdisciplinaire.

²⁰ Cet atelier était offert par S. Francoeur Bellavance, consultante en éducation et directrice du Centre de pédagogie transdisciplinaire Intégra.

Cette approche a pour but de favoriser le développement cognitif et socio-affectif de l'élève, en misant à la fois sur sa motivation et sur son engagement dans l'apprentissage. Ayant expérimenté l'approche durant l'année scolaire 1998-1999, et constatant qu'ils avaient réussi à faire « aimer l'école » à ces groupes d'élèves réfractaires, les deux enseignants voulaient approfondir leur expérience pour une seconde année. Cependant, à la demande des parents, on entrevoyait pour l'automne 1999 le regroupement des élèves en fonction d'un programme d'anglais intensif. Les enseignants, constatant l'illogisme de faire une division des deux seuls groupes d'élèves de sixième de l'école en fonction d'élèves doués et moins doués en anglais, ont décidé de présenter une solution alternative aux élèves, à leurs parents et au C.E. de l'école. Afin de satisfaire la demande des parents, leur projet prévoyait intégrer l'anglais, en même temps que trois autres volets, soit la robotique, les arts et l'éducation relative à l'environnement. Les approches pédagogiques préconisées étaient principalement la pédagogie par projets transdisciplinaires et l'apprentissage coopératif. Devant la force de persuasion des enseignants, les parents se sont ralliés à leur proposition. Diane et Claude ont dès lors démontré leur ferme intention de s'impliquer dans le processus d'apprentissage des enfants.

Même si la démarche correspond aux changements pédagogiques préconisés par la réforme de l'éducation, il n'y a pas de relation de causalité entre les deux. Les enseignants ont fait un choix délibéré en mettant de l'avant la pédagogie par projets transdisciplinaires. En fait, les enseignants désirent améliorer leur enseignement. Il s'agit pour eux d'approches pédagogiques déjà privilégiées dans le cadre de leur pratique. Ils s'entendent bien et ont envie de mettre leurs expériences en commun. De plus, un contexte externe explique cette conjoncture : l'idée de devoir regrouper les élèves en un groupe fort et un groupe faible pour l'anglais intensif. En outre, l'association avec un professeur d'université pour l'application de la robotique au primaire stimule le processus de développement pédagogique. Il y a aussi des intérêts disciplinaires spécifiques en fonction des deux enseignants, l'art pour l'un et

l'environnement pour l'autre, ainsi qu'un réel désir de raffiner de plus en plus leur enseignement, sentiment également présent chez les deux enseignants.

4.3.3 Le rattachement institutionnel

Bien qu'aucune structure formelle ne rattache ce groupe à l'école, les enseignants font la démonstration, à travers leurs activités intenses, qu'ils réinvestissent leur travail de collaboration. Il n'y a pas de rencontre spécifique avec la direction ; c'est plutôt par leur agissement et par les résultats et comportements des élèves qu'il est possible de juger de la pertinence de la collaboration. À la fin de l'année scolaire, les enseignants ont adressé un bilan de leur projet à l'ensemble de l'équipe-école. Il est possible aussi qu'ils aient pu, à certaines reprises, effectuer de brefs comptes rendus au C.E. de l'école. Les enseignants ont mentionné qu'ils sentaient de la pression de la part de la direction et des collègues, du fait qu'ils bénéficiaient d'un budget de libération pour les rencontres de collaboration. Ils voulaient en quelque sorte prouver tant à la direction qu'aux autres membres du personnel qu'ils utilisaient à bon escient les fonds consentis à leur projet.

4.3.4 La structure du groupe

La structure du groupe se manifeste tant par sa composition que par la position du groupe dans son environnement. Elle se trouve en lien direct avec son orientation (Leclerc, 1999). Par la composition du groupe, on entend généralement les caractéristiques des membres (âge, sexe, profession...), leur statut, leurs appartenances et les liens entre eux. Ces éléments sont susceptibles de donner des indices pour comprendre les influences qui s'exercent à l'intérieur du groupe. Les liens entre les membres se trouvent également tributaires de la position du groupe dans son milieu, que cette place soit réelle ou symbolique (*ibid.*). La position du groupe est déterminée par les rapports qu'il entretient avec des acteurs externes, avec

d'autres groupes ou d'autres entités sociales (direction, personnes-ressources externes, instances organisationnelles, etc.).

Le groupe de l'école l'Envol est formé d'une femme de 38 ans, Diane, et d'un homme de 47 ans, Claude ; l'enseignante cumule une douzaine d'années d'expérience, alors que l'enseignant en possède vingt-cinq. Tous les deux occupent un poste permanent au sein de la commission scolaire. Diane a reçu une formation initiale en adaptation scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire. Après avoir travaillé en adaptation scolaire au secondaire, puis comme orthopédagogue, elle a demandé une mutation pour devenir enseignante régulière à l'ordre d'enseignement primaire. Durant l'année scolaire où s'est déroulée la cueillette de données, Diane faisait partie du Conseil d'établissement de l'école (C.E.). L'enseignante a démontré, par le passé, un intérêt marqué pour l'enseignement stratégique et a même offert quelques ateliers à ses pairs relativement à cette approche. Pour sa part, Claude a reçu une formation initiale en éducation physique puis, lors de la réforme en 1979, il a demandé son statut d'enseignant régulier. Claude fait partie du réseau E.A.V. de la CSQ²¹, possédant un intérêt marqué pour les problématiques environnementales. Il participe à un comité local de citoyens préoccupés par ces enjeux. En plus de sa tâche d'enseignant, il offre des formations en apprentissage coopératif au sein d'écoles de sa commission scolaire et ailleurs.

Les deux enseignants se sont connus alors qu'ils enseignaient dans une autre école. Diane était alors orthopédagogue et travaillait avec des élèves de la classe de Claude. Afin d'accroître les compétences orthographiques d'élèves de cinquième année, ils ont travaillé conjointement à mettre en place des stratégies. C'est de cette manière que leur travail conjoint a débuté, en 1989.

²¹ E.A.V. : le réseau d' « Éducation pour un avenir viable » est soutenu par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), anciennement la Centrale des enseignants du Québec (CEQ).

Ces deux enseignants entretiennent des relations professionnelles intenses, voire complices. Ils partagent les mêmes valeurs pédagogiques, tous deux ayant à cœur de raffiner leur enseignement et d'expérimenter de nouvelles approches. Ils possèdent les mêmes croyances par rapport à l'éducation et à leur rôle d'enseignant, et des objectifs similaires concernant leur collaboration. Il existe entre eux une complicité telle qu'elle leur permet de vivre de véritables échanges professionnels. On ne pourrait conclure que les deux enseignants entretiennent une relation d'amitié à proprement parler, car ils ne se fréquentent pas en dehors du cadre scolaire. La chercheuse entre aussi dans la composition du groupe par sa participation directe aux rencontres.

Les caractéristiques professionnelles de la chercheuse ont été précisées au chapitre III lorsqu'il a été question de ses présupposés. Elles ne seront donc pas repris ici. Au départ, son rôle, précisé dans le protocole de présentation du projet, était essentiellement celui d'une secrétaire, chargée de prendre des notes pour les comptes rendus des rencontres de collaboration. L'intention première était la poursuite « naturelle » du projet des enseignants. Cependant, malgré ce souci de ne pas « déranger », le rôle de la chercheuse a été beaucoup plus actif que ce qui avait été prévu. Tout dans l'attitude des enseignants incitait la chercheuse à leur faire part de ses commentaires et à valider leur cheminement. Avec le temps, le rôle s'est transformé davantage en celui d'animatrice et de facilitatrice pour l'objectivation. Lorsque les enseignants avaient des problèmes à résoudre, il arrivait à la chercheuse de ramener à la discussion certains éléments susceptibles de les éclairer. Les enseignants manifestaient clairement leur volonté de mieux percevoir le processus auquel ils prenaient part et, en cela, ils désiraient que la chercheuse participe davantage. Malgré son rôle plus présent dans la collaboration et dans la pratique réflexive, les enseignants auraient souhaité qu'elle intervienne encore plus, en leur fournissant davantage d'études scientifiques ou de pistes théoriques. Il fallait cependant garder une distance critique, puisqu'il avait été précisé, au début du projet

de recherche, de ne pas considérer la chercheuse comme un expert. À aucun moment elle n'a senti qu'elle intimidait les enseignants, ayant constamment l'impression qu'elle agissait auprès d'eux en toute parité.

4.3.5 Le portrait des enseignants

Ce groupe peut être qualifié de groupe de collaboration ou de groupe de développement pédagogique. Il s'agit d'une entité dans laquelle existe une collaboration exceptionnelle, tant du point de vue de l'intensité que de celui de l'engagement des participants. Dans cette perspective, un portrait de chaque enseignant repose sur la vision métaphorique de soi et de son rôle, laquelle est ressortie des entretiens. Il s'agissait pour l'enseignant de se décrire à l'aide d'une métaphore. Les métaphores — ou métaphores enracinées — agissent comme de puissants outils pour faire émerger le sens d'une notion, d'un concept ou d'une représentation. On emploie le terme « métaphore de résonance » pour signifier à quel point les métaphores peuvent « résonner ou donner le ton à..., faire écho à... ». Pour décrire l'inconnu, il est possible d'utiliser les concepts que nous connaissons et comprenons, et c'est l'essence de la métaphore – une juxtaposition inhabituelle du familier avec le non familier (MacCormac, 1990, p.9). Comme la poésie, les métaphores peuvent contenir une charge émotive : la tension qu'elles produisent constitue une expression de cette signification (Lakoff et Johnson, 1980).

Les enseignants du groupe de l'école l'Envol illustrent leur vision d'eux-mêmes et de leurs rôles à l'aide de métaphores qui traduisent leur soif d'exploration, de découverte et de nouveaux savoirs.

4.3.5.1 Le désir d'exploration et la fidélité aux enfants manifestés par Claude
Claude utilise la métaphore suivante pour représenter l'image qu'il se fait de lui-même et de son rôle d'enseignant :

Je me vois comme un oiseau ou comme une comète. Les deux sont dans l'espace et il y a du mouvement. Pour l'oiseau, on remarque qu'il y a aussi un

côté qui est très terre-à-terre dans le fait de construire un nid, de s'occuper des oisillons. Il y a comme quelque chose qui est très conservateur et qui manifeste une grande régularité. Lorsqu'on observe l'oiseau qui est à terre et qui va chercher des vers, l'oiseau qui prend soin de..., il y a quelque chose de très usuel. Mais en même temps, l'oiseau est aussi symbole de liberté, d'espace, de vol, de mouvement. Mais dans l'oiseau, à l'inverse de la comète, il y a cette notion de fidélité. C'est l'image que j'ai de moi comme éducateur. Je dirais que je suis fidèle à ce rôle-là et puis aux enfants que je côtoie. Il y a aussi un genre de fidélité dans l'oiseau qui survit, qui va chercher la nourriture, qui construit son nid. Puis, en même temps, il y a l'oiseau qui a devant lui tout l'espace et qui peut voler sans limites, il peut s'amuser en vol. Il y a une partie divergente dans cette vision de mon rôle. Il y a comme une dialectique là-dedans. Une partie très pragmatique mais en même temps un partie de liberté, de légèreté, d'évasion, d'exploration. D'exploration, de recherche, de nouveauté, c'est cet aspect que je vois là-dedans (C-2, 1043-1091).

De cette métaphore ressort le soin particulier que Claude voue aux enfants, un soin qui les aide dans leur développement, comme s'ils étaient de précieux oisillons. On perçoit aussi son besoin de se renouveler, de se ressourcer, d'explorer de nouveaux horizons dans son travail. En bref, Claude exprime manifestement son besoin de nouveauté dans l'exercice de sa profession.

4.3.5.2 Le besoin de défi, de renouvellement et le goût de rayonner sur les enfants manifestés par Diane

Voici la métaphore qui ressort du discours de Diane :

Je me vois comme une abeille. Celle qui sort de la ruche et qui va butiner. Mais on a le réflexe de toujours aller butiner ailleurs. On ne veut pas se conformer dans une routine. On veut toujours explorer de nouvelles avenues (D-3, 259-300).

On observe, dans cette métaphore, le désir d'apprendre, de se renouveler, de progresser de Diane. Il en ressort un très grand désir de professionnalisation et de leadership pédagogique. Diane se voit aussi comme un soleil. Elle crée beaucoup de plaisir et de rire dans sa classe. Ce soleil peut signifier le rayonnement et l'éclairage qu'elle apporte aux élèves. Le soleil symbolise l'énergie, le dynamisme et apporte le plaisir. Elle se décrit comme calme aussi.

4.4 Synthèse du contexte du groupe étudié

Le contexte du groupe de l'école l'Envol peut être entrevu grâce à la perspective systémique. Le groupe, ses acteurs et son projet constituent le microsystème. Le mésosystème réfère pour sa part à l'école et aux acteurs externes présents dans l'environnement immédiat du groupe. Le macrosystème, c'est tout ce qui influence indirectement le groupe et l'école dans laquelle il évolue. L'étude ne tient compte que du mésosystème et du microsystème. Les autres systèmes sont éloignés du groupe et de l'objet de recherche. Il ressort du mésosystème la vision d'une école où la collégialité n'est pas répandue bien que des initiatives isolées soient rapportées. Cependant, il y a une forte volonté de la direction d'école d'instaurer une culture de la collaboration et de la collégialité. L'équipe-école semble toutefois avoir besoin de rencontrer les conditions favorables pour prendre ce virage.

L'origine du groupe s'explique par son projet de développement pédagogique, et par le contexte relationnel qui entoure Diane et Claude, désireux de résoudre des problèmes liés aux choix éducatifs proposés dans leur école. Ils démontrent également une ouverture à l'égard d'un chercheur universitaire qui pense accroître la motivation des filles à l'égard des sciences par l'enseignement de la robotique. Le groupe s'ouvre enfin à une dynamique de recherche en permettant à une chercheuse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) d'assister à leurs rencontres de collaboration et de les interviewer sur leur projet, leur collaboration et leur développement professionnel. Diane et Claude possèdent une vision d'eux-mêmes qui s'exprime sous forme de métaphores. Elles nous renseignent sur la personnalité des deux principaux acteurs du groupe et sur leur motivation à collaborer. On remarque le caractère d'exploration et de recherche à l'égard d'une meilleure pratique pédagogique qui se dégage des représentations métaphoriques et personnelles des deux enseignants.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES DONNÉES : STRUCTURATION DU DISCOURS DES ACTEURS SUR LEUR EXPÉRIENCE DE COLLABORATION

La présentation des données et des résultats se fait selon une structure pyramidale (*cf.* Fig.5.1). Le premier palier correspond au premier niveau d'analyse abordé dans le présent chapitre. Les catégories y font l'objet d'une première organisation. Puis, au chapitre VI, les catégories sont liées entre elles pour fournir une base de compréhension. Au chapitre VII, cet échafaudage des résultats est rattaché au cadre théorique et conceptuel, tout en faisant l'objet d'une conceptualisation plus poussée.

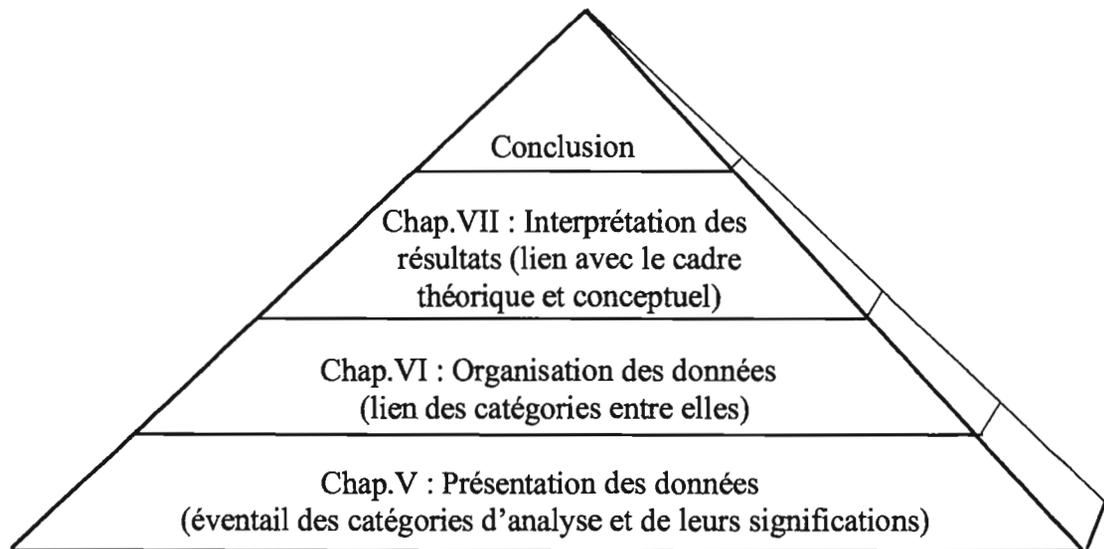


Figure 5.1 Organisation générale de la présentation des données et des résultats

Une première organisation des catégories obtenues par l'analyse permet de les regrouper sous deux métacatégories. Il s'agit des deux principaux concepts à l'étude, soit la collaboration et le développement professionnel. On remarquera que le concept

de collaboration est remplacé par le vocable « Espace de collaboration », puisque la notion d'espace résume bien la définition du phénomène que proposent les acteurs.

Dans le tableau suivant (*cf.* Tab.5.1) sont illustrées les diverses composantes présentes soit dans les canevas d'entrevue, soit dans la grille d'observation. Pour plus de précision sur ces instruments de cueillette de données, il est possible de référer à l'ensemble des canevas d'entretien et à la grille d'observation (*cf.* App.II).

Tableau 5.1. Composantes des deux principaux concepts recueillies lors de la saisie des données

Concept de collaboration	Concept de développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> -Conceptions de la collaboration -Origine de la collaboration -Conditions de collaboration -Aspect relationnel entre les collègues et avec la chercheure -Processus de collaboration / interdépendance/ buts poursuivis / objet de la collaboration -Extrants de la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> -Conceptions du développement professionnel issu de la collaboration entre collègues -Vision de soi, de son rôle comme enseignant/vision métaphorique de soi/ trajectoire professionnelle -Développement des pratiques pédagogiques/ habiletés de recherche -Réflexion critique

Ces composantes, correspondant aux objectifs spécifiques de la recherche, représentent des thèmes autour desquels les enseignants ont élaboré leur discours, particulièrement durant les entretiens individuels. Durant les rencontres de groupe, le processus de collaboration pouvait être observé et analysé. Cet exposé des thématiques permet de voir les catégories émergentes, par rapport à celles qui pouvaient déjà être pressenties.

Comme illustré dans le tableau ci-après (cf. Tab.5.2), parmi les thèmes recherchés, plusieurs se retrouvent sous la forme de catégories ayant émergé de l'analyse.

Tableau 5.2 Catégories obtenues suite à l'exploration des principaux thèmes

Thèmes abordés lors de la saisie des données	Catégories selon un modèle mixte
Conceptions de la collaboration	Métacatégorie « Espace de collaboration »
-----	(E) Caractéristiques de la collaboration
Processus de collaboration	Processus de collaboration
Origine de la collaboration	Origine de la collaboration
Conditions de collaboration	Conditions de collaboration
Extrants de la collaboration	Extrants de la collaboration
Aspect relationnel	Aspect relationnel
-----	(E) Espace de médiation
Conceptions du développement professionnel	Métacatégorie « Développement professionnel »
Vision de soi	Vision de soi
Développement des pratiques pédagogiques	(E) Posture d'apprenant
-----	(E) Valeurs pédagogiques
Réflexion critique	Réflexion critique
-----	(E) Caractéristiques des enseignants

* (E) : Catégorie émergente

Dans le tableau 5.2, il ressort, à droite, quatorze catégories dont certaines ont émergé de la saisie des données. Ces catégories sont marquées d'un (E) pour émergentes. D'autres figurent parmi les catégories pressenties puisqu'associées aux thèmes abordés, selon un modèle mixte. On remarque donc la présence de catégories tout à fait prévisibles compte tenu de la nature des thèmes abordés en entrevue et lors de l'observation participante, comme précisé dans la colonne de gauche. Les catégories, qui apparaissent comme nouvelles si on les compare aux thèmes explorés, sont appelées : « Caractéristiques de la collaboration », « Espace de médiation », « Posture d'apprenant », « Valeurs pédagogiques » et « Caractéristiques des enseignants ».

5.1 L'organisation des résultats

Le portrait des résultats (*cf.* Fig.5.2 et Tab.5.3) illustre l'organisation préliminaire des quatorze catégories, en précisant leurs propriétés respectives ; il présente une synthèse de l'analyse des données. Pour les dimensions qui leur sont associées, il est possible de référer à l'ensemble des résultats de ce chapitre. La métacatégorie « Espace de collaboration » regroupe cinq catégories qui lui sont directement reliées soit : « Caractéristiques de la collaboration », « Origine de la collaboration », « Conditions de collaboration », « Processus de collaboration », et « Extraits de la collaboration ». Une autre catégorie se trouve aussi indirectement liée à l'espace de collaboration. Il s'agit de l'« Aspect relationnel ». Dans la codification, elle fait l'objet d'un code séparé.

La métacatégorie « Développement professionnel » regroupe pour sa part d'autres catégories qui fournissent une compréhension du phénomène à l'étude. Il s'agit des catégories : « Vision de soi », « Posture d'apprenant » et « Réflexion critique ».

Trois autres catégories issues du processus d'analyse n'étaient pas abordées directement lors des entrevues. Elles sont illustrées à la jonction des deux

métacatégories « Espace de collaboration » et « Développement professionnel », puisqu'elles ne leur sont pas directement associées. Il s'agit de : « Espace de médiation », « Valeurs pédagogiques » et « Caractéristiques des enseignants ».

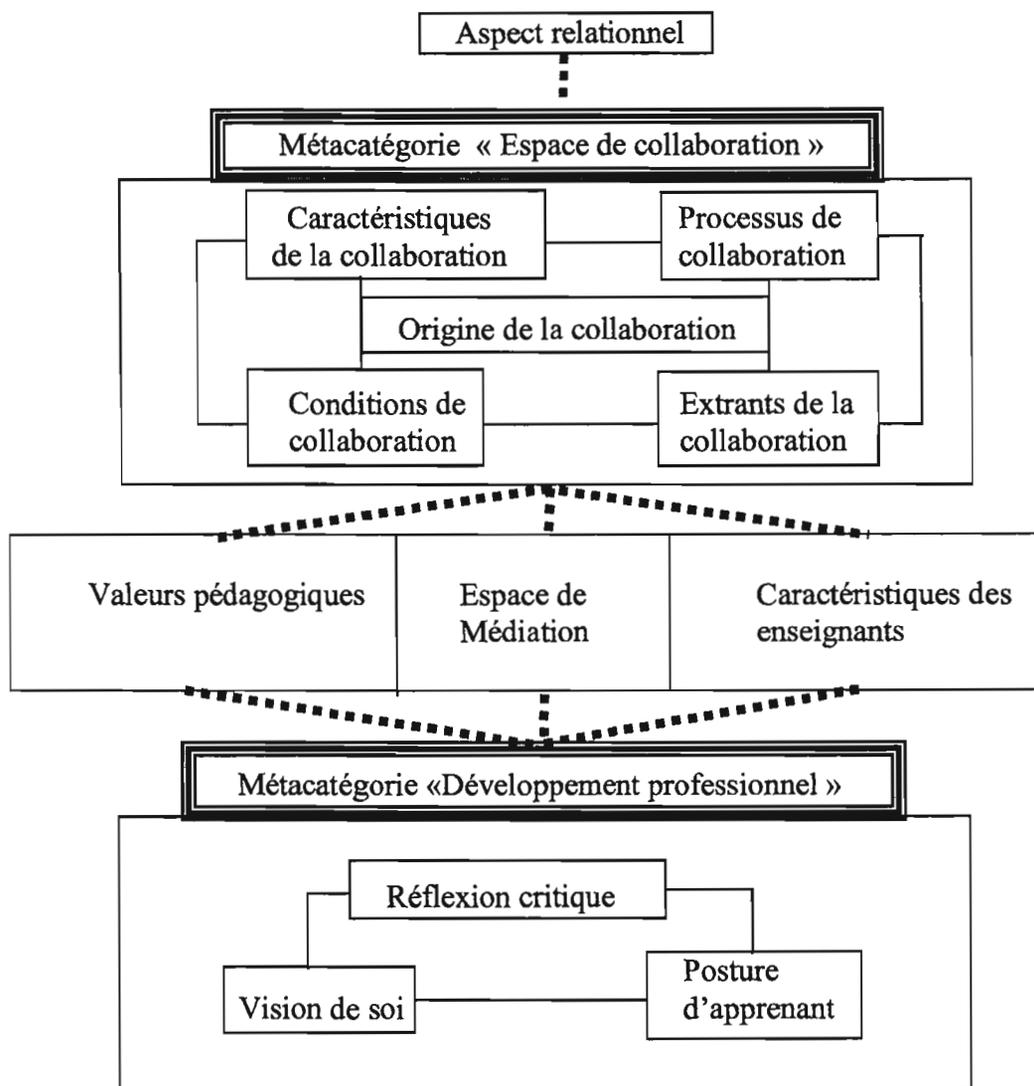


Figure 5.2 Organisation préliminaire des catégories

Dans le chapitre VI, ces catégories feront l'objet d'une réorganisation plus poussée, en fonction des éléments « explicatifs » qui les unissent.

Tableau 5.3. Présentation générale des catégories et des propriétés

Métacatégorie	Catégorie	Propriété
5.2 Espace de collaboration		Sens (conceptions)
	5.3 Caractéristiques de la collaboration	Sentiment d'unicité Intensité de la collaboration
	5.4 Origine de la collaboration	Motivations professionnelles. Motivations relationnelles Motivations contextuelles Éléments précurseurs/ suites à la collaboration
	5.5 Conditions de collaboration	Conditions liées aux ressources Conditions liées au travail Conditions liées au contexte
	5.6 Processus de collaboration	Structuration intellectuelle-méthodologique Cycle de la collaboration
	5.7 Extrants de la collaboration	Partage Sentiments positifs Apprentissage
	5.8 Aspect relationnel	Caractéristiques exceptionnelles de la relation Complémentarité entre collègues
	5.9 Espace de médiation	Posture/ rôle du chercheur Fonctions
	5.10 Valeurs pédagogiques	Expression des valeurs Vision commune des buts et objectifs Philosophie de l'enseignement/ apprentissage
	5.11 Caractéristiques des enseignants	Manifestation besoins/ désirs Manifestation d'attitudes
	5.12 Développement professionnel	
5.13 Vision de soi		Actualisation de la vision de soi Vision de soi comme apprenant
5.14 Posture d'apprenant		Apprendre de son collègue Motivation d'apprenant Pratique réflexive et métacognitive
5.15 Réflexion critique		Perspective microsystemique Perspective mésosystemique Perspective macrosystemique

5.2 Métacatégorie : «Espace de collaboration »

Portant le vocable de métacatégorie, elle témoigne de sa densité en regroupant d'autres catégories, directement reliées au phénomène. Précisons qu'au moment des entretiens individuels, une majorité de questions avaient pour but d'éclairer le phénomène de la collaboration (cf. Tab.5.1). La métacatégorie chapeaute cinq catégories soit : «Caractéristiques de la collaboration » — incluant l'« Origine de la collaboration » et les « Conditions de collaboration » — ainsi que « Processus de collaboration» et « Extrants de la collaboration » (cf. Fig.5.3).

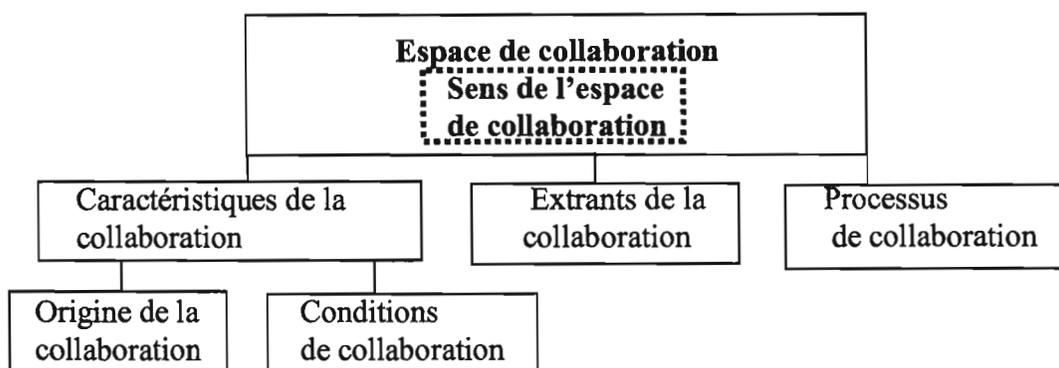


Figure 5.3 La métacatégorie « Espace de collaboration »

Cette métacatégorie fournit les éléments nécessaires pour comprendre le phénomène de la collaboration, son histoire, la structure de la collaboration entre les enseignants, les conditions facilitantes ou contraignantes et les conséquences de cette collaboration. L'importance que revêt celle-ci trouve également un écho dans le cadre théorique et conceptuel de la recherche, qui vise une compréhension du groupe de collaboration. À travers leur discours, on remarque que les enseignants manifestent la volonté de comprendre leur propre processus de collaboration et qu'ils attachent beaucoup d'importance à leur relation collaborative.

La métacatégorie « Espace de collaboration », en plus de chapeauter ces catégories, possède une propriété de « sens ». Elle confère la signification à l'espace

de collaboration, en décrivant l'ensemble des conceptions et des notions rattachées à l'idée de collaboration.

5.2.1 Propriété : « Sens de l'espace de collaboration »

La signification donnée à la collaboration se trouve réunie dans trois principales dimensions, en fonction de notions particulières (*cf.* Fig.5.4). Ces dimensions sont : l'espace d'expression, la démarche conjointe et le partage, comme illustré ci-dessous.

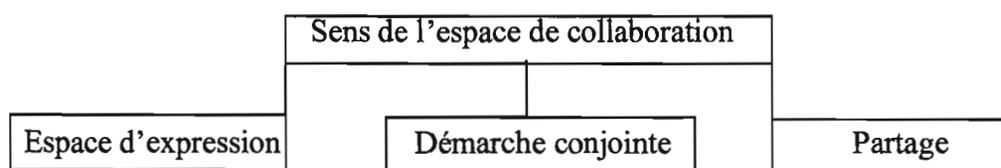


Figure 5.4 La propriété « Sens de l'espace de collaboration »

On remarque que la notion d'espace revient souvent dans le discours des acteurs, d'où l'appellation « Espace de collaboration » conférée à la métacatégorie. Similaires au concept d'espace, les autres termes employés pour décrire la collaboration sont la liberté et la latitude. Selon ce qui est constaté de la collaboration entre Diane et Claude, elle renvoie à la notion d'espace, de liberté, de latitude.

5.2.1.1 Dimension : « La collaboration est un espace d'expression »

L'expression par le discours est l'un des éléments qui donne aux enseignants ce sentiment de liberté dans l'espace de collaboration. Le concept de collaboration rejoint cet espace où il est permis de s'affirmer, de prendre la parole et où les enseignants ont un statut d'égalité, relativement à cette affirmation de soi et à cette prise de parole. Diane précise que la collaboration, c'est vraiment un espace où les deux ont leur place. Il s'agit d'un espace d'expression d'égal à égal, d'échanges et de dialogues entre les collaborateurs.

L'expression de chacun doit aussi répondre à des normes d'authenticité. Pour les enseignants, la collaboration est vraiment un acte authentique : il n'est pas possible de ne pas être soi-même en collaborant. C'est un grand exercice d'honnêteté que de collaborer avec un collègue. Selon Diane, dans la collaboration « *tu ne peux*

pas jouer de 'game'. Tu dois dire vraiment ce que tu penses. L'honnêteté est importante (...) » (D-3 1874-1879).

Il s'agit aussi d'un espace où l'on est redevable à l'autre. Il y a donc une notion d'engagement et de responsabilité reliée à cet espace.

5.2.1.2 Dimension : « La collaboration est une démarche conjointe »

Les enseignants ont une vision claire de la collaboration : il s'agit de démarrer des projets et de réaliser des choses avec l'autre. En bref, c'est travailler en commun, c'est s'impliquer dans un projet concret. Collaborer signifie entreprendre conjointement un projet, mais de façon libre, en laissant la latitude et l'espace à l'autre pour s'exprimer et dire son point de vue.

Il faut que la collaboration se raccroche à quelque chose, à un projet quelconque (L dans D-3 1661-1666).

Tu ne peux pas faire de la collaboration à vide. Tu ne peux pas collaborer juste pour collaborer. Il n'y aurait pas de sens pour deux enseignants de dire on va se mettre ensemble et on va placoter de pédagogie. Il faut que ce soit rattaché à un projet concret (D-1 1481-1488).

En résumé, la collaboration est un engagement conjoint dans une démarche concrète qui peut prendre la forme d'un projet.

5.2.1.3 Dimension : « La collaboration est un partage »

L'espace de collaboration se définit par la notion de partage. Ce partage se manifeste de deux façons : on partage pour apprendre et pour se soutenir. Les enseignants affirment que la collaboration leur procure une occasion de partage sur la pratique. Dans cet échange, on rejoint l'espace d'expression évoqué précédemment. On partage au sujet de la pratique professionnelle et au sujet de ce qui se passe dans la classe. Ce partage procure une occasion d'apprentissage et de développement. On apprend en collaborant ; on apprend surtout de son collègue. Pour Claude, il s'agit d'un partage d'expériences et du vécu en classe. Diane partage cette vision en affirmant :

C'est aussi quelque chose de très nourrissant (la collaboration) car il y a quelqu'un qui te transvide chaque fois un peu de savoir. C'est sans fin l'apprentissage et le développement (...) (D-3 1854-1858).

La collaboration est synonyme de partage... Tu partages ta classe, ta pratique professionnelle (C-3 962-968).

Ce partage concerne aussi la tâche des enseignants : quand on collabore, on partage la tâche de façon équitable et celle-ci devient moins lourde. Il y a un soutien entre collègues et aussi un partage des ressources. Il y a un engagement des enseignants qui correspond à une responsabilité partagée.

C'est aussi un partage, un partage de tâches qui fait que ta tâche est moins lourde (donc tu ressens un soutien de l'autre) (D-3 1851-1854).

(...) Entre les enseignants, il n'y a pas de compétition pour s'approprier les ressources. Chacun respecte l'autre et se partage les ressources équitablement (...) (L dans D-3 1105-1119).

5.2.2 Synthèse de la propriété « Sens de l'espace de collaboration »

La collaboration est synonyme d'espace d'expression, de démarche conjointe et de partage. L'espace de collaboration correspond à un espace d'expression et d'affirmation de soi en parité. C'est un espace d'implication dans un projet conjoint. Cette implication dans l'action confère du sens à la collaboration. C'est un espace de partage d'expériences, de savoirs, de croyances ; ainsi, il est source d'apprentissage et de développement. Grâce au partage de tâches, il est source de soutien. L'espace de collaboration est un lieu d'engagement et de responsabilité partagée. Tous les éléments nécessaires sont réunis pour construire cette définition:

L'espace de collaboration se traduit par un espace authentique d'expression et de partage entre des collègues qui y évoluent en parité. Ce partage est source de développement, d'apprentissage et de soutien pour les enseignants. L'implication dans une démarche conjointe demande un engagement mutuel des enseignants.

5.3 Catégorie : « Caractéristiques de l'espace de collaboration »

L'espace de collaboration se précise par certaines caractéristiques particulières (cf. Fig.5.5). Parmi celles-ci, on retrouve le sentiment d'unicité par rapport à la collaboration avec « ce collègue » en particulier, ce qui rend le processus de collaboration d'autant plus fragile, éphémère et temporaire. On retrouve également,

parmi ces caractéristiques, le sentiment d'unicité relié à la collaboration et à son intensité, laquelle rejoint étroitement les formes d'activités conjointes, le risque relié à la collaboration et la relation qui unit les enseignants.

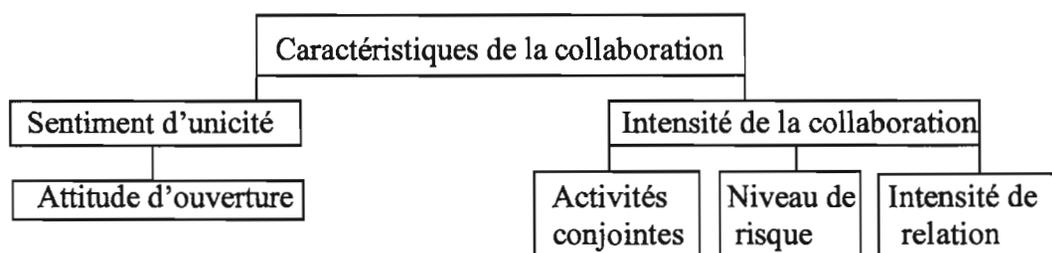


Figure 5.5. La catégorie « Caractéristiques de la collaboration »

5.3.1 Propriété : « Sentiment d'unicité par rapport à la collaboration »

Il y a un sentiment d'unicité liée à la collaboration avec le collègue, et une fragilité par rapport à cette relation particulière. L'acteur voit la collaboration comme quelque chose d'éphémère et de temporaire. La présence de « ce collègue » en particulier fait en sorte que si ce dernier partait, la collaboration ne serait plus la même.

La situation vécue est due à la présence de notre collègue. Il y a un sentiment d'unicité lié à la collaboration (D-3 1121-1166).

5.3.1.1 Dimension : « L'unicité de la collaboration est liée à l'attitude d'ouverture du collègue »

La collaboration nécessite que certaines caractéristiques soient présentes chez les enseignants-collaborateurs. L'échange et le partage suscités demandent de l'enseignant qu'il s'investisse et s'engage. Les personnes doivent posséder à la fois une ouverture à l'autre et une ouverture à soi, car les échanges avec l'autre permettent un apprentissage sur soi.

La collaboration est un partage d'expériences et de vécus. Elle implique une ouverture à l'autre et une ouverture à soi aussi, parce qu'il faut être vraiment ouvert pour apprendre ce que l'autre va refléter sur soi (C-3 894-904).

5.3.2 Propriété « Intensité due à la collaboration »

La collaboration est un processus dynamique. Elle n'a pas de forme fixe et évolue au fil du travail conjoint. Un certain degré d'intensité témoigne d'un véritable processus

de collaboration. À ce sujet, référons brièvement aux écrits de Little (1990a). L'auteure parle d'un gradient croissant d'intensité de collégialité qui va de l'anecdote partagée à l'échange de matériel, jusqu'au travail conjoint. Il n'y a que le travail conjoint qui est considéré comme de la collaboration véritable. L'enseignement partagé (*team-teaching*) et l'observation entre collègues seraient aussi de la collaboration, car cela requiert un lien relationnel très étroit. La collaboration est le plus haut niveau de collégialité, qui rejoint une intensité optimale, comme dans le cas d'un travail conjoint entrepris en parité dans un groupe. Trois dimensions rejoignent cette intensité optimale : l'intensité du travail conjoint, le niveau de risque et l'intensité de la collaboration qui va de pair avec l'intensité de la relation entre les collègues.

5.3.2.1 Dimension : « L'intensité de la collaboration caractérise l'intensité du travail conjoint »

Les activités réalisées en collaboration prennent des formes diverses ; elles peuvent être ponctuelles ou de longue durée. Selon Claude, les niveaux d'intensité de la collaboration correspondraient à l'intensité du travail conjoint réalisé par les enseignants.

(...) Tu peux faire quelque chose de bien simple en commun comme tu peux t'embarquer dans cinquante-six affaires. Tout ce qui change c'est l'intensité de la collaboration (C-3 918-960).

5.3.2.2 Dimension : « L'intensité de la collaboration comporte un niveau de risque »

Un certain risque existe en regard de la réalisation d'activités communes. Un échange ponctuel comporte moins de risque de se tromper qu'une implication dans un projet à long terme, comme dans le cas d'un projet de développement pédagogique. Le facteur de risque est lié étroitement à l'intensité de la collaboration : plus le travail conjoint est intense, plus il est risqué pour l'enseignant. Partager son groupe avec l'autre enseignant comporte beaucoup de risques. Ce risque que prend l'enseignant par rapport à son implication pédagogique nécessite un investissement important en temps et en énergie. Si on fait erreur, on vient de gaspiller des ressources précieuses.

Il y a aussi le risque d'affecter la relation avec le groupe d'élèves. Perdre sa crédibilité aux yeux des élèves est très risqué pour l'enseignant, car la regagner peut prendre beaucoup de temps.

5.3.2.3 Dimension : « L'intensité de la collaboration va de pair avec l'intensité de la relation entre les enseignants »

Quand on parle d'intensité de la collaboration, c'est l'intensité du partage entre les enseignants et de la complicité (aspect relationnel) qui entre en jeu. On remarque souvent un processus d'intensification de la collaboration qui fait en sorte que les activités débutent souvent à un rythme modéré et s'intensifient par la suite, au fur et à mesure que la relation entre les collègues se solidifie. L'intensité de la collaboration dépend en grande partie de l'aspect relationnel et serait étroitement liée au lien de confiance qui existe entre les personnes. Plus les enseignants se font confiance, plus leur collaboration sera intense, plus ils sont susceptibles de faire des apprentissages et de se développer à l'intérieur de cette collaboration. De ce lien de confiance et d'intimité qui se développe, il ressort une nécessité ou un besoin de collaborer.

La relation a été particulièrement intense, car c'est le besoin qui a fait en sorte que cette collaboration a été de haut niveau (D-1 1409-1416).

Une intensité peu commune caractérise la relation qui existe entre les collègues de ce groupe de collaboration ; de fait, elle est exceptionnelle. La complicité entre les enseignants est intense et le type de collaboration qu'ils ont instaurée s'avère peu fréquente.

(...) la collaboration entre les enseignants est vraiment exceptionnelle. Ce n'est pas une situation fréquente (L dans C-2 782-791).

5.3.3 Synthèse de la catégorie « Caractéristiques de la collaboration »

La collaboration possède comme caractéristiques d'être un fait unique, relevant des particularités des collègues impliqués, et de présenter un niveau d'intensité optimale. Les travaux conjoints se caractérisent par un haut niveau d'intensité. Plus l'intensité de la relation entre les collègues sera grande, plus intenses seront les activités

conjointes. Les enseignants seront d'autant plus disposés à prendre des risques que leur relation sera intense, empreinte de confiance et caractérisée par le besoin de collaborer. La relation particulière qui unit les enseignants dans le cas étudié apparaît peu fréquente.

5.4 Catégorie : « Origine de la collaboration »

Un des premiers objectifs à atteindre lors des entrevues avec les enseignants était de clarifier l'origine de leur collaboration (cf. Tab.5.1). Plusieurs extraits du discours relatent l'histoire de la rencontre entre les enseignants et celle de leur projet conjoint. L'origine de la collaboration rassemble les diverses causes expliquant les débuts de celle-ci. Elle traduit la source originelle de ce désir de collaborer qu'ont un jour ressenti Diane et Claude. Ils décrivent les motivations qui les ont poussés à travailler ensemble.

La collaboration reposerait sur trois principaux types de motivations (cf. Fig.5.6) : les motivations professionnelles, relationnelles et contextuelles. La création d'un groupe de collaboration peut aussi être facilité par certains éléments précurseurs.

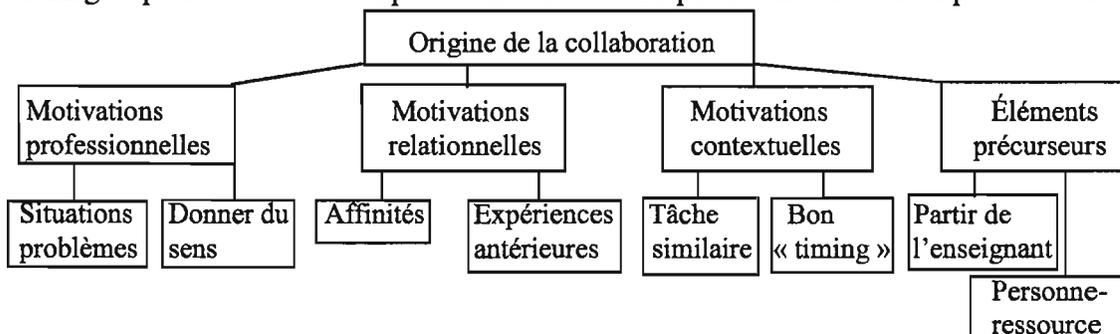


Figure 5.6 La catégorie « Origine de la collaboration »

5.4.1 Propriété « Des motivations professionnelles sous-tendent la collaboration »

Certains problèmes à résoudre ou certains besoins à satisfaire en regard de la pratique pédagogique font partie des motivations professionnelles qui incitent à la collaboration. Il y a aussi un besoin de conférer à l'enseignement et à l'apprentissage une perspective de sens et d'améliorer la pratique pédagogique.

5.4.1.1 Dimension : « La collaboration trouve son origine en réponse à des situations problématiques »

Les enseignants veulent contrer le regroupement sélectif des élèves en fonction d'une option d'anglais enrichi offerte aux deux seuls groupes de sixième année de l'école. En offrant un projet pédagogique conjoint, les enseignants proposent une alternative à ce problème. Ils partagent le désir d'accroître l'apprentissage des élèves. Ils croient que les approches pédagogiques expérimentées conjointement peuvent résoudre le problème de l'apprentissage des élèves. Selon leurs dires, ils ont un « filon ».

Suite au camp de coopération que nous avons vécu, nous avons senti que nous tenions un filon tous les deux. C'est à partir de ce moment que la collaboration s'est intensifiée. C'est comme si le vécu du camp de coopération avait fait en sorte d'être l'élément déclencheur d'une collaboration plus intense (D-1 1307-1324).

Un autre problème rencontré touche l'apprentissage des sciences par les filles ; le volet destiné à l'apprentissage de la robotique y apporte une réponse. La robotique oblige les enseignants à travailler beaucoup conjointement, en mettant leur énergie en commun pour apprivoiser et préparer leur enseignement dans ce domaine.

On a été obligés de faire un « bi²² », de travailler beaucoup avec toutes nos classes pour permettre aux équipes qui font un projet, qu'ils soient [les élèves] entièrement dans la robotique. La robotique exige beaucoup de temps et de travail (D-1 301-322).

5.4.1.2 Dimension : « La collaboration vient du besoin de donner du sens à l'apprentissage et à l'enseignement »

Une des raisons qui éclaire sur l'origine de la collaboration est ce désir de donner du sens à l'apprentissage des élèves et à l'enseignement. Collaborer, dans le cadre du projet de développement pédagogique consistant à expérimenter la pédagogie par projets transdisciplinaires, rend signifiant l'apprentissage des élèves. De nombreux témoignages révèlent que la pédagogie par projets donne du sens aux apprentissages, en reliant ces apprentissages au vécu quotidien des enfants.

²² Besogne réalisée en commun.

Les enseignants réalisent qu'au départ ils collaborent pour accroître et démocratiser les apprentissages chez les élèves. Mais il y a aussi l'aspect personnel lié à la collaboration. Elle devient un moyen pour s'auto-motiver et accroître ses habiletés pédagogiques.

On veut que l'enseignement soit stimulant, qu'il représente un défi. Cela explique aussi la collaboration (D-1 1481-1488).

Sans motivation et intérêt, Diane et Claude ne croient pas qu'il peut y avoir de la collaboration. Elle apporterait à l'enseignant un sentiment à la fois de bien-être et de progression dans sa profession. Elle le placerait dans une posture d'apprenant qui l'encourage à faire continuellement des expérimentations dans sa classe (D-3 1955-1973). La collaboration entre les enseignants repose beaucoup sur la pédagogie par projets, qui les motive et qui fait en sorte qu'ils sont intéressés par leurs activités communes. Dans ce cas-ci, il y a un projet dans un projet : les enseignants possèdent un projet de développement pédagogique qui lui-même porte sur la pédagogie par projets. Ils sont donc eux-mêmes en démarche de projets. Pour eux, c'est de donner du sens à leur enseignement en le remettant en question. En revenant sur leur pratique, en l'analysant, les enseignants confèrent à leurs pratiques une perspective de sens.

5.4.2 Propriété : « Des motivations relationnelles sous-tendent la collaboration »

L'origine de la collaboration repose sur des motivations relationnelles. Les enseignants démontrent qu'ils ont beaucoup d'affinités et qu'il y a une très bonne entente entre eux. Antérieurement, les enseignants avaient déjà expérimenté un projet de collaboration ensemble. Leurs motivations relationnelles semblent également reposer sur le partage de valeurs pédagogiques communes.

5.4.2.1 Dimension : « La collaboration se construit sur la base d'affinités entre les enseignants »

Les affinités entre Diane et Claude sont dues à un ensemble de facteurs. Parmi eux, on note un certain climat de camaraderie suscité par de nombreuses années de

connaissance, approfondie à la fois par des expériences antérieures positives de collaboration et grâce au partage d'un vécu similaire en classe. Les affinités qui existent entre les enseignants reposent aussi sur le partage de valeurs pédagogiques communes. Ils ont la même vision de l'apprentissage des élèves, la même vision de l'enseignement. Ils perçoivent leur rôle comme celui d'un facilitateur et d'un guide, et portent tous deux un regard critique sur certaines pratiques des milieux éducatifs. Par exemple, ils souhaitent que la motivation des élèves à apprendre provienne de motivations intrinsèques plutôt qu'extrinsèques. Ils s'opposent au système de récompenses et veulent plutôt sensibiliser l'élève à la valeur de la réussite et des apprentissages et à leur importance dans l'estime de soi.

5.4.2.2 Dimension : « La collaboration se bâtit sur des expériences de collaboration antérieures »

Selon l'histoire racontée, les enseignants ont une longue connaissance l'un de l'autre : ils se connaissent depuis dix ans environ. La première rencontre a eu lieu dans une autre école de la commission scolaire. Ils avaient alors collaboré dans le cadre d'un petit projet pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Diane était orthopédagogue. Ce projet a été positif pour les deux enseignants. Ils ont approfondi leur connaissance l'un de l'autre en animant conjointement des ateliers auprès d'autres collègues enseignants, à l'extérieur de l'école.

5.4.3 Propriété : « Des motivations contextuelles sous-tendent la collaboration »

L'origine de la collaboration reposerait sur des motivations qui sont d'ordre contextuel. Le fait de se retrouver dans la même école, d'enseigner à des groupes d'élèves du même niveau, le fait aussi que l'on se trouve en contexte de réforme, tous ces événements créent un contexte favorable d'ouverture qui éclaire sur les débuts de la collaboration entre les deux collègues.

5.4.3.1 Dimension : «Se retrouver dans la même école et au même niveau »

Depuis 1998, le fait de se retrouver ensemble dans la même école, en enseignant en sixième année, crée, pour les enseignants, un contexte favorable à ce qu'ils choisissent de mettre leur énergie en commun (cf. Chap.IV). Depuis qu'ils sont dans la même école, on observe que la collaboration des enseignants progresse en intensité, de sorte qu'ils ont décidé de s'investir dans un projet de développement pédagogique. En enseignant au même cycle²³, il est susceptible de se créer plus de rapprochements : on partage des objectifs similaires et il se développe beaucoup plus d'affinités.

5.4.3.2 Dimension : « Un contexte d'ouverture dû à la réforme de l'éducation »

En 1999-2000, nous nous trouvons durant l'année qui précède l'implantation de la réforme de l'éducation au premier cycle du primaire. L'avènement de cette réforme crée un climat favorable à des changements de nature pédagogique. Ces changements vont dans le même sens que les travaux conjoints dans lesquels Diane et Claude s'investissent déjà. De plus, la réforme encourage les enseignants à mettre leurs énergies en commun pour bâtir des projets pédagogiques, ce qui leur procure un élan d'encouragement supplémentaire.

(...) La réforme, le nouveau programme, le fait que l'école est obligée de s'ouvrir à quelque chose que Claude faisait depuis 10 ans, tout ça, c'est un très bon timing pour nous, pour notre collaboration (D-3 489-545).

5.4.4 Propriété : « Les éléments précurseurs et les suites de la collaboration »

Cette propriété décrit les éléments précurseurs de toute collaboration abordée de façon générale. Pour les enseignants, il importe de bâtir tout projet de collaboration sur les questions qu'ils possèdent au départ ou sur un problème qu'ils identifient dans leur pratique. Il s'agit ensuite de trouver une problématique commune parmi les éléments identifiés par les enseignants. Pour eux, il apparaît important d'avancer à

²³ Avec la venue de la réforme en 2000-2001, le vocable de cycle remplace celui de niveau. La cinquième et la sixième années forment dorénavant le troisième cycle.

petits pas sur le chemin de la collaboration, afin de s'approprier comme collègues, surtout lorsque de nouvelles personnes se joignent à la dynamique (D-3 1091-1119). Il semble également important qu'une personne-ressource externe à l'école puisse se joindre au groupe de collaboration, pour jouer le rôle d'un facilitateur et d'un guide.

5.4.4.1 Dimension : « Bâtir à partir de l'enseignant comme élément précurseur à de nouvelles collaborations »

Selon Claude, pour susciter la collaboration entre enseignants, il faut bâtir en partant de l'enseignant, de ses manques, de ce qu'il ressent, d'une question qu'il a, d'un problème qu'il a identifié. Il faut trouver le moyen de le déséquilibrer un peu. Il faut aussi lui laisser beaucoup de latitude. La collaboration tourne autour d'une réponse à une question que les personnes se posent, car l'enseignant est en quête de certitude et d'aisance dans sa façon d'enseigner.

5.4.4.2 Dimension : « L'accompagnement d'une personne-ressource comme élément précurseur de nouvelles collaborations »

Il peut y avoir une animation afin de susciter des contextes de collaboration. Cette animation est effectuée par exemple par une personne-ressource, extérieure à l'école. Les enseignants mentionnent que la formule d'accompagnement qui a été effectuée par la chercheuse était idéale, souple, facilitante aussi compte tenu qu'il n'y avait pas trop d'exigences. Les interventions étaient tout à fait adaptées au travail des enseignants tant en termes quantitatifs que qualitatifs.

5.4.5 Synthèse de la catégorie « Origine de la collaboration »

Selon le discours des enseignants, les motivations professionnelles sous-tendent l'origine de la collaboration, qui agirait en termes de réponse à des besoins. Dans le cas présent, deux besoins sont identifiés: 1) résoudre des problèmes liés à l'apprentissage des élèves ; 2) donner du sens à leur enseignement et améliorer la pratique. La collaboration reposerait aussi sur des motivations relationnelles. Les enseignants collaborent sur la base d'affinités et de valeurs communes, ainsi que sur

la base d'expériences positives antérieures. Les motivations contextuelles, enfin, font en sorte de créer un contexte spatio-temporel favorable pour la collaboration.

Finalement, l'origine de la collaboration s'exprime en termes d'éléments précurseurs généraux, qui préfigurent à la création de groupes de collaboration. Les éléments précurseurs de toute collaboration misent sur les besoins de l'enseignant, partant d'un problème qu'il a identifié, ou d'une question qu'il se pose. En ciblant les besoins en termes de pédagogie et en permettant à l'enseignant de s'exprimer sur sa pratique, la problématique émergente suscitera une motivation professionnelle. Il est nécessaire d'adopter une approche souple intégrant une personne-ressource qui puisse agir auprès des enseignants en tant que facilitateur et en tant que guide.

5.5 Catégorie : « Conditions de collaboration »

Trois types de conditions affectent la collaboration entre enseignants : les conditions liées aux ressources, celles liées au travail des enseignants et finalement les conditions liées au contexte. Chacune de ces conditions fait état d'exigences, d'éléments facilitants et de difficultés susceptibles d'influencer la collaboration entre les enseignants.

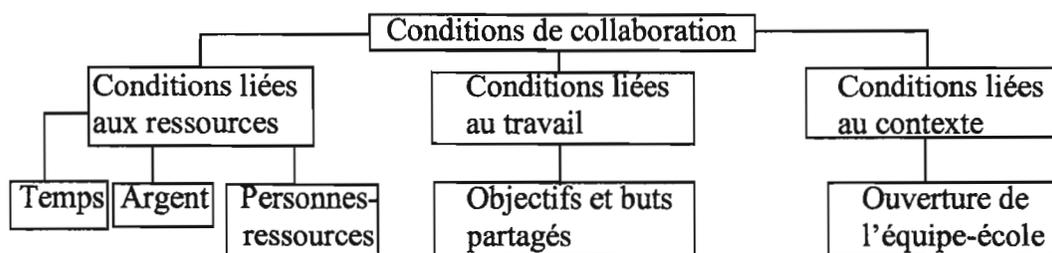


Figure 5.7 La catégorie « Conditions de collaboration »

5.5.1 Propriété : « Conditions liées aux ressources »

Collaborer exige du temps, des ressources financières et matérielles. La présence de personnes-ressources externes s'impliquant dans la dynamique collaborative semble

aussi constituer un élément facilitant la collaboration entre les enseignants de l'école l'Envol.

5.5.1.1 Dimension : « La ressource-temps »

Les enseignants consacrent beaucoup de temps à leur travail de collaboration. Ils investissent même leur temps personnel à l'avancement du projet de développement pédagogique. Le temps est investi soit directement dans le projet, soit dans l'analyse des pratiques ou dans les réflexions qui en découlent. Pour Diane, collaborer, ça prend du temps, ça demande beaucoup d'heures de travail.

5.5.1.2 Dimension : « Des ressources financières et matérielles »

Pour pouvoir se rencontrer, les enseignants ont besoin de temps, mais aussi d'argent afin de permettre à des suppléants de les remplacer en classe durant les rencontres de collaboration. Les enseignants ont bénéficié de plusieurs journées libérées pour poursuivre leur projet de développement pédagogique. En présentant leur projet au Conseil d'établissement de l'école, ils ont eu droit à du temps de rencontre durant les heures habituelles de classe. Grâce à une aide du MEQ, la chercheuse a fourni aux enseignants quelques demi-journées libérées pour les entrevues.

Les enseignants considèrent essentielles les périodes de libération qu'ils ont pour se rencontrer et aimeraient en avoir davantage (Coll-4 139-144).

Pour fonctionner, les enseignants ont besoin de ressources matérielles. Dans leur cas, cela se traduit par un besoin de matériel en robotique. Les enseignants ont pu bénéficier de ressources suffisantes pour faire l'achat de ce matériel (Coll-1 630-635).

5.5.1.3 Dimension : « La présence de personnes-ressources »

Le partenariat avec des personnes externes à l'école est considéré comme une forme d'appui qui favorise la collaboration. Les enseignants ont bénéficié de la participation d'un chercheur de l'Université de Sherbrooke pour leur volet en robotique. Plus spécifiquement, ils ont bénéficié de la contribution d'une chercheuse de l'UQAM pour les soutenir dans leurs rencontres de collaboration.

5.5.2 Propriété : « Conditions liées au travail »

Collaborer demande aux enseignants d'avoir des objectifs et des buts communs qu'ils ont clairement défini. La collaboration doit aussi satisfaire certaines exigences. Les difficultés que rencontrent Diane et Claude dans leur travail de collaboration peuvent être aussi d'ordre organisationnel. Une difficulté à gérer le travail de développement pédagogique peut être un frein à l'essor de la collaboration.

5.5.2.1 Dimension : « L'entente sur des buts et des objectifs communs »

Les enseignants croient qu'il faut partager des buts et des objectifs pour pouvoir collaborer. La collaboration s'avère aussi être une question de personnalité. Ce ne sont pas tous les enseignants qui acceptent de s'investir en fonction de buts et d'objectifs communs avec leurs collègues. Diane note que, parfois, la collaboration entre les enseignants n'est pas facile. Elle entend des collègues se plaindre d'un manque d'engagement de la part de leur partenaire, et elle note aussi qu'un sentiment de manque de confiance se dégage. Dans ces conditions, il peut devenir très difficile de collaborer.

Pour collaborer, il faut que les enseignants aient des buts et des objectifs communs. Qu'ils aient des visées communes concernant la mise en oeuvre d'un type particulier de développement pédagogique (D-3 989-1023).

5.5.2.2 Dimension : « Les difficultés liées à l'organisation du travail »

Les enseignants reconnaissent qu'ils n'ont pas toujours la méthode de travail souhaitée pour être efficaces. C'est comme s'ils avaient besoin de davantage de structure pour travailler et se sentir productifs. *A posteriori*, ils auraient souhaité que la chercheuse intervienne pour structurer davantage les rencontres de collaboration.

5.5.3 Propriété : « Conditions liées au contexte »

Pour collaborer, les enseignants ont besoin de conditions favorables. Un contexte d'ouverture contribue à encourager la collaboration entre les enseignants. Parmi les conditions d'ouverture présentes à l'école l'Envol, l'équipe-école se montre favorable au développement pédagogique. Cette ouverture a une répercussion directe sur

l'allocation des diverses ressources dont le groupe a besoin pour poursuivre ses travaux conjoints. Un contexte temporel particulier peut également jouer favorablement pour encourager la collaboration. Dans le cas présent, la réforme du curriculum stimule les enseignants à poursuivre leur collaboration. Ce contexte de réforme rejoint les motivations contextuelles à l'origine de la collaboration (cf. Fig.5.6), dimension qui ne sera pas reprise ici.

5.5.3.1 Dimension : « Une équipe-école ouverte à la collaboration »

L'équipe-école, et en particulier la direction de l'école, a une influence considérable sur la collaboration entre les enseignants. Elle a un rôle à jouer lorsqu'il s'agit d'instaurer des partenariats avec des ressources externes. Il y a un aspect décisionnel important dans le regard que la direction et l'équipe-école porte à la collaboration. Dans le cas présent, celle-ci voit favorablement la progression des pratiques pédagogiques chez les enseignants et envisage ce travail comme un contexte précurseur aux transformations proposées par la réforme actuelle du MEQ.

La position de la direction par rapport aux enseignants qui collaborent est très importante, en ce sens qu'elle démontre une position déterminante d'ouverture et de latitude (D-3 1180-1199). La direction actuelle, sa grande qualité c'est son ouverture au niveau pédagogique (D-3 1201-1248).

(...) Il y a une ouverture de l'équipe-école implicite ou tacite. On ne dérange pas les autres, on ne les frustre pas. La direction nous supporte aux yeux des collègues. Ce sont des conditions facilitantes à l'extérieur de nous. Le « timing » est bon : on ne perd pas notre temps à défendre ce que l'on fait (C-2 2303-2318).

5.5.4 Synthèse de la catégorie « Conditions de collaboration »

La présence de ressources suffisantes (temps, argent, personnes-ressources), des collaborateurs qui s'entendent sur des buts et des objectifs communs et qui démontrent un sens de l'organisation dans leur travail de collaboration, de même qu'un accueil favorable de l'équipe-école, en particulier de la direction, constituent un ensemble de conditions favorables à l'essor du travail collaboratif. En résumé, les

conditions de collaboration sont définies par les ressources, l'organisation du travail et le contexte d'ouverture qui entourent le processus de collaboration.

5.6 Catégorie : « Processus de collaboration »

La catégorie « Processus de collaboration » signifie la « collaboration en action » qui se manifeste durant les rencontres de collaboration, à la différence du *phénomène processural pris dans sa globalité*. Il réfère donc davantage au déroulement de l'action et c'est cette séquence d'actions concrètes qui est rapportée ici (cf. Fig.5.8). Deux propriétés sont associées directement au processus de collaboration. Elles correspondent à la phase de structuration intellectuelle et méthodologique, et à un cycle représentant la « collaboration en action ». Plusieurs dimensions correspondent au cycle de la collaboration et se présentent comme une séquence d'activités.

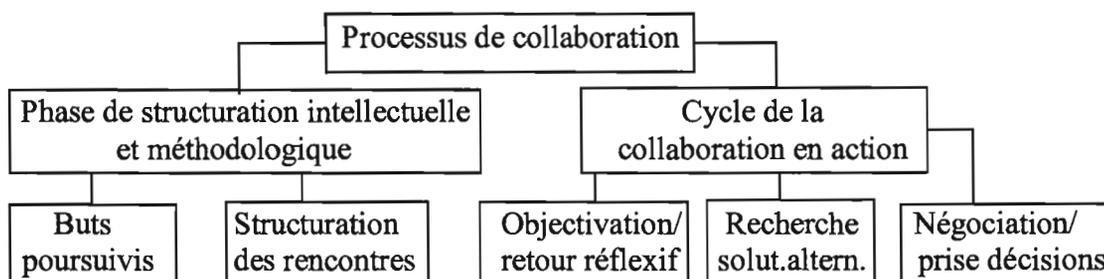


Figure 5.8 La catégorie « Processus de collaboration »

5.6.1 Propriété : « Phase de structuration intellectuelle et méthodologique »

En se rencontrant, les enseignants font le point sur les buts et les objectifs communs qu'ils poursuivent. Ils clarifient les diverses cibles qu'ils veulent atteindre par leur travail en commun.

5.6.1.1 Dimension : « Faire le point sur les buts poursuivis »

En établissant les buts poursuivis, c'est-à-dire en exposant clairement leurs objectifs communs, les enseignants se lient l'un à l'autre. Il se crée ainsi un lien d'interdépendance entre eux, en réalisant qu'ils ne peuvent concrétiser leur projet s'ils ne travaillent pas ensemble. En collaborant sur la base d'un projet qu'ils bâtissent conjointement, les enseignants collaborent en fonction des buts, des

objectifs, des visées communes, des valeurs sur lesquelles ils s'accordent et qu'ils veulent développer durant une année (par ex. l'ouverture des élèves aux autres, l'ouverture aux différences). Ça, ils le partagent totalement. Diane rappelle que, dans leur philosophie à tous les deux, ce qui est important c'est de donner du sens aux notions qui sont enseignées et à l'apprentissage des élèves.

5.6.1.2 Dimension : « La structuration des rencontres (organisation du travail) »
Lors des rencontres, on observe que les enseignants se donnent une structure de travail. L'établissement d'un ordre du jour constitue l'action la plus fréquente au niveau de cette structuration. Ils font des retours sur certains points, discutent de tel aspect de leur travail, trouvent une solution à un problème qu'ils rencontrent, se concertent sur des actions à poser, etc. L'autre élément qui démontre un effort de structuration, c'est l'établissement d'un échéancier en fonction des rencontres de collaboration. Il y a aussi prise de notes par rapport à leurs décisions, aux actions à poser, à l'échéancier à respecter et au partage de tâches. Malgré leurs efforts de structuration, Claude dit pourtant qu'ils auraient besoin de plus de méthode.

5.6.2 Propriété : « Cycle de la collaboration en action »
La séquence d'actions concrètes posées par les enseignants lors des rencontres rend compte du processus de collaboration. Elle se présente comme un cycle. À travers les discussions et les échanges, ces actions concrètes émergent en fonction d'étapes ou opérations qui caractérisent le processus collaboratif. Il s'agit dans l'ordre de l'objectivation et du retour réflexif, de la recherche et la découverte de solutions alternatives, de la négociation/ prise de décisions, de la scénarisation, du partage de tâches et de l'établissement d'un échéancier. Parmi ces opérations, on distingue celles qui concernent davantage le travail des élèves de celles qui se situent au niveau du travail des enseignants ou couvrent les deux à la fois.

5.6.2.1 Dimension : «L'objectivation et le retour réflexif»

Certaines discussions et échanges portent sur l'objectivation. Les enseignants font des retours sur leur projet pédagogique et lui jettent un regard à la fois réflexif et critique. Cette objectivation permet aux enseignants de mieux comprendre ce qu'ils font et ce qu'ils mettent de l'avant. Ils échangent pour mieux comprendre et se créent une nouvelle façon de voir les choses. Durant leur objectivation, les enseignants font des retours réflexifs sur leurs fondements et leurs approches pédagogiques, sur l'apprentissage des enfants, tout en revenant sur leur mode de gestion pédagogique. Ils manifestent leurs besoins relativement à l'utilisation de certains outils.

5.6.2.2 Dimension : « La recherche et la découverte de solutions alternatives »

Les enseignants recherchent et proposent des solutions alternatives afin de résoudre un problème soulevé. Les pistes de solutions sont explorées et, en ce domaine, les enseignants font preuve de beaucoup de créativité et d'originalité. La découverte de solutions alternatives passe par une recherche de stratégies, par la suggestion d'une idée intéressante ou par l'intermédiaire d'une petite enquête pour trouver une solution. Les enseignants mettent peu à peu en place un certain « mécanisme de cueillette de données », apparenté au processus de la recherche-action.

5.6.2.3 Dimension : « La négociation et la prise de décisions »

La négociation des décisions fait émerger les priorités des enseignants et oriente la suite des actions qui seront réalisées. À travers les discussions et les échanges, sur leurs approches ou sur le travail des élèves, il se négocie les meilleures actions à entreprendre. Ces négociations sont pourtant peu fréquentes, car Diane et Claude trouvent facilement un terrain d'entente et prennent des décisions rapidement. Le fait d'échanger sur ce qu'ils jugent important, sur leurs valeurs pédagogiques, fait en sorte que les décisions ne se font pas attendre. Les échanges sont authentiques et efficaces en ne s'attardant pas sur les détails ; c'est ce qui fait la qualité des échanges.

5.6.2.4 Dimension : « La scénarisation du projet pédagogique »

Dans leur travail conjoint, les enseignants discutent des moyens à utiliser pour poursuivre leur projet de développement pédagogique. Ils dressent des scénarios qui vont se dérouler dans les prochaines semaines. Ces scénarios, souvent ponctués d'échéanciers assez précis en regard de leur réalisation, préparent mentalement Diane et Claude à ce qu'ils vont faire avec les élèves. Ils projettent la façon dont les élèves vont réagir et de quelle manière ils peuvent accroître leur apprentissage. La scénarisation concerne surtout l'action des enfants, mais elle couvre également le travail de gestion pédagogique des enseignants. En résumé, la scénarisation correspond à cette projection et cette réflexion sur l'action future.

5.6.2.5 Dimension : « Le partage de tâches »

Le partage de tâches entre les enseignants vise à assurer l'ordre de priorité et l'efficacité par rapport aux décisions et aux actions qui seront posées. Généralement, les enseignants s'attribuent eux-mêmes une tâche à effectuer. Le partage se fait naturellement, selon les forces et les goûts de chacun. Il y a très peu de demande à savoir si une tâche a été effectuée. C'est l'enseignant qui peut dire avec franchise : « je n'ai pas eu le temps de faire telle chose, mais je vais y remédier de telle façon ».

Diane s'exprime ainsi sur le partage de tâches :

(...) Il y en a un qui fait une affaire, l'autre fait l'autre affaire et puis c'est comme si ça se faisait tout seul. On ne se pile pas sur les pieds. Il n'y a pas de longue négociation sur ce partage mais il faut être très bien dans notre peau pour faire ça (D-3, 678-689 ; extraits).

5.6.2.6 Dimension : « La planification et l'échéancier »

Concernant la planification, les enseignants discutent de la notion de temps en rapport avec le projet qu'ils développent. Cette planification porte sur leur propre travail de développement pédagogique ou sur l'apprentissage des enfants. Cette étape est ponctuée de démarches d'organisation ou de coordination de leurs actions, allant de l'établissement d'échéanciers à l'élaboration d'un calendrier d'exécution.

5.6.3 Synthèse de la catégorie « Processus de collaboration »

Les rencontres de collaboration se structurent de telle manière qu'émergent les diverses actions posées par les enseignants durant le déroulement de la collaboration. Six actions principales caractérisent ce déroulement. Grâce à l'observation participante, on remarque que l'ordre dans lequel on les retrouve habituellement est le suivant : l'objectivation/réflexion critique, la recherche de solutions alternatives, la négociation et la prise de décisions, la scénarisation, le partage de tâches et la planification/échancier. Les rencontres de collaboration se sont avérées des moments privilégiés pour comprendre le processus de collaboration et ont permis à la chercheuse d'observer les enseignants lorsqu'ils étaient dans l'action.

Voici une définition du processus de collaboration, construite à partir des dimensions :

Processus dynamique de construction conjointe d'une nouvelle pratique pédagogique. À travers la communication et l'organisation du travail, ce processus est ponctué de plusieurs activités/opérations : discussion/échange sur le projet pédagogique, proposition/acceptation, planification, établissement d'échéanciers, questionnement, prise de décisions, plans d'action, renforcement/valorisation du collègue, retours réflexifs par rapport aux actions entreprises précédemment. Il y a un suivi par rapport aux rencontres précédentes. Les enseignants ont également recours à des concepts et à la théorie afin de clarifier certains éléments de leur pratique, de même qu'ils peuvent recourir à certains outils (qu'ils développent eux-mêmes...) et à des habiletés de recherche, surtout de questionnement critique, afin de faire avancer leur projet. On peut observer que les enseignants partagent les tâches relativement à l'avancée du projet pédagogique.

5.7 Catégorie : « Extrants de la collaboration »

Qu'est-ce que les enseignants retirent de la collaboration ? Cela peut entraîner des retombées positives en termes de partage. Ils partagent leur tâche, leurs valeurs et croyances, et obtiennent en retour un soutien moral. Cela peut aussi engendrer chez eux des sentiments positifs et plaisants envers leur travail. Ces retombées peuvent se manifester en termes de gratifications intellectuelles.

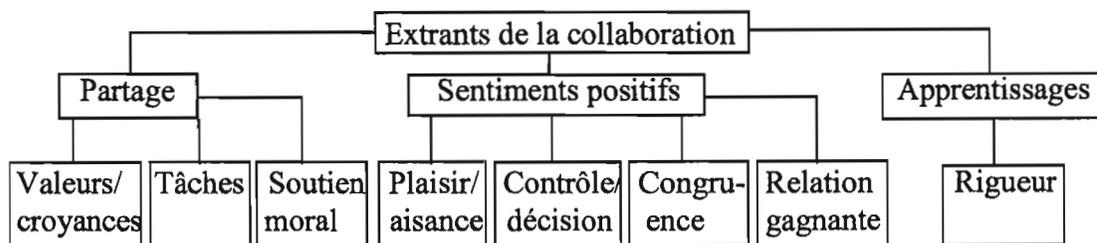


Figure 5.9 La catégorie « Extrants de la collaboration »

5.7.1 Propriété : « Retombées en termes de partage »

La collaboration possède des retombées en termes de partage. Ce partage se précise par quelques dimensions dont : le partage des valeurs et des croyances, le partage de tâches et le partage en tant que source de soutien moral.

5.7.1.1 Dimension : « Partage des valeurs et croyances »

Le partage se manifeste par un engagement dans des valeurs et des croyances communes. Les enseignants partagent les mêmes valeurs pédagogiques. Ils veulent que les élèves soient tous rejoints, qu'il n'y ait pas de discrimination selon les capacités (comme pour l'anglais intensif) ; ils veulent que les élèves apprennent mieux. La collaboration repose aussi sur le partage des mêmes croyances surtout, par exemple, à l'effet que les élèves en difficulté ne doivent pas restés isolés du reste du groupe. Le fait de partager des valeurs pédagogiques avec un collègue permet d'enseigner et d'exercer son travail en concordance avec ces mêmes valeurs. Le vécu s'accorde ainsi davantage avec les valeurs, et le travail est donc exercé avec plus de plaisir (L dans D-3 1024-1070).

5.7.1.2 Dimension : « Partage de tâches »

Ce partage est aussi source d'allègement pour les collaborateurs, en ce sens qu'il y a une répartition des tâches qui facilite le travail de l'enseignant. En collaborant, les enseignants partagent les tâches. Ainsi, ils sentent moins le poids des responsabilités sur leurs épaules.

5.7.1.3 Dimension : « Partage au niveau d'un soutien moral »

Les enseignants partagent leur classe, leur pratique professionnelle et leurs idées. En collaborant, les enseignants partagent leurs préoccupations et s'offrent un soutien moral mutuel. Selon Diane, collaborer fait en sorte qu'on risque moins de faire une « indigestion ». Quand il y a un trop plein, il y a quelqu'un qui aide à remettre les choses en perspective et ça entraîne un bon équilibre. Collaborer avec un collègue qui croit la même chose, est source de stimulation :

Quand on est essoufflé, le collègue nous amène souvent un regard neuf et nous donne un souffle nouveau (C-2 1564-1605).

5.7.2 Propriété : « Retombées en termes de sentiments positifs »

Les retombées positives associées à la collaboration sont : un sentiment de plaisir et d'aisance, un sentiment de contrôle et de pouvoir décisionnel, une source de défi et de motivation et un sentiment de vivre une relation gagnant-gagnant. Ces sentiments se répercutent au niveau du travail des enseignants.

5.7.2.1 Dimension : « Retombées en termes de sentiment de plaisir et d'aisance »

Collaborer procure à Diane et Claude des sentiments de plaisir et d'aisance (C-2 1564-1605) et (D-3 989-1023) envers leur travail. La collaboration c'est créatif et enthousiasmant (C-2 793-805). En collaborant, les enseignants acquièrent un sentiment de confiance en eux-mêmes et en leur pratique. La collaboration confirme aux enseignants qu'ils cheminent dans la bonne direction. Le fait de collaborer amène les enseignants à explorer diverses pistes. Le renouvellement de l'enseignement fait en sorte qu'ils aiment davantage enseigner, le font plus par pur plaisir (C-2 841-843). La collaboration est perçue comme un avantage, se manifestant par la satisfaction de collaborer avec quelqu'un qui pense la même chose.

5.7.2.2 Dimension : «Retombées en termes de sentiment de contrôle et de pouvoir décisionnel »

La collaboration à l'intérieur d'un projet de développement pédagogique donne aux enseignants un sentiment de plus grand contrôle sur l'organisation de la classe, et d'un plus grand pouvoir de décision à l'intérieur de l'école.

5.7.2.3 Dimension : « Retombées en termes de sentiment de congruence entre le vécu quotidien et les valeurs pédagogiques »

En collaborant, les enseignants ont le sentiment de vivre davantage en accord avec leurs valeurs. Ils retirent un grand avantage de ce sentiment de congruence. Il apparaît que la collaboration fait l'adéquation entre les valeurs, les croyances et la pratique pédagogique (D-3 1024-1089).

5.7.2.4 Dimension : « Sentiment de vivre une relation gagnant-gagnant »

Collaborer permet aux enseignants de ressentir qu'ils sont vraiment dans une relation gagnant-gagnant : chacun d'eux en retire des avantages. On retient qu'ils vivent une relation d'entraide (D-3 989-1023/1071-1089). Pour Claude, collaborer avec quelqu'un dans son école permet d'aller plus loin car c'est vécu au quotidien. Il est possible d'en faire plus que si chacun cheminait individuellement.

5.7.3 Propriété « Retombées en termes d'apprentissage »

Il y a plusieurs apprentissages issus de la collaboration. Selon Diane, cela apporte une alimentation intellectuelle. Chaque fois, quelqu'un transvide dans l'autre un petit peu de son savoir. Les possibilités d'apprentissage professionnel et de développement personnel dans la collaboration sont infinies.

Ça permet d'aller de l'avant, ça bouge beaucoup et ce n'est pas astreignant (D-3 1841-1870).

5.7.3.1 Dimension : « L'apprentissage de la rigueur à travers la collaboration »

La collaboration pousse les enseignants à se surpasser, à aller très loin dans l'enseignement (D-3 1121-1166). La collaboration aide les enseignants à recadrer et à objectiver leur pratique. Collaborer, selon Diane, aide à remettre les choses en perspective, à acquérir une certaine rigueur intellectuelle et une bonne discipline de travail. Ça aide à rationaliser les événements grâce aux discussions et aux travaux réalisés car, dans le domaine humain, il y a toujours un danger que l'émotivité prenne le dessus.

5.7.4 Synthèse de la catégorie « Extrants de la collaboration »

La collaboration possède des retombées en termes de partage, de sentiments positifs et d'apprentissage. Le partage se réalise au niveau des valeurs et des croyances, de la tâche, et offre une source de soutien moral. Concernant les sentiments positifs que la collaboration procure, il y a un sentiment de plaisir et d'aisance, un sentiment de contrôle sur l'enseignement et de pouvoir décisionnel dans l'école, un sentiment de congruence dans la pratique professionnelle et d'être dans une relation gagnant-gagnant (D-3 1024-1070). Ces sentiments se répercutent au niveau du travail des enseignants. Aussi, la collaboration est perçue par les enseignants comme la source de nombreux apprentissages et en particulier celui de la rigueur intellectuelle.

5.8 Catégorie : «Aspect relationnel»

L'espace de collaboration est intimement lié à l'aspect relationnel qui existe entre les enseignants. Les principales propriétés qui caractérisent la relation entre les enseignants se précisent par les dimensions qui leur sont reliées. Parmi ces propriétés, on retrouve le caractère exceptionnel de cette relation, qui se manifeste comme autant d'attributs influençant le climat de la relation. De même, on observe une complémentarité entre Diane et Claude sur plusieurs plans : d'abord sur le plan des caractéristiques personnelles, puis sur le plan des approches pédagogiques.

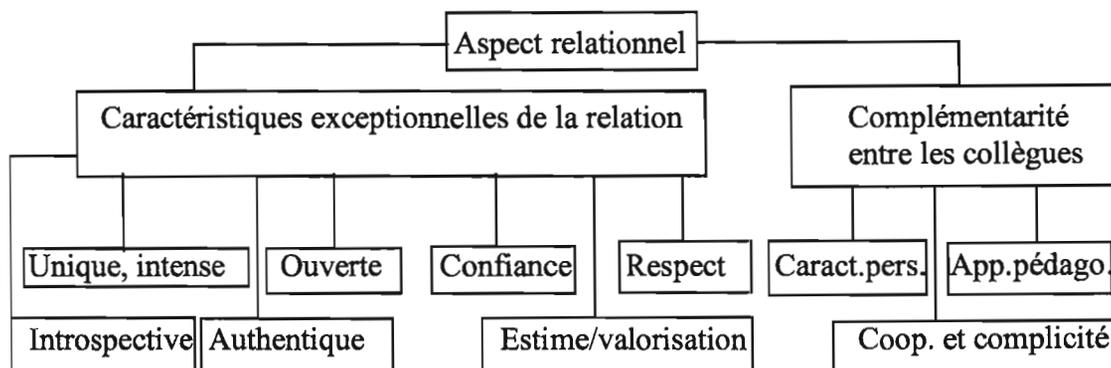


Figure 5.10 La catégorie « Aspect relationnel »

5.8.1 Propriété : « Les caractéristiques exceptionnelles de la relation »

Il se dégage de la relation de collaboration qu'elle est exceptionnelle, en étant unique et intense, caractérisée par l'ouverture et la grande capacité d'introspection des deux enseignants. La relation est exceptionnelle aussi par sa profonde authenticité. Elle est empreinte d'un climat de confiance, de respect, d'estime et de valorisation.

5.8.1.1 Dimension : «Le caractère unique et intense de la relation »

Cette dimension rejoint les caractéristiques de la collaboration (cf. Sect.5.3). Diane et Claude se demandent si, dans le cas où ils collaboreraient avec une autre personne, les attributs de cette nouvelle relation seraient différents ? Ils se doutent bien que la relation qu'ils ont su établir a quelque chose d'unique. Diane le rend bien dans ces extraits du troisième entretien :

Je vois aussi que chaque personne rend la relation de collaboration unique. Il y a donc une complexité et une unicité liées à chaque humain qui fait que la relation de collaboration va forcément être différente (D-3 1024-1070 et 1180-1199). Est-ce que la collaboration va être la même avec une autre personne? On en doute (D-3 1121-1166).

Les enseignants ressentent un sentiment d'unicité par rapport à leur relation avec « ce » collègue en particulier. Ils partagent un sentiment de fragilité aussi, percevant la collaboration comme éphémère et temporaire. La présence de ce collègue fait en sorte que si ce dernier n'était plus présent, la collaboration ne serait plus la même.

La situation vécue est due à la présence de notre collègue. Il y a un sentiment d'unicité lié à la collaboration (D-3 1121-1166).

C'est surtout dans les commentaires émis par la chercheuse que l'on retrouve le caractère intense de la relation qui se vit entre les collègues. Plusieurs commentaires réfèrent à la relation peu commune qui est vécue en intensité.

Votre relation de collaboration est comme une symbiose entre vous deux (...) Vous avez vraiment une ouverture pour pouvoir vous transformer puis changer, vous vous ouvrez beaucoup à ce que l'autre peut vous apporter. Je pense qu'il y a un échange. Vous vivez une intensité relationnelle peu commune (L dans D-3 1456-1494).

La relation entre les deux enseignants est à la fois intense et presque symbiotique. Elle est aussi harmonieuse et synergique. Tous les deux poursuivent un certain idéal. Dans leur relation, ils sont capables de faire la part des choses car, même si parfois il y a des incongruités dans l'école, ils mettent leur énergie dans leur projet et dans leurs classes (L dans C-2 2282-2301 et 2434-2448).

5.8.1.2 Dimension : « Le caractère d'ouverture de la relation »

La collaboration nécessite que certaines caractéristiques soient présentes entre les enseignants-collaborateurs. L'échange et le partage suscités demandent de l'enseignant qu'il s'investisse et s'engage. La collaboration est un partage d'expériences et de vécus. Elle implique une ouverture à l'autre, et une ouverture à soi parce qu'il faut être ouvert pour apprendre ce que l'autre va refléter sur soi (C-3 894-904). La relation unique qui est vécue serait due à cette qualité d'ouverture des enseignants. Par elle, la relation est ressentie comme fragile et éphémère, car il semble que ce ne soit pas tous les enseignants qui manifestent pareille ouverture.

5.8.1.3 Dimension : « Le caractère introspectif de la relation »

Une grande capacité de questionnement ressort de la relation des enseignants du groupe de l'école l'Envol. Ce groupe possède des capacités d'introspection, de réflexion et de métaquestionnement sur la pratique vraiment exceptionnelles. Les deux enseignants se démarquent par rapport aux autres enseignants, par la volonté

peu commune d'aller au fond des choses et de se questionner dans leur relation (L dans D-3 450-487).

5.8.1.4 Dimension : « Le caractère authentique de la relation »

Les enseignants sentent qu'il y a beaucoup d'authenticité dans leur relation et aussi dans ce qu'ils mettent en oeuvre. Ils ont le sentiment d'une plus grande adéquation entre leurs valeurs, leurs croyances et leur pratique pédagogique. Le projet de développement pédagogique correspond aux valeurs et aux visées d'enseignement qu'ils prônent. Il existe un lien de confiance entre eux.

(...) le lien de confiance qu'il y a entre les enseignants (...) fait que l'on peut être authentique, que l'on peut se montrer sous son vrai jour (L et D dans D-3 1024-1070).

5.8.1.5 Dimension : « La confiance mutuelle entre les enseignants »

Diane et Claude ont créé entre eux un profond lien de confiance, qui leur procure force et solidité. La collaboration implique un espace de liberté mais aussi de responsabilité envers le travail conjoint que l'on entreprend. Il s'agit d'une relation de collaboration unique avec son collègue. La collaboration nécessite le partage de tâches et la confiance en l'autre fait en sorte que tout se déroule équitablement. La confiance implique que l'on ne se fait pas de reproche.

Il n'y a jamais de reproche, car on a confiance en l'autre (D-1 1509-1525).

Il y a aussi cette confiance mutuelle qui fait que l'on peut recevoir la critique de l'autre. On pense même développer la collaboration dans le sens de s'observer mutuellement (C-2 2158-2179).

Ce lien de confiance fait en sorte que je peux être très audacieuse dans mes sorties. Je n'ai jamais été aussi loin dans mon enseignement (D-3 1121 1166).

Tous deux reconnaissent qu'ils ont assez confiance en soi pour accepter qu'il y ait des différences entre eux (C-2 2158-2179). La différence qui existe au niveau du fonctionnement des enseignants, comme par exemple dans la gestion du travail ou lors des interventions en classe, leur demande d'avoir très confiance en eux pour accepter la critique des élèves.

5.8.1.6 Dimension : « Le respect dans la relation »

Il y a un grand respect entre les enseignants. Même s'ils collaborent, les enseignants respectent l'intimité de leur collègue en s'en tenant aux rencontres sur le temps de classe. Le respect qui existe entre les collègues revient à reconnaître les forces de chacun, mais aussi ses limites. Le respect entre les enseignants se manifeste par un rapport empreint d'honnêteté et d'ouverture. Les enseignants ne se gênent pas pour dire si leur capacité du moment est dépassée, par exemple au moment d'un partage de tâches. Ils se respectent dans l'expression de ces limites (D-3 691-707) et, en quelque sorte, s'adaptent au rythme de chacun.

5.8.1.7 Dimension: « L'estime et la valorisation du collègue dans la relation »

C'est à travers le discours que ressort l'estime et la valorisation que l'enseignant voue à son collègue. En l'estimant, l'enseignant fait un renforcement positif des forces de son collègue. Il y a, dans cet acte d'estimer, une reconnaissance professionnelle de l'autre. Diane autant que Claude soulignent avec force les qualités de l'autre, le plus souvent au niveau professionnel. Il arrive aussi qu'ils mentionnent que c'est leur collègue qui les a fait prendre conscience de tel ou tel aspect positif de leur pratique. Ils se renforcent mutuellement, même lorsqu'ils sont assis l'un en face de l'autre ; ceci est de nature à accroître l'estime de soi et à procurer un sentiment de confiance.

5.8.2 Propriété : « La complémentarité entre les collègues»

Il ressort une grande complémentarité de la relation que Diane et Claude ont établie. Ils partagent les mêmes valeurs et les mêmes objectifs pédagogiques et, par la même occasion, ils reconnaissent chacun posséder des forces complémentaires, dues à leurs caractéristiques personnelles, à leur niveau d'habileté pédagogique, ainsi qu'à l'apprentissage mutuel qui ressort de la reconnaissance de cette complémentarité.

5.8.2.1 Dimension : « Un esprit de coopération et une complicité entre les enseignants »

Les enseignants de ce groupe ne sont pas en compétition, car chacun a un espace d'expression et d'action. Ils s'investissent dans la démarche chacun à sa façon avec

les forces qu'ils ont. Cet investissement de ressources complémentaires fait que l'on sauve de l'énergie et que chacun retire un avantage de la collaboration. Diane et Claude partagent des valeurs similaires et vont, par exemple, défendre ensemble un point de vue partagé auprès des parents (Coll-1 811-821). Les enseignants sont complices et c'est beaucoup dans l'humour que se révèle cette complicité. Ils se taquinent et rient ensemble quand ils reconnaissent l'un et l'autre avoir des affinités avec certains éléments de contenu.

5.8.2.2 Dimension : « Complémentarité des caractéristiques personnelles »

La somme du tout est supérieure à la somme des parties. La collaboration fait que deux personnes distinctes amènent toutes les deux leur coloration particulière à la relation en fonction de leur personnalité. L'addition des qualités et des forces de chacun engendre un « produit final » qui est nécessairement différent et supérieur à la résultante des sommes individuelles. Les enseignants ont des qualités différentes. Claude a une attitude scientifique alors que Diane adopte une attitude plutôt intuitive. Claude est plus direct dans ses interventions, alors que Diane sera plus nuancée. Claude a une approche rationnelle alors que Diane adoptera une approche davantage artistique. C'est comme si on se retrouvait un peu devant un « mariage » entre science et culture.

Claude est vraiment un chercheur. Des idées, il en a comme c'est pas possible. Lui il est chercheur, ça fait qu'il sait plein d'affaires. Il manifeste toujours son ouverture pour expérimenter de nouvelles choses (D-1 1431-1439).

5.8.2.3 Dimension : « Complémentarité au niveau des approches pédagogiques »

Lorsqu'on parle de forces, les enseignants font mention de leurs habiletés pédagogiques respectives. On observe qu'il y a une complémentarité au niveau des approches pédagogiques et des modes d'interventions, comme dans la façon de gérer la discipline. Pour Diane et Claude, cette complémentarité sert à aller plus loin dans leur perfectionnement personnel, à en couvrir plus large et à réinvestir leurs forces dans le projet de développement pédagogique. Ils mentionnent qu'ils aimeraient

utiliser cette complémentarité pour la mettre au service des élèves et pour faire des échanges au niveau des groupes. La complémentarité des forces rejoint la définition de la collaboration, dans le sens d'un partage et plus précisément d'un partage de tâches. Cette complémentarité sert à combler les lacunes au niveau des stratégies pédagogiques utilisées. Les forces de l'un nourrissent l'autre. La complémentarité des forces résulte en un apprentissage mutuel des enseignants. Claude devient meilleur en médiation, Diane en résolution de problèmes.

L'aspect de médiation, ma collègue l'a exploré plus que moi. Elle a vraiment des qualités très spéciales de ce côté. Pour moi, tout passe par là. Elle a une force là-dedans, puis je dirais une espèce de perception des stratégies utilisées par l'élève de telle sorte qu'elle peut faire des interventions très pointues qui fait qu'elle tombe pile (C-2 970-1039).

5.8.3 Synthèse de la catégorie « Aspect relationnel »

Dans la collaboration, les enseignants vivent une relation particulière avec leur collègue, faisant en sorte que celle-ci revêt un caractère exceptionnel. Cette relation est unique et intense, ouverte, introspective et authentique. Elle se caractérise par un climat de confiance et de respect, où les enseignants s'expriment en se valorisant mutuellement et en manifestant de l'estime l'un pour l'autre. Compte tenu du caractère exceptionnel conféré à la relation, les enseignants lui associent un sentiment de fragilité qui leur fait prendre conscience du lien éphémère qui les unit. Le sentiment que la relation peut être interrompue à tout moment se trouve ravivé par la chance de vivre une relation avec un collaborateur unique, démontrant des caractéristiques personnelles ainsi que des habiletés pédagogiques complémentaires.

5.9 Catégorie : « Espace de médiation »

L'espace de médiation consiste essentiellement en une zone d'échanges et de dialogues créée par la relation entre les enseignants et la chercheuse et dans laquelle s'actualise cette relation. Dans cet espace, la chercheuse adopte une posture et un rôle

particuliers. Il y a également de multiples retombées liées à cette zone qui vont s'exprimer en termes de fonctions de l'espace de médiation.

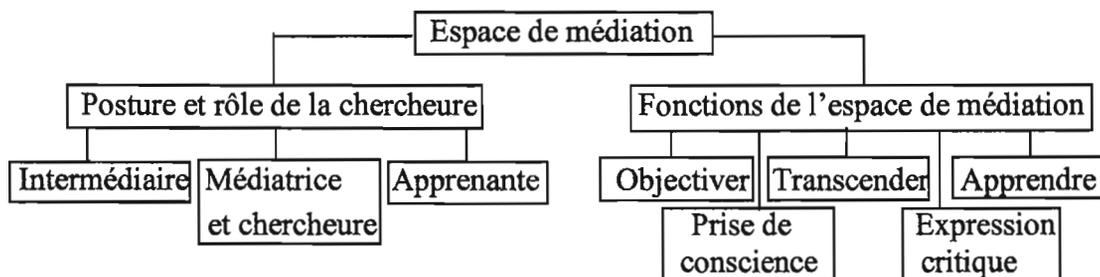


Figure 5.11 La catégorie « Espace de médiation »

5.9.1 Propriété : « La vision de la posture et des rôles du chercheur dans l'espace de médiation »

La posture réfère à la distance que *Le* chercheur choisit d'adopter par rapport à l'objet de sa recherche. Dans cette recherche, comme mentionné au chapitre III, la chercheure a choisi d'adopter une posture intermédiaire entre l'interactivité et la passivité, puisque l'objectif visé n'était pas de développer l'objet de recherche avec les enseignants (recherche collaborative), ni d'observer passivement un processus, mais plutôt de participer à une meilleure compréhension de ce processus. Le rôle du chercheur réfère pour sa part à l'opérationnalisation de la posture qui est adoptée. Dans cette recherche, la chercheure joue les rôles de médiatrice, chercheure et apprenante. Cette posture et ces rôles joués par la chercheure ont émergé des données de recherche, en lien avec l'espace de médiation. Il semble que ces éléments revêtent une importance considérable relativement à la progression du processus de collaboration.

5.9.1.1 Dimension : « Posture intermédiaire entre interactivité et passivité »

Au départ, la posture se voulait davantage passive mais, au fur et à mesure de l'avancée du projet de recherche et des rencontres successives, une relation s'est développée avec les enseignants de telle sorte que l'interaction a été plus soutenue.

Par leurs attitudes, les enseignants demandaient à la chercheuse d'adopter une posture proactive. Dans une réflexion analytique, la chercheuse écrivait ceci :

Je ne vois pas la recherche en éducation ailleurs qu'avec les enseignants, puis dans la classe, puis avec les enfants, dans le contexte éducatif. J'ai le désir d'une recherche qui soit nourrissante, une recherche qui ait des conséquences bénéfiques sur les milieux de pratique. J'ai beaucoup appris dans mon cheminement avec ce groupe d'enseignants. On se sent toujours un peu pionnier dans cela, dans un type de recherche où l'on prend part au phénomène de la collaboration. Dans un tel type de recherche, il est important que la personne-ressource demeure objective. Je constate qu'il y a eu évolution de ma posture au départ, par rapport à ce qui s'est réalisé réellement.

Au fil des rencontres de collaboration, la chercheuse a mieux saisi la nature du développement pédagogique des enseignants, ce qui a eu pour conséquence des interventions plus fréquentes et plus judicieuses. La nature des interventions visait vraiment à les aider à mieux objectiver et comprendre le développement pédagogique dans lequel ils étaient impliqués. Avec le temps, la chercheuse a appris à intervenir davantage dans le sens d'une plus grande objectivation, en favorisant l'adoption d'une posture réflexive. Les deuxième et troisième entretiens ont été plus interactifs que le premier. Tout en voulant éclairer le phénomène de la collaboration, la chercheuse a incité chaque enseignant à parler vraiment de ses conceptions, de ses croyances, de sa collaboration avec son collègue, ainsi que de sa pratique en classe. Ces entretiens étaient de véritables conversations, qui étaient guidées par des thématiques de départ auxquelles on voulait apporter un éclairage.

Avant une rencontre avec les enseignants, la chercheuse a écrit cette réflexion dans son journal de bord : «*Ma présence est telle un véhicule d'approfondissement conceptuel et de regard plus global sur la pratique enseignante*». Intéressée par sa posture de chercheuse, elle a voulu à un certain moment mieux cerner son rôle réel dans la collaboration des enseignants et dans la création de l'espace de médiation. Elle s'est alors interrogée sur la portée de sa réflexion et sur celle d'un tel accompagnement auprès d'enseignants en processus de développement pédagogique.

5.9.1.2 Dimension : « Vision du rôle en tant que médiatrice et chercheure »

Dans ce groupe, la chercheure se laisse parfois happer par le projet de développement pédagogique mené par les enseignants. Dans une réflexion provenant du journal de bord, elle se convainc qu'il faut garder une certaine distance avec l'objet de la collaboration. Elle ne peut devenir « spécialiste » du projet pédagogique ; ce n'est pas l'objet de la recherche. Dans ses réflexions réalisées pendant ou après les rencontres, la chercheure s'active souvent à aider les enseignants à comprendre le sens de leur projet pédagogique et à en guider la suite. Au départ, l'objectif se limite à observer la collaboration entre les collègues. Mais, il n'est pas possible de comprendre réellement cette collaboration sans s'imprégner du projet des enseignants.

Dans le développement de la relation chercheure-enseignants au sein de l'espace de médiation, la chercheure s'intéresse à l'objet de développement pédagogique, à la relation entre collègues, au processus de communication, à la relation à trois, et aussi au lien qui existe entre ces éléments et le projet de recherche. En adoptant une posture de médiation entre les enseignants et l'objet de leur pratique, la chercheure peut mieux observer et comprendre la relation collaborative. Or, il s'avère que cette dernière inclut également la chercheure en tant que participante à sa construction, même si elle y joue aussi un rôle en tant que chercheure, en gardant constamment à l'esprit les objectifs de sa recherche. Elle interagit donc en ayant un double rôle : celui de médiatrice entre les enseignants et leurs savoirs pratiques, et celui de chercheure qui désire comprendre cet espace de médiation pour l'objectiver dans le cadre de sa recherche.

5.9.1.3 Dimension : « Vision de la chercheure en tant qu'apprenante »

Comme médiatrice et comme chercheure, il est possible d'en apprendre beaucoup dans cette étude sur la collaboration entre collègues. La chercheure adopte donc, à l'instar des enseignants, une posture d'apprenante. Dans le discours, il est fait mention à quelques reprises d'éléments qui convergent pour dire à quel point la chercheure apprend au contact des enseignants, que ce soit à propos de la pratique

pédagogique des praticiens ou de la collaboration comme mode de développement professionnel. La chercheure développe aussi des compétences diverses en regard de l'accompagnement de groupe d'enseignants impliqués dans un processus de développement pédagogique.

5.9.2 Propriété : « Les fonctions de l'espace de médiation »

Des questions sont formulées dans le but de savoir comment les enseignants perçoivent les fonctions de l'espace de médiation au sein de leur groupe. C'est en entrevue que la plupart des éléments de réponse ressortent. Diverses fonctions sont attribuées à cet espace de médiation : une fonction d'objectivation/pratique réflexive, une fonction pour transcender la pratique, une fonction d'apprentissage, et une fonction pour créer d'autres types de collaboration. Il a également une fonction d'expression critique, puisque les enseignants peuvent dire quels éléments auraient pu être renforcés dans cet espace de médiation.

5.9.2.1 Dimension : « Une fonction pour objectiver la pratique et adopter une pratique réflexive »

L'espace de médiation possède une importante fonction d'objectivation. La création d'une zone d'échanges où peut se faire l'objectivation permet aux enseignants de jeter un regard réflexif à leur pratique, c'est-à-dire de nommer ce qu'ils font et mettent en pratique. Le regard réflexif ajoute une dimension critique à ce regard rétrospectif, en apportant des éléments d'ajustement et de développements futurs. À l'intérieur de l'espace de médiation, les enseignants prennent conscience de la portée de leurs actions. Cela amène un regard différent sur leur profession, et donne une vision de soi plus approfondie, tout en permettant d'apporter beaucoup de nuances grâce aux éléments théoriques qui enrichissent le discours. Voici ce que disent les enseignants sur la présence de la chercheure :

Ta présence a permis de faire le point, de planifier, d'amener une plus grande rigueur au travail. Ça permet de décortiquer ce qui est fait, d'analyser. Ça amène des remises en question. Ça permet de nommer les choses, les visions, les [sentiments]. Ça a permis de passer du concret à l'abstrait, d'amener des

prises de conscience, d'amener un regard différent sur notre profession. Il arrive à certains moments que l'on sent que l'intellect prend le dessus sur l'émotion.

5.9.2.2 Dimension : « Une fonction pour transcender la pratique »

Les enseignants mentionnent à quel point l'espace de médiation leur permet de se placer dans une position « méta » par rapport à leur pratique. Lorsqu'ils sont dans le quotidien, ils sont tellement dans l'action qu'ils ont du mal à la percevoir clairement. En se retrouvant dans l'espace de médiation, les dialogues permettent une distanciation avec la pratique, car les échanges abondent en réflexions qui la transcendent. La présence d'une personne extérieure facilite la mise au jour de ces liens, et c'est comme si la chercheuse « planait » au-dessus d'eux, qu'elle les regardait, puis qu'elle leur reflétait ce qu'ils étaient en train de faire. Ils disent clairement qu'un espace s'est créé entre eux et la chercheuse, ce qui leur a permis de transcender le projet pédagogique.

5.9.2.3 Dimension : « Une fonction d'apprentissage et de motivation pour tous les acteurs »

Par leur discours, on constate que les praticiens et la chercheuse apprennent beaucoup dans cette zone de dialogues et d'échanges. Ils se développent en s'apportant mutuellement. La contribution de la chercheuse apporte un éclairage qui guide et nourrit les enseignants intellectuellement.

Vraiment, ça nous a fait faire un grand bout de chemin. (...) Ça a été bien important que tu sois là. Ça a été un gros plus que tu sois là. Tu nous as rendu service, tu nous as fait avancer, c'est incroyable. Moi ça m'a beaucoup aidé. C'est nourrissant ce qui est fait (Coll-6 compl.).

Les enseignants mentionnent qu'il y a un enrichissement de leur pratique, que cela les guide dans leur projet de développement pédagogique. L'espace de médiation apporte aussi aux enseignants un appui et une motivation à aller de l'avant. Claude reconnaît que le fait de collaborer avec une personne externe procure des commentaires positifs de l'extérieur. Ainsi, les enseignants se sentent appuyés, supportés. Ça leur donne un élan supplémentaire (Coll-6 compl.).

Pour la chercheuse aussi, il y a apprentissage dans l'espace de médiation. Elle apprend sur la pratique des enseignants, sur leur collaboration, sur leur développement professionnel. Elle apprend à mieux les guider dans l'espace de médiation, en développant des compétences pour l'accompagnement de groupes de collaboration. Elle apprend aussi sur elle-même et sur ses rôles. Il s'agit d'un lieu où se font parfois des essais-erreurs, puisque l'apprentissage des rôles de la chercheuse s'y actualise.

5.9.2.4 Dimension : « Une fonction de prise de conscience de l'interdépendance entre les enseignants et la chercheuse »

On note également la présence d'une fonction de collaboration à un autre niveau : il y a collaboration avec la chercheuse. Les enseignants retirent un avantage réciproque de cette collaboration. Un lien d'interdépendance se tisse entre eux. Ils réalisent qu'il ne serait pas possible d'avancer chacun dans son projet spécifique, sans la présence de l'autre. Il ressort un but commun dans cette zone d'échanges : c'est la compréhension des processus. Pour les praticiens, il s'agit de mieux comprendre leur processus de construction du projet de développement pédagogique ; pour la chercheuse, il s'agit de comprendre le processus de développement professionnel collaboratif.

Le fait que tu sois là, ç'a été de la collaboration mais à un autre niveau (Coll-6 compl.).

5.9.2.5 Dimension : « Une fonction d'expression critique »

L'espace de médiation constitue un espace où il est permis de se positionner en exprimant ses besoins et en identifiant ce que l'on souhaite comme changement. L'espace de médiation assume une importante fonction critique et libératrice. Il s'agit d'une zone d'échanges authentiques où l'on peut se dire ce qui ne va pas ou formuler des souhaits.

Les enseignants s'expriment sur les améliorations à apporter à l'espace de médiation. Ils jettent un regard critique sur ce qu'ils en ont retiré et s'expriment en termes de retombées plus substantielles, compte tenu de leur travail de

développement pédagogique. Claude aurait souhaité que l'accompagnement soit plus intense, qu'il y ait davantage d'interventions, de théories, de lectures à faire. Diane, pour sa part, trouve bien que la chercheuse n'ait pas apporté trop d'éléments théoriques, car elle se situe davantage dans l'action comme praticienne. Idéalement, Claude aurait aimé que la chercheuse soit plus critique à leur égard concernant le projet de développement pédagogique. Dans le futur, il souhaite qu'un autre espace de médiation apporte un regard plus critique à la pratique des enseignants, qu'elle les questionne plus, leur soumettant, à l'occasion, des situations réelles.

5.9.3 Synthèse de la catégorie « Espace de médiation »

En étant intermédiaire, la posture adoptée par la chercheuse permet d'être à proximité de l'objet de développement pédagogique, sans pour autant perdre de vue les objectifs de la recherche, qui sont de mieux comprendre le processus de collaboration et d'appréhender ses retombées en termes de développement professionnel. Dans l'espace de médiation, la chercheuse a une fonction de médiatrice, de chercheuse et d'apprenante. Les fonctions de l'espace de médiation consistent à objectiver la pratique et à la transcender, en établissant des liens avec des réflexions plus profondes. Elle permet aussi d'effectuer de nombreux apprentissages, autant pour la chercheuse que pour les praticiens, et de prendre conscience des liens d'interdépendance qu'il y a entre les acteurs. Finalement, l'espace de médiation a une fonction critique qui permet aux uns et aux autres de s'exprimer sur la collaboration.

5.10 Catégorie : « Valeurs pédagogiques »

Du discours des enseignants, plusieurs éléments ayant trait à leurs valeurs pédagogiques ressortent. Ainsi, l'espace de collaboration et l'espace de médiation constituent des lieux d'expression et de clarification des valeurs et des objectifs, lesquels apparaissent dans une même vision. Ces éléments mettent en évidence ce qui importe le plus aux yeux des enseignants, que ce soit au niveau des orientations qu'ils choisissent pour l'enseignement et l'apprentissage ou de ce qu'ils mettent de l'avant

comme personne enseignante. Ils font ressortir les qualités essentielles sur lesquelles repose toute collaboration entre collègues.

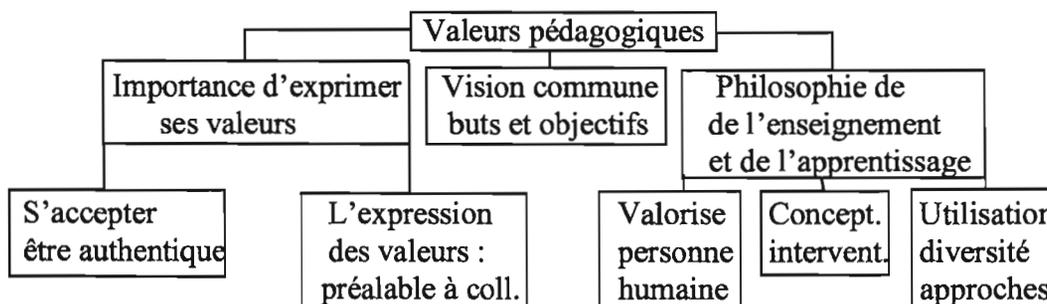


Figure 5.12 La catégorie « Valeurs pédagogiques »

5.10.1 Propriété: « L'importance d'exprimer ses valeurs comme enseignant »

Au cours des entrevues et des rencontres de collaboration, Diane et Claude s'expriment et précisent les valeurs qui sous-tendent leur enseignement et l'apprentissage des élèves. Ils dévoilent plusieurs facettes liées aux valeurs et à la philosophie qui teintent leur pratique. Certaines affirmations confirment que leur acte d'enseigner est grandement influencé par des valeurs de confiance, d'acceptation, de respect et d'authenticité. Elles témoignent de l'importance qu'il y a d'être en accord avec ses valeurs lorsqu'on est enseignant. En exprimant ses valeurs, on les clarifie du même coup, ce qui confirme les enseignants dans ce qu'ils croient réellement. On remarque aussi que les enseignants insistent beaucoup sur l'importance de s'accorder entre eux sur les valeurs et les objectifs qu'ils poursuivent afin d'être en mesure de collaborer.

5.10.1.1 Dimension : « S'accepter en tant qu'enseignant et être authentique »

Les enseignants expriment toute l'importance que prennent pour eux les valeurs de confiance et d'acceptation.

Enseigner, c'est avoir confiance en soi et s'accepter tel qu'on est (C-2 1359-1372).

Lorsqu'on s'accepte tel qu'on est, il est possible d'être authentique, de respecter ses valeurs en tant que personne. Les enseignants expriment la valorisation qu'ils attribuent au respect et à l'authenticité.

Enseigner c'est être authentique, c'est prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses (C-2 1359-1372).

Les valeurs d'authenticité et de congruence dominent le discours des enseignants. Pour eux, enseigner en fonction de leurs choix et de leurs valeurs est extrêmement important, sinon, on se fait imposer des choses auxquelles on ne croit pas et on se sent en lutte, en contradiction. C'est à travers la collaboration que les enseignants ont le sentiment de vivre le plus en congruence avec leurs valeurs et d'être le plus authentiques.

5.10.1.2 Dimension : « L'expression des valeurs : préalable à la collaboration entre collègues »

Les valeurs de collaboration font partie des valeurs personnelles des enseignants. Comme ils veulent se développer professionnellement, qu'ils ont le défi de toujours améliorer leur enseignement, la collaboration avec le collègue devient un puissant instrument pour réaliser ce développement continu. Pour collaborer, il faut qu'un même sujet rejoigne la personne « dans les tripes ». Il faut croire réellement au projet de développement pédagogique que l'on met en branle, sinon le climat de collaboration risque d'en souffrir grandement.

C'est justement à cause de ces valeurs et de cet ajustement au niveau des buts et des objectifs que la collaboration ne peut pas s'établir avec tous les collègues, puisqu'il faut partager une même vision des choses. La collaboration s'établit sur les objectifs que les enseignants veulent développer durant l'année scolaire, en fonction de valeurs jugées importantes. Dans cet ordre d'idée, la clarification des valeurs et des objectifs apparaît comme un préalable à la collaboration.

Dans l'éventualité de futures collaborations avec d'autres collègues, Diane et Claude mentionnent l'importance de tenir compte des valeurs qui sont jugées importantes par chacun. L'échange, l'ouverture aux autres, l'ouverture aux

différences, la pédagogie par projets... tels sont les éléments qu'ils veulent développer dans l'avenir (C-3 970-985).

5.10.2 Propriété : « Vision commune au niveau des objectifs et des buts »

Les deux enseignants ont une vision de continuité dans la collaboration. Il apparaît facile pour eux de collaborer, car ils ont des visées communes, ils partagent les mêmes valeurs pédagogiques, en l'occurrence leur pédagogie de l'inclusion et leur grand désir de faire progresser les élèves. Il semble aussi que la collaboration soit facilitée par la quasi-absence de négociations entre les deux enseignants, due au partage de buts et objectifs similaires (L dans D-3 639-665). Dans cette poursuite d'objectifs communs, il y a un engagement dans une démarche de développement professionnel pour perfectionner leur travail. Diane et Claude manifestent un grand désir d'explorer, de se développer, de parfaire leur travail. Voici un extrait relatant les dires de la chercheuse à ce propos :

(...) Je vois un dénominateur commun en tous cas... qui fait qu'il semble si facile de (vous) engager ensemble dans un développement pédagogique. C'est que vous avez tous les deux ce désir-là de parfaire, de continuer puis de ne jamais réemprunter les mêmes sentiers puis de toujours avoir ce goût-là d'explorer de nouvelles facettes (L dans C-3 1074-1080).

5.10.3 Propriété : « Des valeurs qui teintent la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage »

Dans leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage, les enseignants mettent l'emphase sur la personne humaine et sur ses potentialités. Ils valorisent aussi la justice en éducation et la démocratisation du curriculum. Concernant l'enseignant, ils le voient comme une personne « interventionniste », qui agit de manière à favoriser le développement du potentiel humain, et qui utilise tous les outils nécessaires pour y arriver. On remarque ici que les valeurs des enseignants rejoignent en même temps les objectifs qu'ils poursuivent.

5.10.3.1 Dimension : « Un climat d'apprentissage qui valorise la personne humaine »

Les enseignants accordent une grande importance à la personne humaine, en misant sur la progression de l'humain dans son intégralité. Pour eux, chaque élève a sa place dans la classe et a du potentiel. Ils s'opposent à la sélection des élèves pour former des voies enrichies. Pour eux, cela va à l'encontre du principe de valorisation de l'élève et de la démocratisation de l'apprentissage.

5.10.3.2 Dimension : « Une conception « interventionniste » du travail de l'enseignant »

Pour eux, l'enseignant doit travailler dans le sens de l'actualisation du potentiel de chacun. Il importe de trouver les moyens pour que chaque personne exploite son potentiel. Quand on fait face à des élèves qui proviennent de milieux de vie difficiles, il faut les pousser à dépasser leurs limites physiques et psychologiques. En fonction de cette conception, un enseignant doit intervenir le plus possible pour changer les choses qui peuvent se changer. Chaque activité doit servir à l'apprentissage et doit avoir du sens.

Les enseignants prennent conscience de leurs différences personnelles en tant que personne et en tant qu'enseignant. Ils aimeraient intervenir davantage en fonction de leurs complémentarités pour que les élèves puissent en profiter.

5.10.3.3 Dimension : « L'utilisation d'une multiplicité d'approches pédagogiques »

Les enseignants misent sur l'utilisation d'une diversité d'approches pédagogiques pour développer le potentiel de l'élève. En collaborant, les enseignants disent ne former, avec leurs classes, qu'un seul groupe de sixième année. Ils vivent cette unité par le camp nature qui se déroule à chaque début d'année et qui met de l'avant une philosophie de l'unité et de l'entraide. À travers cette vision des choses, les enseignants se servent beaucoup de l'apprentissage coopératif. Ils valorisent aussi un renforcement intrinsèque qui fait que les élèves vont retirer une satisfaction personnelle de chaque apprentissage qui est réalisé.

Ils croient que la médiation c'est le « nerf de la guerre » à l'intérieur de la pédagogie par projets, en transcendant toutes les approches pédagogiques. La médiation serait ce phénomène de communication relié à l'aspect relationnel qui domine l'acte éducatif. Selon eux, en enseignement, tout passe par la médiation. Cette façon de voir les relations, l'enseignement et l'apprentissage domine le discours des enseignants (C-2 974-980).

5.10.4 Synthèse de la catégorie « Valeurs pédagogiques »

La philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage de Diane et Claude provient de leur pratique professionnelle et correspond à leurs valeurs pédagogiques. Parmi ces valeurs, on retrouve l'importance accordée à l'expression de ce qui importe, de l'essentiel. Le fait de les exprimer est une étape préalable à toute collaboration. En prenant conscience de leurs valeurs, les enseignants doivent aussi être authentiques en les exprimant à leur collègue.

Dans leur discours, plusieurs valeurs pédagogiques en lien avec l'apprentissage et l'enseignement ressortent. La pratique professionnelle, incluant la collaboration avec le collègue, doit être empreinte de confiance, d'acceptation, de respect et d'authenticité. Ils ont une conception « interventionniste » du travail de l'enseignant, en ce sens que ce dernier doit tout mettre en œuvre pour aider l'élève à se développer. Ils utilisent une diversité d'approches pédagogiques pour arriver à ce développement intégral chez l'enfant. Les valeurs pédagogiques se trouvent en lien direct avec les buts et objectifs qui sont poursuivis dans l'enseignement, mais aussi avec ceux de leur projet de collaboration.

5.11 Catégorie : « Caractéristiques des enseignants »

L'analyse des données fait ressortir une nouvelle catégorie qui s'ajoute aux composantes explorées lors des entrevues et des observations. Il s'agit de la catégorie « Caractéristiques des enseignants ». Celle-ci révèle que les enseignants qui collaborent possèdent certaines caractéristiques particulières. Il importe de ne pas

envisager les caractéristiques des enseignants collaborateurs comme autant de facteurs déterminants dans l'acte de collaborer. Il faut plutôt les envisager comme un ensemble de caractéristiques dynamiques qui peuvent se développer chez la personne enseignante. Ces caractéristiques englobent la manifestation par les enseignants de besoins, de désirs et d'attitudes particulières.

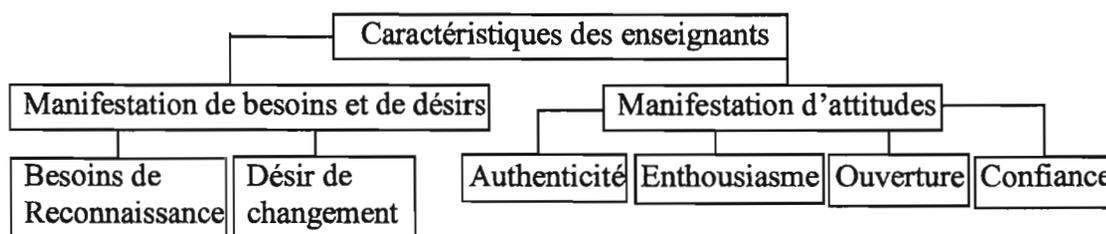


Figure 5.13 La catégorie « Caractéristiques des enseignants »

5.11.1 Propriété : « Manifestation de besoins et de désirs chez les enseignants »

Les enseignants qui collaborent manifestent certains besoins et certains désirs, parmi lesquels il a été possible de dégager le besoin de reconnaissance envers leur travail quotidien et leur leadership pédagogique. Un des désirs s'étant le plus exprimé à travers le discours des enseignants, c'est le désir de changement. Il s'exprime à travers cette quête de satisfaction à l'égard de leur travail. Il peut être provoqué par divers facteurs, soit par un certain désir de rupture par rapport à une routine, à un sentiment de malaise ou tout simplement par désir de parfaire la pratique pédagogique.

5.11.1.1 Dimension : « Manifestation d'un besoin de reconnaissance à l'égard du travail réalisé auprès des élèves »

Les enseignants manifestent leur besoin de reconnaissance à l'égard du travail qu'ils font auprès des élèves, en particulier de la part de l'équipe-école et de leurs élèves. Les enseignants ne s'attendent pas à des éloges ou à des félicitations concernant leur travail de développement pédagogique ; toutefois ils veulent être écoutés et ils sont prêts à modifier leur trajectoire professionnelle pour y arriver (C-2 231-242). Pour eux, les demandes qui sont faites sont justifiées et méritent qu'on y accorde l'attention nécessaire. Diane confie qu'elle n'a pas besoin de reconnaissance (sous

forme d'éloges ou d'encouragements) de la direction, mais elle veut être écoutée dans ses demandes.

En se percevant comme des éducateurs portés sur l'intervention, qui peuvent faire la différence entre un élève qui « décroche ou s'accroche » à l'école, les enseignants démontrent leur besoin de reconnaissance de la part de leurs élèves.

Qu'un élève se souvienne de nous parce qu'on lui a fait vivre une expérience hors du commun, c'est ça qui compte (C-2 231-242).

5.11.1.2 Dimension : « Manifestation d'un désir de changement chez les enseignants »

Le désir de changement s'exprime de nombreuses façons. L'enseignant recherche un bien-être dans son travail. En changeant ses façons de faire, en recherchant une plus grande correspondance avec ses valeurs, en variant ses interventions, en manifestant ses qualités de leadership pédagogique, l'enseignant démontre qu'il s'engage dans des voies de changement. Il peut aussi s'agir de changer quelque chose pour soulager un malaise. Claude confie que lorsque la routine s'installe, qu'il n'y a plus de défi, il ressent un besoin de changement (C-2 738-741). Le besoin de changement peut aussi venir du fait qu'on a atteint certaines limites dans le milieu sur le plan relationnel.

Les enseignants expriment leur besoin d'être bien et de se faire du bien. Ils croient que c'est par le changement qu'ils peuvent y accéder (D-1 791-801). Le goût du défi et la manifestation d'une capacité à évoluer, qui va de pair avec le désir de changement, se manifestent aussi par l'engagement des enseignants à parfaire leur pratique professionnelle, et par le désir qu'ils ont d'en explorer de nouvelles facettes.

Il apparaît que le désir de changement proviendrait d'un (certain) malaise ressenti par l'enseignant (C-2 395-409). Se faire du bien, être satisfait peut également rejaillir de l'expression d'un leadership pédagogique. Lorsque l'enseignant fait de l'animation auprès de ses pairs, il ressent cette satisfaction. Les activités de leadership pédagogique peuvent s'avérer très valorisantes et, par l'engagement dans ce type d'activités, l'enseignant modifie en quelque sorte son environnement physique et humain, en se ressourçant professionnellement.

5.11.2 Propriété : « Manifestations d'attitudes chez les enseignants »

Le fait de collaborer entraîne chez les enseignants la manifestation de certaines attitudes particulières. Par exemple, dans le discours de Diane et Claude, on ressent ce besoin et cette expression d'une forte authenticité. Cela témoigne de leur recherche de congruence avec leurs valeurs les plus profondes. Ils désirent et expriment à la fois cette authenticité. On constate également que les enseignants manifestent de l'enthousiasme, de l'ouverture et de la confiance, d'une part en regard de leurs pratiques pédagogiques et d'autre part, en regard de leur relation avec leur collègue. Ce sont des personnes essentiellement positives concernant l'ensemble de leur vécu d'enseignant.

5.11.2.1 Dimension : « Manifestation d'authenticité chez les enseignants »

À travers le projet pédagogique qu'ils développent, les enseignants ont le sentiment d'être authentiques. On ressent, dans leur discours, qu'ils désirent et qu'ils expriment cette authenticité à travers leur recherche pédagogique. Par exemple, en s'impliquant dans un volet de robotique à l'intérieur de leur projet de développement pédagogique, cela pousse inévitablement les enseignants sur le chemin de l'authenticité : ils ne peuvent pas cacher aux enfants ce qu'ils ne savent pas. Ils ne peuvent pas faire semblant dans ce type d'enseignement.

De plus, les enseignants doivent sentir que le projet de développement pédagogique dans lequel ils sont impliqués leur colle à la peau. Ils doivent sentir qu'ils ne sont pas en lutte et en contradiction dans leur pratique enseignante. Ils doivent être le plus possible en congruence avec leurs valeurs. L'organisation scolaire a aussi une influence importante dans la création de ce climat d'authenticité. Les enseignants ressentiront un certain malaise si les valeurs de congruence ne sont pas respectées dans l'organisation scolaire.

On remarque aussi que dans leur relation avec le collègue, les enseignants se montrent tels qu'ils sont, sans avoir peur de se révéler. Il y a donc une forte authenticité qui s'exprime dans cette capacité de collaborer avec l'autre.

5.11.2.2 Dimension : « Manifestation d'enthousiasme par les enseignants »

Dans le discours de Diane et Claude, on remarque que leur histoire de vie professionnelle est empreinte d'une vision positive, que s'exprime un enthousiasme en regard de leur vécu d'enseignants et un amour de leur travail. Ils manifestent leur appréciation à plusieurs égards, et d'abord en regard de leur formation initiale. Ils apprécient les expériences vécues antérieurement avec d'autres collègues. S'ajoute à cela leur enthousiasme pour des expériences de formation continue ou des rencontres avec des mentors ou des auteurs en éducation. Ils aiment s'adonner à des activités de leadership pédagogique telle que l'animation auprès des pairs. Le fait de vivre des expériences positives à l'extérieur de l'école, avec d'autres enseignants ou d'autres groupes, fait en sorte qu'ils se retrouvent en position de recherche et de questionnement. C'est stimulant et enthousiasmant.

Diane et Claude manifestent leur grand enthousiasme à l'égard de certaines approches pédagogiques comme l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projets, l'approche transdisciplinaire, etc. Globalement, ils expriment l'amour de leur métier.

5.11.2.3 Dimension : « Manifestation d'ouverture par les enseignants »

Les enseignants manifestent une ouverture vis-à-vis du travail de développement pédagogique qu'ils poursuivent et de la relation qu'ils ont établie avec leur collègue. Cette ouverture s'exprime par la générosité de leur temps, par le désir de s'investir dans ce projet. On ressent un climat d'ouverture, d'honnêteté, de non reproche à l'autre qui renvoie à la confiance qu'on a pour lui, en ne tenant pas la relation pour acquise. Les enseignants manifestent également leur ouverture à la critique, aux commentaires de l'autre. Ils sont ouverts à la transformation, à ce que l'autre peut leur apporter, aux échanges. Plusieurs conversations ont également trait à l'ouverture et au partage des enseignants avec l'équipe-école.

5.11.2.4 Dimension : « Manifestation d'un sentiment de confiance par les enseignants »

Un sentiment de confiance émerge de la satisfaction et de l'appréciation que les enseignants peuvent avoir envers leurs pratiques professionnelles. La maîtrise des diverses approches pédagogiques fait en sorte que les enseignants vont se sentir en confiance.

Lorsque l'enseignant croit qu'il maîtrise bien plusieurs approches, il a plus confiance en lui (C-2 898-909).

L'enseignant manifeste son degré de satisfaction et d'appréciation face à son enseignement. Plus l'enseignant est satisfait de son enseignement, plus il a confiance en lui (C-2 865-871).

Lorsque j'ai la certitude que ce que je fais est bien et va dans le bon sens, cela va neutraliser la pression que je ressens venant des parents, de la direction, ou des programmes (D-3 80-107).

La confiance des enseignants est reliée à la confiance qu'ils entretiennent concernant leur projet pédagogique (D-3 110-154). Ce sentiment de confiance ressort également de la relation qui existe avec leur collègue-collaborateur.

Puis ça c'est beaucoup à cause de la collaboration avec Claude, si je suis capable de faire face à l'année prochaine sereinement et si je suis capable de faire face aux parents avec nos choix. Ces mises au point-là, tu ne les fais pas quand tu es toute seule. C'est comme [si] tu n'as pas tout le temps des réponses. Ça fait avancer énormément la collaboration (D-3 330-352).

La collaboration m'a apporté une confiance lors des échanges linguistiques. Claude (a plus d'expérience) que moi. Il a cette sagesse qui fait qu'il est rationnel et qu'il peut m'aider quand je suis prise dans mon émotion (D-3 1438-1468).

5.11.3 Synthèse de la catégorie « Caractéristiques des enseignants »

Dans cette catégorie, il ressort des besoins, des désirs et des attitudes qui caractérisent les enseignants-collaborateurs. Le besoin de reconnaissance peut être ressenti par les enseignants, surtout en ce qui concerne leur engagement dans le projet de développement pédagogique. La manifestation d'un désir de changement, donc d'une prédisposition pour « évoluer », de même que l'expression de certaines qualités ou

attitudes, dont les qualités d'authenticité, d'ouverture et de confiance, constituent un ensemble de caractéristiques spécifiques chez les enseignants du groupe de l'école l'Envol. Ces caractéristiques des enseignants rejoignent sous plusieurs points l'ensemble des dimensions de la catégorie « Aspect relationnel » (cf. Sect.5.8).

5.12 Métacatégorie : « Développement professionnel »

Cette catégorie porte le vocable de métacatégorie puisqu'elle en regroupe d'autres directement reliées au phénomène du développement professionnel. Lors des entretiens, plusieurs questions exploraient le phénomène du développement professionnel chez l'enseignant. Certaines composantes explorées ont émergé en catégories. Ces multiples facettes permettent de mieux comprendre le phénomène. La métacatégorie « Développement professionnel » chapeaute trois catégories : la « Vision de soi », la « Posture d'apprenant » et la « Réflexion critique ». Elle possède une propriété de sens qui expose les conceptions et les notions rattachées au développement professionnel, et une propriété qui caractérise le développement professionnel en tant que démarche collaborative.

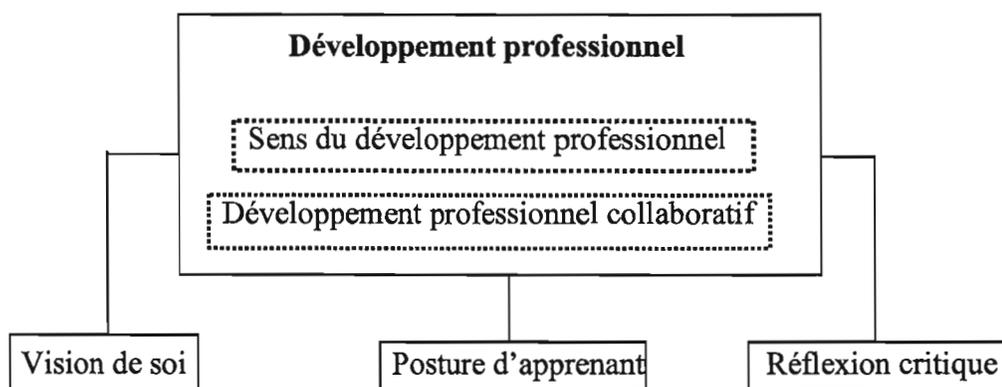


Figure 5.14 La métacatégorie « Développement professionnel »

5.12.1 Propriété : « Sens du développement professionnel »

Le développement professionnel arbore une couleur particulière chez Diane et Claude, prenant son sens dans la pratique quotidienne, dans l'acte d'enseigner qui se produit au fil des jours. Le développement professionnel signifie un développement pédagogique vécu au quotidien dans la classe. Dans le cas de l'école l'Envol, les enseignants ont décidé de partager ce vécu ensemble. Il y a un enrichissement mutuel de chaque enseignant qui s'implique dans ce développement professionnel quotidien et dans le fait de le partager avec son collègue. Le développement professionnel prend tout son sens en étant centré sur l'enseignant, sur ses besoins, et en collant à sa réalité.

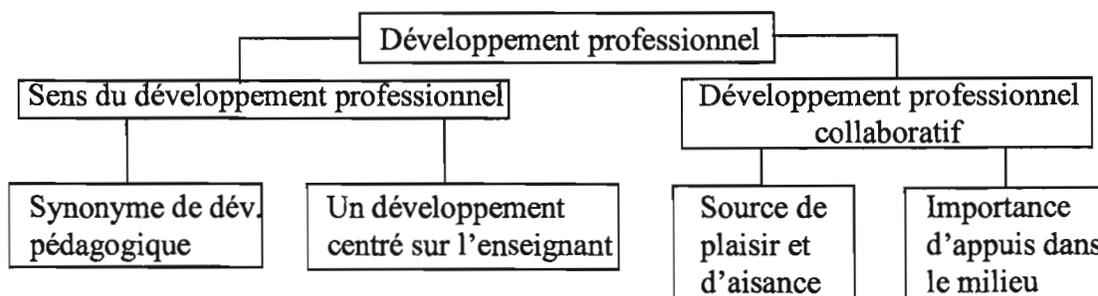


Figure 5.15 Les propriétés de la catégorie « Développement professionnel »

5.12.1.1 Dimension : « Le développement professionnel : synonyme de développement pédagogique »

Dans le discours des enseignants, on remarque qu'il s'effectue une prise de conscience de la perspective de sens du développement professionnel à l'intérieur de l'espace de médiation. Pour les deux enseignants, la première image qui leur vient en tête au sujet du développement professionnel est celle de la formation continue, sous forme de cours suivis à l'université. Puis, au fur et à mesure que se précise leur idée et que s'étoffe leur argumentation suite aux questions posées, ils se ravissent. Ils prennent conscience que le développement professionnel se rapproche de très près de leur réalité. Une nuance est apportée à l'effet que le développement pédagogique qui se fait à l'école est aussi du développement professionnel. Il représente davantage un investissement dans la pratique quotidienne. Pour les enseignants, le développement

professionnel devient synonyme de développement pédagogique : c'est s'engager pédagogiquement dans une démarche dans la classe. C'est comme s'engager dans une démarche de projet, mais en tant qu'enseignant au sein de la classe. Pour Diane, le développement professionnel serait perçu comme le vécu au quotidien ; c'est la pratique pédagogique dans la classe, qui se vit avec les collègues dans une perspective d'échanges et d'enrichissement mutuel (D-3 2070-2075).

De toute façon, les enseignants disent qu'ils ne seraient pas disponibles pour suivre de la formation à l'université. Ils sont trop pris par la pratique. Ils manifestent le désir de parfaire leurs connaissances au sein même de l'école. Diane exprime clairement que le développement pédagogique qu'elle mène dans sa classe avec son collègue la nourrit suffisamment sur le plan professionnel (D-3 1934-1973).

Les enseignants se sentent personnellement concernés par le développement professionnel : pour eux, cela implique de trouver continuellement les moyens d'améliorer la pratique pédagogique, d'être à l'affût des derniers développements dans le domaine de la pédagogie et de s'investir conjointement, en tant qu'enseignants, dans des projets (D-3 2077-2094). Les enseignants, en manifestant leur engagement, leur désir de parfaire ce qu'ils font et d'en explorer de nouvelles facettes, témoignent de leur goût du défi, de leur capacité d'évoluer et de leur engagement dans leur propre développement professionnel.

Le développement professionnel, c'est de trouver le moyen de toujours rester à l'avant-garde des pratiques pédagogiques, en lisant, en rencontrant du monde, en t'investissant dans l'amélioration de ta pratique. C'est peut-être le meilleur moyen que de risquer toi-même dans ta classe puis le reste vient avec : il y aura des questions, des lectures, des rencontres avec des gens qui risquent la même affaire. Tu t'engages pédagogiquement dans ta classe dans une démarche d'amélioration de tes pratiques pédagogiques (C-3 1007-1040).

En constituant un engagement de l'enseignant dans le développement de sa pratique pédagogique, le type de développement dépendra de l'investissement de l'enseignant et des risques qu'il est prêt à prendre. Il n'y aurait pas de limites à ce qu'un enseignant peut faire.

5.12.1.2 Dimension : « Un développement professionnel centré sur l'enseignant »
 L'engagement de l'enseignant dans l'amélioration de sa pratique quotidienne provient d'une insatisfaction à l'égard d'une pratique actuelle ou d'un questionnement au sujet de l'apprentissage. Il s'agit souvent d'une base à partir de laquelle l'enseignant va construire son développement professionnel. Il faut bâtir sur les manques de l'enseignant, sur ce qu'il trouve important. Sinon, c'est comme de « travailler à vide ». C'est en identifiant ce qu'il croit être la voie à ses problèmes de pratique que l'enseignant est susceptible de s'investir dans son développement professionnel, lequel passe par une implication dans un projet de développement pédagogique.

Le développement pédagogique (professionnel), il faut que cela passe par la personne. Il faut que ça la rejoigne aux tripes (ce qui signifie au plus profond, au plus intime de soi, dans le domaine des sentiments). Il faut que ce que tu fais (comme développement pédagogique) te colle vraiment à la peau. (Il faut que cela se moule à toi, soit authentique. Il faut que cela t'aïlle comme un gant, te passionne. Il faut que cela devienne une partie de toi. Donc, il y a un grand besoin d'authenticité. Selon le dictionnaire (Dict. Petit Larousse, 1996), coller à la réalité signifie s'adapter étroitement, ou être passionné par quelque chose (C-2 2219-2248 et extrait du journal de bord).

Pour que l'enseignant s'engage dans l'amélioration de sa pratique quotidienne et que cela prenne sa source dans de réels besoins, il peut être utile de créer un espace de médiation avec des personnes-ressources externes pour que l'enseignant identifie ses intérêts ou ses passions latentes.

5.12.2 Propriété : « Le développement professionnel collaboratif »
 Essentiellement, lorsqu'on revient sur les représentations du développement professionnel pour les enseignants, ceci va dans le sens d'un engagement dans un développement pédagogique vécu au quotidien, conjointement avec des collègues. Cet engagement procure plusieurs avantages à l'enseignant : il lui permet de trouver des solutions à des problèmes rencontrés dans sa pratique, en répondant à des questions d'ordre pédagogique ; il lui permet aussi d'être passionné, plus près de ses valeurs et de se positionner au niveau de son rôle.

Le fait de collaborer avec ses collègues permet à l'enseignant de prendre conscience que le développement pédagogique dans lequel il s'investit constitue un véritable développement professionnel. C'est aussi par l'implication collective que l'enseignant s'engage véritablement dans une démarche de développement de ses pratiques. Il n'est pas certain qu'un enseignant laissé à lui-même soit aussi assidu dans le perfectionnement de ses pratiques pédagogiques. Ceci confirme que le développement professionnel est intimement lié aux travaux conjoints réalisés avec les collègues.

5.12.2.1 Dimension : « Le développement professionnel collaboratif comme source de plaisir et d'aisance »

Qu'est-ce que cela apporte aux enseignants de se développer et de s'impliquer dans ce projet pédagogique ? Claude répond que cela lui procure le plaisir de créer et d'innover. Cela permet de meubler un quotidien dans le sens de ses valeurs et convictions, et de voir « grandir » ses élèves. Pour Diane, cela lui permet de prendre conscience de ses priorités en enseignement. Elle est plus qu'avant en observation et en métacognition. Elle se sent moins comme une machine à enseigner. Cela lui apporte un certain dépassement intellectuel. Il lui est possible de toujours chercher à comprendre et de devenir toujours plus active. Selon Diane, se développer comme enseignante, c'est être de mieux en mieux avec elle-même, dans ce qu'elle fait (D-3 1934-1973). Le développement professionnel pourrait permettre d'interagir avec des partenaires extérieurs, qui viendraient sur place s'intéresser à ce qu'elle fait et à qui elle donnerait beaucoup par rapport à ce qu'elle fait. Il s'agirait d'un échange et d'un enrichissement mutuel.

5.12.2.2 Dimension : « L'importance de trouver des appuis dans son milieu pour un développement professionnel collaboratif »

Si les appuis pour la collaboration ne sont pas trouvés à l'intérieur même du milieu scolaire, alors l'enseignant peut les trouver ailleurs, à l'extérieur de l'école (C-2 1530-1557). En s'impliquant ainsi à l'extérieur de l'école, l'enseignant est moins

disponible pour s'engager dans la transformation de ses pratiques avec des collègues de son école. Collaborer avec des collègues de l'école permet d'aller plus loin, d'être plus créatif, d'oser et de pousser le questionnement. Il y a aussi le soutien que procure la direction de l'école, car le fait de croire en la même chose que la direction permet aussi d'avancer.

5.12.3 Synthèse de la métacatégorie « Développement professionnel »

Le développement professionnel signifie pour les enseignants une véritable implication dans un projet de développement pédagogique au quotidien. Il faut que ce développement pédagogique soit centré sur leurs propres besoins, pour résoudre un problème de pratique. Le développement professionnel prend pour eux le sens de développement professionnel collaboratif. Il signifie un engagement dans une démarche conjointe avec leurs collègues, qui leur procurera plus de plaisir et d'aisance dans l'acte d'enseigner. Il convient de le considérer alors comme un extrait de la collaboration. Collaborer nécessite de trouver les appuis nécessaires au sein même de l'école, c'est-à-dire de s'entourer de collègues avec qui il est possible de collaborer, et de se sentir appuyé par la direction de l'école.

5.13 Catégorie : « Vision de soi »

La vision de soi fait partie des dimensions importantes du développement professionnel. En effet, lorsque l'enseignant prend conscience de lui-même, de ses rôles, de ses forces, de ses valeurs, de son apprentissage continu, c'est à ce moment qu'il peut plus facilement prendre les moyens nécessaires pour changer ce qu'il y a à changer afin de créer une adéquation entre l'image personnelle et l'image de soi désirée. La vision de soi fait partie des éléments évoqués lors des entrevues individuelles, et a nettement émergé comme catégorie.

Dans cette catégorie, deux propriétés et plusieurs dimensions ressortent. La première consiste en l'actualisation de la vision de soi et du rôle de l'enseignant, de ses forces et de ses valeurs importantes. Comme autre propriété, l'enseignant se

perçoit comme apprenant, voulant continuellement se perfectionner et désirant se transformer pour trouver plus de plaisir et d'aisance dans son rôle d'enseignant.

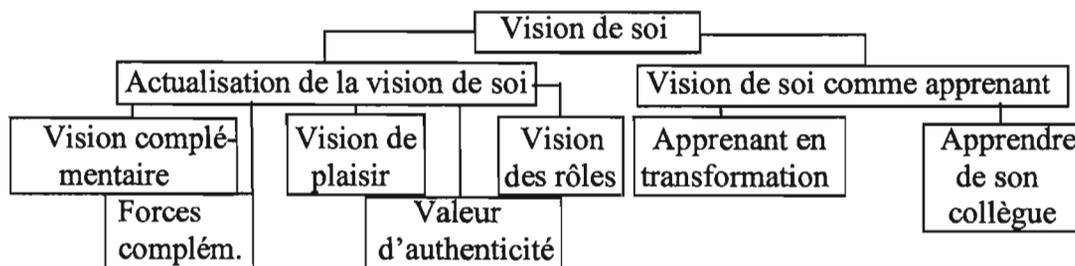


Figure 5.16 La catégorie « Vision de soi »

5.13.1 Propriété : « Actualisation de la vision personnelle, du rôle, des forces et des valeurs »

Lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, les enseignants exposent leur vision de soi, de leur rôle, de leurs forces, de même qu'ils exposent certaines valeurs importantes dont l'authenticité. Parmi leurs forces, Diane et Claude discernent une capacité à gérer le changement, des capacités d'animation, etc.

5.13.1.1 Dimension : « Des visions de soi complémentaires : le scientifique et la praticienne »

Claude se perçoit comme quelqu'un qui est naturellement en projet. Il aime les défis. Il aime l'aspect découverte et recherche liés à l'enseignement. Il a une vision claire de ce qu'il veut être. Il se dit méthodique, scientifique.

(...) parce qu'en quelque part, je suis plus méthodique. Diane dit que j'ai une attitude, une façon de penser plus scientifique que la sienne. Je suis porté au rationnel. J'ai une formation en sciences. J'ai eu, selon Diane, beaucoup d'impact positif sur les élèves en robotique (C-2 1647-1677).

Il se définit comme un enseignant qui se questionne, en exploration, désirant découvrir d'autres façons de faire. Enseigner occupe la moitié de sa vie. Il dit qu'il est un enseignant-questionneur et qu'il découvre toutes sortes de choses.

Diane se perçoit comme une praticienne qui désire avant tout l'efficacité de sa pratique enseignante. Sa vision de soi est celle d'une personne engagée qui s'investit dans son travail.

Moi je suis une fille de terrain (D-1 1431-1449). J'aime enseigner. Je suis vraiment praticienne. C'est sur le terrain que je suis efficace. Je désire avant tout être efficace dans ma classe. Je suis bien sur le terrain (D-3 301-764).

5.13.1.2 Dimension : « L'importance du plaisir dans la vision de soi »

À travers sa perception d'elle-même, Diane fait part de son sentiment de bien-être et de satisfaction par rapport à son travail d'enseignante. Elle perçoit son travail comme étant nourrissant et lui associe une importante notion de plaisir et d'aisance.

De toute manière, je suis très satisfaite d'enseigner dans une classe. Je réalise que je suis bien avec mes élèves dans une classe, ma classe. (D-3 816-845). Je travaille beaucoup beaucoup, mais c'est un travail nourrissant. Ce travail ne m'épuise pas, il me nourrit. En termes d'heures, j'en fais beaucoup, mais ça ne m'épuise pas. C'est comme s'il y avait beaucoup de plaisir et d'aisance.

Diane est très généreuse de son temps et de son énergie. Elle donne beaucoup d'elle-même aux enfants (D-3 1334-1339). Elle manifeste dans son discours, son amour du métier et son amour des enfants.

Pour Claude, toujours raffiner ses pratiques pédagogiques, trouver réponses à ses questions, lui procure la satisfaction du travail bien accompli. Il faut qu'il aime son travail et il trouve le moyen de se renouveler passablement dans son projet de développement pédagogique. Il pense que le fait de se renouveler contribue à lui faire aimer ce qu'il fait.

5.13.1.3 Dimension : « La vision du rôle : prendre soin et aider au développement de l'enfant »

Claude dit qu'il a vraiment une vision de son rôle comme quelqu'un qui prend soin des enfants au quotidien (on voit ici l'expression d'une loyauté dans le travail). Il se voit fidèle à ce rôle-là. Il perçoit son rôle comme empreint de cette fidélité reliée à l'acte de « nourrir » les élèves, d'en prendre soin, de les élever. Il se perçoit comme un éducateur (C-2 898-909) qui s'occupe totalement des élèves.

Diane se voit comme une enseignante ayant une importante mission. Elle s'attribue le rôle de transformer le regard que portent les enfants sur eux-mêmes. Elle a un grand désir, presque un acharnement, pour que se développe l'estime de soi chez l'élève :

Je considère que mon rôle, c'est d'aider l'enfant à développer son plein potentiel. Quand je frappe un nœud, je vais trouver un moyen pour que cet enfant débloque (D-3 301-764). Quand je vois que je peux aider, eh bien je vais m'acharner jusqu'à ce que l'élève débloque. L'estime de soi des élèves, c'est quelque chose qu'il faut beaucoup développer (D-3 956-988). Comme je m'investis beaucoup auprès des enfants, je suis très exigeante avec eux (D-3 1340).

5.13.1.4 Dimension : « Appréciation de ses forces en tant qu'enseignant : une complémentarité entre Diane et Claude »

Les enseignants font mention des forces qu'ils reconnaissent posséder en tant qu'enseignant. Ces forces peuvent être des qualités, des valeurs qu'ils ont, des habiletés qu'ils maîtrisent. On remarque que les enseignants manifestent des forces complémentaires. Diane maîtrise davantage les compétences de médiation, de communication et d'empathie. Elle manifeste aussi un sens critique développé. Claude, pour sa part, a beaucoup de compétences pour la gestion de projet, pour gérer le changement et l'incertitude et pour trouver des réponses à des questions de pratiques pédagogiques. Il est aussi très critique, tant par rapport à ses pratiques pédagogiques qu'envers les incohérences du système. On observe dans cette complémentarité des forces, une capacité naturelle à collaborer, à s'entraider, à se soutenir mutuellement.

5.13.1.5 Dimension : « Appréciation des valeurs les plus importantes : l'authenticité »

Claude possède un grand désir d'authenticité. Le fait de poursuivre la collaboration avec sa collègue le force à se questionner et à se repositionner continuellement dans sa quête d'authenticité. Diane apprécie aussi la valeur d'authenticité :

Cette année, c'est ça le pas que j'ai fait : je suis devenue plus authentique avec les élèves de sorte que ça ne me dérange pas s'ils me manifestent des émotions négatives. (...) Par rapport à ce désir d'authenticité, Claude m'apporte

beaucoup. Il m'aide à recadrer quand des élèves manifestent des problèmes (D-3 1425-1467).

Cet extrait traduit aussi, en plus de cette vision de soi comme un être authentique, l'apprentissage que réalise Diane grâce à la collaboration, concernant la perception de son rôle.

5.13.2 Propriété : « La perception de soi comme apprenant »

Les enseignants se perçoivent tous les deux comme des apprenants qui n'en finissent pas d'apprendre à la fois sur eux-mêmes, sur leur profession et sur les approches pédagogiques qu'ils mettent de l'avant. Ils veulent développer de nouvelles habiletés. Tour à tour, les deux collègues se font maîtres et apprenants à l'intérieur de leur relation collaborative. L'espace de médiation entre les enseignants et la chercheure contribue beaucoup à cette perception personnelle en tant qu'apprenant.

5.13.2.1 Dimension : « Un apprenant en transformation »

Les enseignants se perçoivent comme des personnes en transformation, comme des personnes qui cheminent, qui réfléchissent, qui veulent se perfectionner, qui font des essais-erreurs, qui veulent apprendre de leur pratique.

Dans cette vision de moi-même, je reconnais qu'il y a du mouvement et que je veux aussi aller en profondeur. Je reconnais que c'est beaucoup du non mesurable le fait que moi je trouve un moyen de me renouveler de quelque façon (C-2 921-930).

Cette année, j'avais besoin de réfléchir beaucoup. J'étais toujours en réflexion. Ça m'a amenée beaucoup au niveau réflexif. J'étais beaucoup en exploration par rapport à la pédagogie qu'on voulait mettre en place, mais je pense qu'on a beaucoup progressé dans notre méthode (D-3 2157-2174).

Diane se perçoit comme une enseignante qui a de plus en plus de certitudes. Elle perçoit que ces certitudes et le recul qu'elle acquiert avec le temps lui procurent un sentiment de libération.

Il y a un lien étroit entre la vision de soi comme professionnel et les pratiques pédagogiques. Dans la perception de ses compétences professionnelles, l'enseignant la relie, le plus souvent, à la maîtrise d'une pratique pédagogique spécifique.

5.13.2.2 Dimension : « Un apprenant qui apprend de son collègue »

L'enseignant voit son collègue comme quelqu'un qui peut lui apporter beaucoup, que ce soit des connaissances ou des habiletés. Dans cette vision de soi comme apprenant, l'enseignant perçoit son collègue comme un acteur important susceptible de lui en apprendre davantage.

Ma façon d'enseigner a changé tout en étant axée sur les projets. Je suis sûr que j'apprends des affaires là. L'an prochain, on mise beaucoup sur nos complémentarités (C-2 2113-2150).

Claude perçoit sa collègue comme un modèle à imiter et l'estime beaucoup. Dans cette estime, on rejoint aussi la notion de reconnaissance et de valorisation du collègue qui fait partie de la catégorie « Aspect relationnel ». Les enseignants prennent conscience de la complémentarité qui existe entre eux et donc du grand potentiel qu'il y a à échanger et à collaborer.

Ce sont les qualités de médiation de Diane qui m'ont le plus influencé. C'est ce qui me manque le plus (...) Je vois ses qualités de communication ; je vois ses interventions en médiation alors j'essaie d'imiter ça d'une certaine façon (C-2 2105-2138).

Quand mon collègue me fait une remarque, je ne le prends jamais à la légère. Il possède une sagesse que je n'ai pas. Nous sommes tellement différents, puis j'apprends énormément de lui (D-3 1452-1489).

5.13.3 Synthèse de la catégorie « Vision de soi »

Il apparaît qu'au cours des travaux de développement pédagogique dans lesquels il s'investit et par le discours qui s'en dégage, chaque enseignant développe une vision claire de lui-même et de son rôle. Ces représentations doivent être comprises dans une perspective dynamique, car elles se raffinent et se précisent au fur et à mesure que Diane ou Claude prend conscience de ses véritables valeurs pédagogiques et réfléchit à ses croyances. Cette réflexion fait en sorte qu'on se concentre sur certaines croyances en ne conservant que les plus importantes.

Les enseignants ont un regard sur eux à la fois personnel et à travers le prisme du collègue. Ils actualisent le regard qui est porté sur soi grâce à l'autre. Ils ont une

vision personnelle comme personnes complémentaires, ce qui rejoint l'aspect relationnel. Il en ressort une importante notion de plaisir. La perception de leur rôle s'axe autour du développement et des soins accordés aux enfants. Les enseignants valorisent beaucoup l'authenticité dans leur travail de collaboration et dans la classe avec leurs élèves. Ils ont une perception d'eux-mêmes comme des apprenants en transformation, qui en apprennent continuellement de leur collègue, ce qui rejoint la posture d'apprenant de la catégorie suivante.

Pour se développer professionnellement, les enseignants ont besoin de clarifier leur vision d'eux-mêmes, de leur rôle, de leurs forces, de leurs valeurs les plus importantes. Les enseignants de l'école l'Envol se sont attardés à façonner cette vision qui font d'eux des enseignants-apprenants, vision de soi qui s'élabore au fil de la collaboration. L'espace de médiation créé avec la chercheuse aide à clarifier cette vision de soi, du rôle et des valeurs importantes. Cette vision claire, développée dans l'objectivation du rapport à soi, contribue à la transformation qui s'opère en engageant les enseignants sur la voie de l'actualisation.

5.14 Catégorie : « Posture d'apprenant »

Les enseignants mentionnent qu'ils travaillent beaucoup, qu'ils réfléchissent à ce qu'ils font, qu'ils l'analysent. Cette réflexion et ce travail d'analyse se réalisent directement avec le collègue. Les enseignants apprennent de leur collègue ; ils le confirment dans leur propos. Ils reviennent systématiquement sur leur projet de développement pédagogique, en adoptant une posture réflexive. Dans ce projet, ils progressent, ils se développent et ils raffinent leurs pratiques pédagogiques. La posture d'apprenant est définitivement liée au développement professionnel chez l'enseignant, en exprimant son désir de progresser dans la profession et son goût du défi. Elle est l'expression de ce besoin et de cette motivation d'apprendre, d'apprendre avec l'autre et par l'autre.

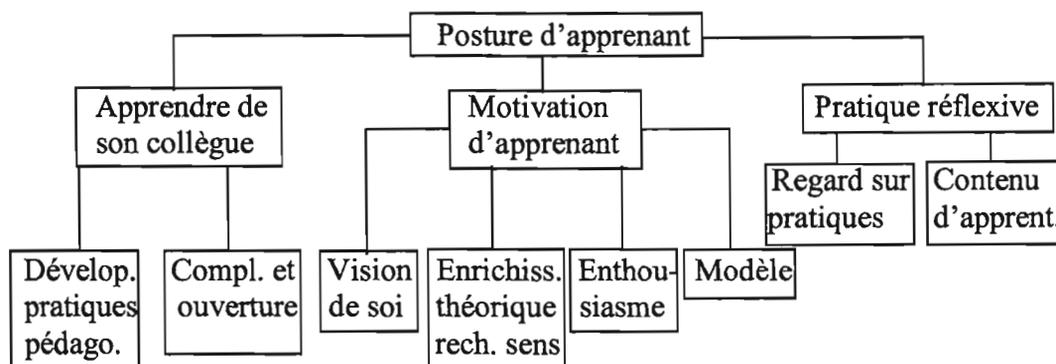


Figure 5.17 La catégorie « Posture d'apprenant »

5.14.1 Propriété : « La collaboration comme une occasion d'apprendre de son collègue »

Les enseignants se perçoivent comme des apprenants, comme des personnes en démarche afin de posséder un savoir de plus en plus adéquat pour l'accomplissement de leur travail. La collaboration du collègue leur procure l'occasion de prendre conscience de cet apprentissage, qui se réalise par l'atteinte des buts et objectifs communs, mais aussi à travers cet autre complémentaire qui les aide à avoir une vision d'eux-mêmes plus claire. L'apprentissage que les enseignants réalisent provient à maintes occasions de cette relation collégiale, et se concrétise sur deux plans complémentaires : le raffinement des pratiques pédagogiques et la connaissance de soi. Ce dernier plan rejoint la vision de soi.

5.14.1.1 Dimension : « Apprentissage de son collègue et pratiques pédagogiques »

Le perfectionnement des pratiques pédagogiques fait partie du défi des enseignants qui veulent se développer professionnellement. Ils valorisent ces apprentissages pratiques. En disant vouloir se renouveler dans leur pratique, les enseignants se perçoivent en tant qu'apprenant. Ils reconnaissent que leur collègue possède un savoir pratique complémentaire susceptible de les enrichir. Par exemple, Claude veut apprendre de Diane sa maîtrise de la médiation. Pour sa part, Diane développe sa confiance en elle et apprend à mieux gérer la pédagogie par projets grâce à Claude.

Diane a vraiment des qualités très spéciales de ce côté (au niveau de la médiation). C'est sûr que je ne suis pas à l'observer dans sa classe... mais je la vois intervenir. Il m'est arrivé à l'occasion de la voir, mais je ne peux pas dire que j'en apprends le maximum parce qu'elle est dans sa classe (C-2 980-993).

Claude m'a beaucoup amenée à ce niveau dans ma confiance, à mettre les élèves en projet et qu'il puisse y avoir des conflits qui éclatent. Mon collègue il (...) a aussi le rationnel mais surtout cette espèce de sagesse. Il m'a aidée beaucoup dans l'évolution de mes habiletés, mais aussi il m'a apporté une espèce de détachement par rapport à une situation. Je l'ai regardé, il faisait une intervention. J'observais puis j'apprenais. Il est capable d'être carrément en dehors de la situation et en faisant la bonne intervention quand même (D-3 1425-1482).

5.14.1.2 Dimension : « Complémentarité entre collègues et ouverture à l'apprentissage »

Dans leur discours, les enseignants montrent qu'ils sont à la fois complémentaires et différents. Pour être complémentaires ne faut-il pas justement être différents? Le mot « complément » vient de l'ancien français « complir », qui signifie remplir ou se compléter (Dict.Petit Robert, 1973). Apprendre l'un de l'autre ne signifie-t-il pas que l'on se comble mutuellement ? Les enseignants reconnaissent clairement qu'il y a un apprentissage de l'un à l'autre et qu'il y a une ouverture à la transformation. La chercheuse remarque cette grande ouverture à la transformation qui se manifeste dans l'espace de collaboration. Elle note que chacun manifeste envers l'autre cette ouverture pour être transformé, puis pour changer.

Voici des extraits d'entrevues qui témoignent à la fois de cette complémentarité, de cette différence, de cette motivation à l'apprentissage, ainsi que de cette ouverture à la transformation :

Elle a des qualités différentes des miennes, médiation, perception des stratégies déficientes des élèves, charisme, qualités de communication et aussi elle est plus proche des élèves (...) (C-2 1614-1645).

C'est pour ça qu'on est tellement différents, complémentaires aussi, mais différents (...) (D-3 1452-1489).

5.14.1.3 Dimension : « Raffinement de la vision de soi et apprentissage de son collègue »

La collaboration est vraiment une occasion de partage qui permet aux enseignants de se forger une image de soi plus claire. Collaborer donne l'occasion de faire de nombreuses prises de conscience par rapport à soi. L'espace de médiation créé par le contact entre les enseignants et la chercheuse permet aussi de clarifier cette vision de soi, de ses valeurs, de ses forces, de ses manques et de ce qu'on espère. Lors des entrevues et lors des demandes de clarification au moment des rencontres de collaboration, plusieurs éléments de conversation précisent cette vision que les enseignants ont d'eux-mêmes et qui se raffine au fil du temps. Cela rejoint beaucoup les éléments de la catégorie « Vision de soi ». La collaboration permet aux enseignants d'être authentiques, de tenir compte de leurs forces, de s'accepter tels qu'ils sont, d'accepter qu'ils ne peuvent pas plaire à tout le monde.

Il apparaît que l'autre assiste à la clarification de sa vision de soi. C'est comme si tout s'éclairait soudainement par la remarque de l'autre, ou par l'observation du collègue en action. Voici des extraits d'entrevue qui témoignent à quel point Claude apprend sur lui-même auprès de Diane.

J'apprends pas mal de Diane aussi par rapport à moi. J'ai le réflexe de toujours regarder ce que je peux améliorer (C-2 1070-1077). Ma collègue me permet de mieux percevoir mes forces. C'est Diane qui est obligée de me les faire voir parce que moi je n'ai pas tendance à les voir. Je suis plus critique, autant à l'égard des autres que de moi-même (C-2 1112-1119).

5.14.2 Propriété: « Motivation d'apprenant »

Les enseignants expriment ce qui les motive à adopter cette posture d'apprenant. Il y a particulièrement la satisfaction du besoin d'enrichissement théorique et la recherche de sens nourrie par la collaboration, ainsi que l'enthousiasme manifesté par les enseignants.

5.14.2.1 Dimension : « Motivation et satisfaction du besoin d'enrichissement théorique et de recherche de sens chez l'enseignant »

L'enseignant témoigne de son besoin de s'enrichir au niveau conceptuel, pour nuancer son discours et ses réflexions (Coll-4 331-335). En collaborant et à travers le perfectionnement de ses pratiques pédagogiques, l'enseignant s'enrichit sur le plan conceptuel, théorique et au niveau d'une recherche de sens.

À travers les formations continues qu'ils ont suivies, les enseignants confirment leur posture d'apprenant, laquelle est source de renouvellement pour la pratique pédagogique. Ces formations les motivent à en apprendre davantage :

La formation que j'ai suivie, ça m'a beaucoup stimulé pour ma classe. J'avais plein d'idées. C'était extrêmement intéressant et stimulant pour ma pratique (...) (C-2 1530-1557). Ça me stimulait pour ma classe, la maîtrise (en éducation) que j'ai faite (C-2 664-683).

Les enseignants ont besoin de répondre aux questions qu'ils se posent et, en ce sens, la participation de la personne-ressource constitue une source intéressante d'enrichissement. La réponse à ces questions est source de plaisir.

5.14.2.2 Dimension : « Motivation et manifestation d'enthousiasme relativement à son rôle d'apprenant »

En se situant comme apprenants, les enseignants expriment leur goût d'apprendre. Ils montrent leur enthousiasme à l'égard du défi de perfectionner continuellement ce qu'ils font et d'atteindre un certain niveau de dépassement. Le goût du défi pousse les enseignants à adopter une posture d'apprenant, à vouloir se dépasser, à être plus créatifs, à oser, à pousser le questionnement plus loin.

Diane mentionne qu'elle adore étudier, qu'elle a vraiment l'impression qu'elle étudie tout le temps (Coll-4 124-132).

On aime ça beaucoup et on a beaucoup à coeur de raffiner notre enseignement (D-1 1453-1463).

Les enseignants manifestent leur enthousiasme envers l'exercice de leur profession. En ajoutant de la nouveauté, cela rend le travail intéressant et enthousiasmant.

Il faut que j'y trouve mon plaisir à enseigner et je trouve qu'enseigner c'est plaisant quand c'est nouveau. Je pense que tous les deux on n'est pas saturés de l'enseignement. Ça fait trois ans que je suis au même niveau et je réutilise rarement les mêmes affaires que l'année [précédente] (D-1 1453-1463).

En étant soutenus par un collègue, les enseignants se sentent stimulés à aller de l'avant, à progresser dans leur cheminement. Ils ressentent du plaisir et de l'enthousiasme à partager avec leur collègue.

(...) puis évidemment de travailler avec d'autres profs qui croient la même chose. C'est un support, c'est un support moral et un stimulant en même temps. Je vais plus loin et j'en fais plus aussi du fait que j'ai ma collègue dans l'école et que je la côtoie au quotidien (C-2 1564-1612).

5.14.2.3 Dimension: « Motivation et modélisation pour les élèves »

Les enseignants se perçoivent comme des modèles pour les enfants. À travers l'approche par projets qu'ils mettent en œuvre, ils font en sorte d'aider les enfants à développer leurs capacités métacognitives. Dans leur projet de développement pédagogique, les enseignants utilisent diverses approches, dont l'apprentissage coopératif et l'approche transdisciplinaire. Ceci facilite l'apprentissage des enfants et les incite à comprendre leur propre processus d'apprentissage. Portant sur eux-mêmes ce regard réflexif et travaillant en collaboration, les enseignants prêchent par l'exemple auprès de leurs élèves.

5.14.3 Propriété : « Pratique réflexive, métacognition et posture d'apprenant »

Les enseignants adoptent un regard réflexif et critique sur leurs pratiques pédagogiques dans le but de mieux comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font (Coll-4 347-357). Ils tentent aussi de comprendre leur propre processus de structuration dans l'avancement de leur projet de développement pédagogique. En démontrant cet effort réflexif, les enseignants se placent dans une posture d'apprentissage.

5.14.3.1 Dimension : « Regard réflexif sur les pratiques pédagogiques »

Les enseignants doutent parfois de leurs choix en matière de pratiques pédagogiques. Ils se questionnent et réfléchissent sur leurs décisions, ainsi que sur leur progression.

Dans l'espace de partage créé par la collaboration, ils sont capables de remettre leur progression en perspective.

Je suis parfois insatisfait (en termes de maîtrise des approches pédagogiques), je pourrais faire plus (C-2 930-940).

C'est ça le pas que j'ai fait cette année. J'ai évolué, je n'ai plus peur, peu importe ce qui peut arriver (D-3 1425-1482).

5.14.3.2 Dimension: « Pratique réflexive, métacognition et contenu d'apprentissage »
À travers leur choix de contenu pour le projet de développement pédagogique, les enseignants s'adonnent à des pratiques plus poussées au niveau réflexif et métacognitif. Le volet robotique fait en sorte que les enseignants doivent analyser les scénarios d'enseignement, mais également leur propre démarche de compréhension.

Des quatre volets, (la robotique) c'est celui qui demande énormément de travail (D-1 207-209). C'est un volet qui nous oblige à nous arrêter, à regarder, à analyser notre propre façon de faire. Toi-même tu dois raisonner avec l'élève. Ce volet nous oblige à être authentique car tu ne peux pas faire semblant, tu dois être vrai, tu ne peux pas te cacher (D-1 261-299).

Diane mentionne qu'une personne-ressource en classe lors des séances de robotique permettrait de mieux comprendre le cheminement des élèves en action. Elle note qu'il faut souvent poser la bonne question pour que l'élève débloque.

Le fait d'avoir une personne-ressource (en robotique), ça permettrait de faire une analyse plus poussée. Ça permettrait de comprendre quelle question moi-même comme enseignante je me suis posée (D-1 124-147).

5.14.4 Synthèse de la catégorie « Posture d'apprenant »

La posture d'apprenant se trouve intimement liée au développement professionnel chez les enseignants. Ils manifestent cette posture d'apprenant au sein de la collaboration avec leur collègue. Grâce au travail conjoint, les enseignants développent leurs pratiques pédagogiques et leur ouverture à la transformation apportée par cet autre complémentaire, et ils raffinent leur vision d'eux-mêmes. Or, il apparaît que la posture d'apprenant rejoint sur plusieurs plans la vision de soi.

L'espace de collaboration nourrit aussi la motivation des enseignants à apprendre, à cause de l'enrichissement théorique qu'ils en retirent et de la satisfaction

que procure la recherche de sens. La collaboration stimule leur enthousiasme pour le défi constant d'apprendre et de se renouveler que cela comporte. Il en ressort aussi une motivation pour apprendre par le fait d'offrir aux élèves un modèle de personnes motivées comme apprenantes. Enfin, la posture d'apprenant se manifeste par une pratique réflexive et par des stratégies métacognitives. Cette posture réflexive permet de jeter un regard critique sur les pratiques. Elle se trouve particulièrement congruente avec certains éléments de contenu du projet, comme la robotique.

5.15 Catégorie : «Réflexion critique »

Trois types de réflexion critique se dégagent du discours des enseignants, qui correspondent à trois catégories systémiques. Il y a des réflexions critiques qui portent sur le microsystème, soit sur les ressources directement disponibles pour le groupe de collaboration, soit sur les approches pédagogiques utilisées. Il y a aussi celles qui se rapportent au mésosystème, qui touchent les aspects éducatifs de l'école. Puis, il y a les réflexions critiques liées au macrosystème, c'est-à-dire extrinsèques à l'école.

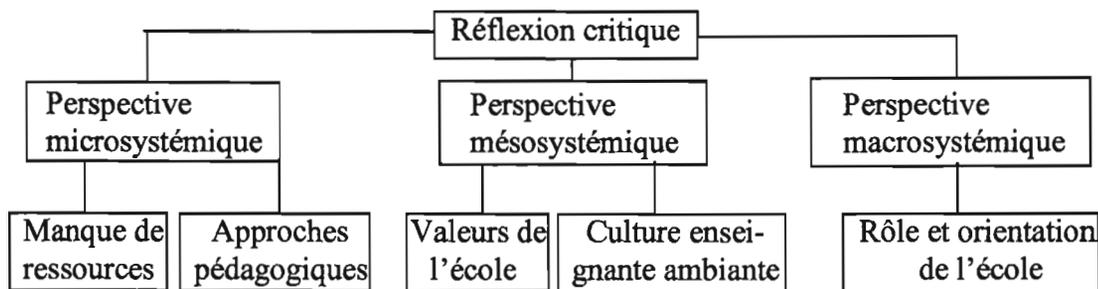


Figure 5.18 La catégorie « Réflexion critique »

5.15.1 Propriété : « Réflexion critique sur la perspective microsystemique »

La réflexion critique qui émerge du discours des enseignants touche essentiellement les ressources mises à leur disposition pour continuer leur travail de développement pédagogique. Il s'agit de la ressource-temps et des ressources financières.

5.15.1.1 Dimension : « Critique sur le manque de ressources pour le projet de développement pédagogique »

Les enseignants sont toujours à court de temps pour analyser leur projet de développement pédagogique. C'est pourtant grâce à ce temps consenti à l'analyse de l'action qu'ils peuvent améliorer leur pratique. La demande de soutien va beaucoup dans ce sens-là (D-1 149-158). Or, pour libérer du temps, cela prend des budgets. Dans cette réflexion, les enseignants manifestent leurs craintes à l'effet que les ressources financières de l'école ne servent pas suffisamment à encourager les projets de développement pédagogique mis en branle par les enseignants eux-mêmes. Selon eux, l'argent de l'école doit aider les enseignants pour qu'ils s'engagent dans une démarche de développement pédagogique.

5.15.1.2 Dimension : « Critique sur les approches pédagogiques »

Les enseignants émettent des réserves au sujet de certaines stratégies proposées en pédagogie par projets. Ils trouvent plusieurs éléments à améliorer suite aux expérimentations qu'ils font en classe. Les enseignants découvrent peu à peu leurs propres stratégies qu'ils expérimentent et raffinent au fil du temps.

5.15.2 Propriété : « Réflexion critique sur la perspective mésosystémique »

Les enseignants s'expriment sur certains aspects qui touchent les valeurs prônées par l'école ou encore l'organisation scolaire, et qui vont à l'encontre des valeurs et des objectifs qu'ils poursuivent.

5.15.2.1 Dimension : « Critique sur certaines valeurs pédagogiques véhiculées par l'école et certains éléments d'organisation scolaire »

Les enseignants ressentent un malaise, un manque de congruence entre les valeurs qu'ils poursuivent et certaines tâches qu'ils doivent effectuer dans le cadre de leur fonction. À titre d'exemple, Diane et Claude adhèrent à une pédagogie transdisciplinaire ; or, dans le contexte scolaire où ils se trouvent, les bulletins témoignent d'une division des disciplines et d'un cloisonnement des apprentissages.

Lorsqu'ils ont à compléter les bulletins de leurs élèves, ils se sentent en incohérence avec ce qu'ils croient être une démarche plus représentative de l'apprentissage des élèves (Coll-4 359-367).

Par ailleurs, malgré la venue de la réforme de l'éducation en 2000-2001, prônant un mode de fonctionnement par cycles, il y aura quand même au sein de l'école la formation de groupes qui iront à l'encontre de ce fonctionnement. Certains groupes seront composés d'élèves de 2e et 3e année ou d'élèves de 4e et 5e année. Ces regroupements se font malgré les propositions de la réforme. Pour les enseignants, c'est le principe d'économie qui déterminerait encore l'affectation des enseignants et la formation des groupes (C-2 1778-1813). Selon eux, ces inadéquations entre le discours et l'action dans le cadre de la réforme, amènent une grande confusion au sein de l'équipe-école.

En même temps, il faut reconnaître que les enseignants ne perdent pas leur énergie avec ça. Il y a des incongruités entre leur projet de développement pédagogique et certaines valeurs pédagogiques mises de l'avant à l'école, mais ils ne s'en formalisent pas trop. Ils se satisfont de la dynamique qu'ils réussissent à instaurer dans leurs groupes-classes et entre eux, et disent ne pas être trop dérangés par ce qui se passe autour d'eux (C-2 2282-2301).

5.15.2.2 Dimension : « Réflexion critique par rapport à la culture enseignante ambiante »

Les enseignants remarquent qu'un certain fossé se creuse entre leurs pratiques et celles de certains collègues qui ne peuvent fonctionner s'ils n'ont pas les lignes directrices et précises provenant d'un programme ou d'un manuel, alors qu'eux fabriquent leur propre matériel pédagogique. Par conséquent, ils se sentent parfois incompris par le reste de l'équipe-école. Cela s'est clairement manifesté lorsqu'ils ont annoncé la répartition de leurs groupes pour former deux classes de 5^e et 6^e année en vue de l'année 2000-2001. Certains enseignants de l'école n'ont pas compris ce choix car, pour eux, il serait plus simple de former une classe de sixième année et un groupe

de 5° et 6°. Dans son journal de bord, la chercheuse justifie cette situation par le fait que les enseignants n'avaient pas encore présenté la globalité de leur projet au reste de l'équipe-école : ce qui n'est pas expliqué reste inconnu et souvent incompris.

Par contre, ils perçoivent que d'autres enseignants font des efforts dans le sens de la réforme. Cependant, lorsque des obstacles surviennent comme dans le cas d'une démarche de changement de pratiques pédagogiques, il est facile de retomber dans les vieilles façons de faire. Aussi, Diane et Claude se posent des questions sur la formation initiale des maîtres qui ne prédisposerait pas les enseignants à adopter une vision transdisciplinaire. Ils croient qu'il n'est plus possible d'enseigner comme avant. Les enfants ont changé. Les façons de faire traditionnelles ne les rejoignent plus. Il y a une force extérieure qui oblige au changement, comme le veut aussi le nouveau programme (D-3 489-545).

5.15.3 Propriété : «Réflexion critique sur la perspective macrosystémique»

Dans leurs propos, les enseignants se prononcent globalement sur le système scolaire. Ils émettent des opinions sur la culture scolaire ambiante, mais aussi sur le rôle et les orientations de l'école primaire, de la formation des maîtres, de la façon dont la réforme est pilotée, etc. Seul le regard critique des enseignants sur le rôle et les orientations de l'école primaire fait ici l'objet d'une dimension. Comme la recherche n'a pas pour objet les conceptions des enseignants en regard du mésosystème et du macrosystème, peu d'information a été colligée à ce sujet.

5.15.3.1 Dimension : « Critique par rapport au rôle et aux orientations de l'école primaire »

Les enseignants perçoivent l'enseignement disciplinaire comme étant plus ou moins important au primaire : il faut seulement créer une ouverture par rapport à la matière. Ils précisent que par le passé, ils ont eu tendance à travailler dans un contexte disciplinaire, ce qui a eu pour effet de démotiver les élèves (D-3 39-78). Ils constatent aussi que l'affectivité a beaucoup été mise de côté dans la démarche académique

prônée par l'école, démarche souvent très compartimentée, voire même réglementée. Pour les enseignants, il est important de trouver un équilibre entre les apprentissages académiques et le domaine de l'affectivité.

5.15.4 Synthèse de la catégorie « Réflexion critique »

Tout au long de leurs travaux de collaboration, les enseignants émettent des critiques à l'égard des choix éducatifs qui sont faits dans leur milieu immédiat. Ils expriment aussi certaines critiques envers l'éducation en général. Ces critiques vont de pair avec le besoin d'authenticité des enseignants, besoin qui se reflète dans leur vision de soi, dans leur besoin de congruence et dans leurs valeurs pédagogiques. La réflexion des enseignants touche directement le microsystème, puisque certaines contraintes affectent leur travail de collaboration, entre autres par les faibles ressources qui leur sont allouées ou par les approches pédagogiques parfois déficientes qui leur sont proposées. Relativement au mésosystème, ils émettent aussi certaines réserves sur le milieu scolaire dans lequel ils évoluent, sur les valeurs que celui-ci véhicule et sur l'incongruité de certaines valeurs en fonction des leurs. Dans leur critique par rapport aux pratiques traditionnelles des collègues, on remarque que les enseignants revendiquent l'autonomie de la profession enseignante et s'opposent aux directives qui pourraient provenir d'initiatives « *top-down* ». En regard du macrosystème, Diane et Claude émettent des réserves en fonction des orientations de l'école primaire.

Cette réflexion critique à plusieurs niveaux montre à quel point les enseignants ont besoin d'affirmer leur authenticité et de fonctionner dans un cadre cohérent avec leurs propres valeurs pédagogiques. Il ressort également un besoin d'affirmation de leur leadership auprès de l'équipe-école, démarche d'affirmation qui ne semble pas être facile.

Serait-il possible que la libre expression des critiques envers le système éducatif, selon les perspectives méso et macrosystémiques, permette encore plus aux enseignants de se positionner par rapport à leurs valeurs personnelles et de s'engager dans leur propre développement professionnel ? Il semble que ces critiques auraient

pour but d'articuler un système de pensée en accord avec les valeurs personnelles les plus profondes. En prenant position, l'enseignant ne s'ouvre-t-il pas à sa propre autocritique et, de ce fait, à son engagement sur la voie du développement pédagogique et professionnel ? Il pourrait être intéressant, dans une recherche ultérieure, de mieux comprendre comment s'expriment ce leadership et cette pensée critique de la part d'enseignants qui se démarquent au plan de l'innovation pédagogique.

CHAPITRE VI

ORGANISATION DES DONNÉES : VERS LA CLARIFICATION DU LIEN ENTRE LA COLLABORATION ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Cette thèse se veut une tentative de fournir des éléments de compréhension à la fois utiles au monde universitaire, c'est-à-dire à l'avancement de la recherche et aux chercheurs, et aux milieux de pratique. Elle vise à fournir des résultats crédibles, rigoureux et fiables. Ces intentions transparaissent dans l'organisation des résultats et se manifestent à travers les nouvelles représentations conceptuelles ou théoriques. En préambule, il importe de s'attarder sur la compréhension du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel, en articulant entre elles les diverses catégories. Pour mieux comprendre cette articulation et les divers éléments qui vont suivre, il devient pertinent d'offrir une schématisation avancée du phénomène (*cf.* Fig.6.1). Il s'agit d'une nette progression par rapport au schéma préliminaire qui a été présenté au début du chapitre V (*cf.* Fig.5.2). La représentation émergente permet de constater que l'espace de médiation se situe à la jonction des concepts de développement professionnel et de collaboration. Pour leur part, les catégories « Valeurs pédagogiques » et « Caractéristiques des enseignants » se rattachent plus directement à la catégorie « Aspect relationnel », cette dernière apparaissant à la base de l'espace de collaboration. À travers le processus « *actif* » de la collaboration, la posture d'apprenant et la vision de soi relie définitivement la collaboration au développement professionnel. C'est à ce niveau que se joue la

représentation qu'a l'enseignant de son propre développement en tant que professionnel enseignant qui travaille en collégialité.

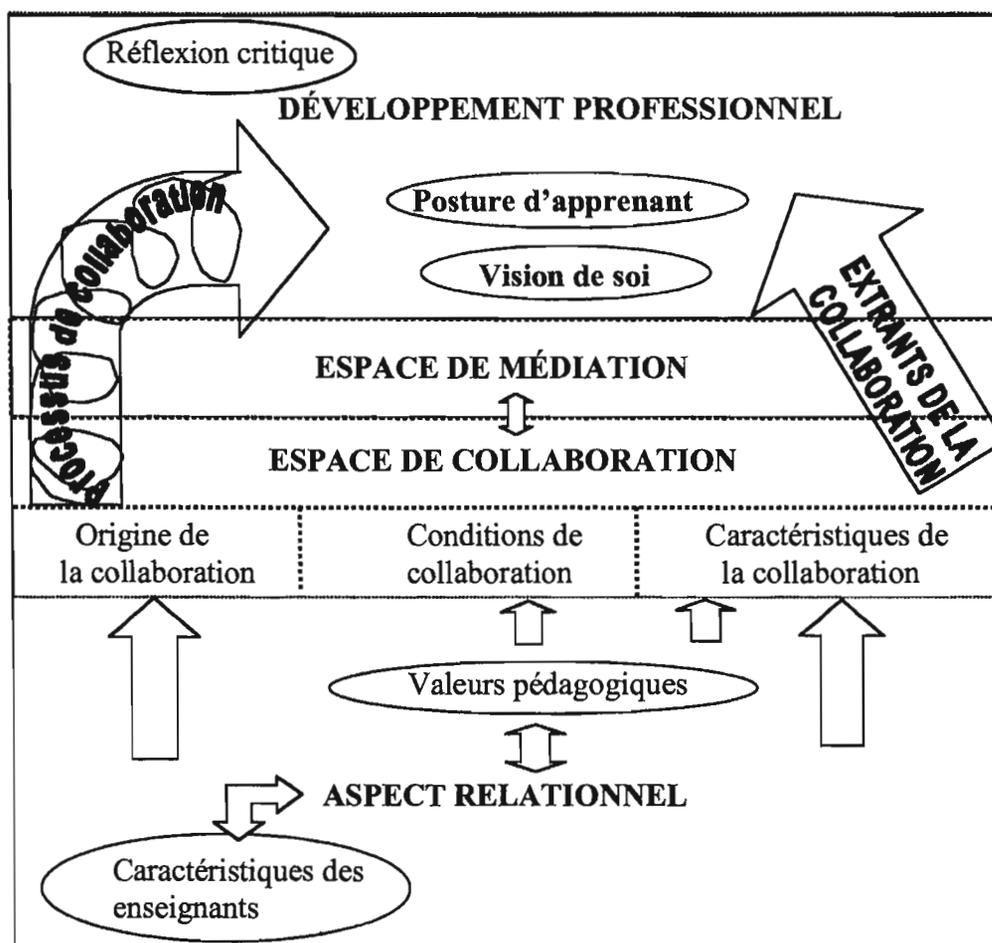


Figure 6.1 Schématisation avancée du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel

Dans cette représentation globale, on remarque que l'aspect relationnel détermine les principaux paramètres de la collaboration que sont l'origine, les conditions et les caractéristiques de la collaboration. Dans la métacatégorie « Développement professionnel », on retrouve les trois catégories « Posture d'apprenant », « Vision de soi » et « Réflexion critique », ce qui correspond au schéma préliminaire (cf. Chap.V)

et rejoint plusieurs éléments du cadre théorique et conceptuel présenté au chapitre II. Ces considérations seront abordées au chapitre VII.

La catégorie « Espace de médiation » est imbriquée dans la métacatégorie « Espace de collaboration », puisque l'une et l'autre interfèrent et s'influencent réciproquement. Les catégories « Processus de collaboration » et « Extrants de la collaboration » chevauchent à la fois les phénomènes de collaboration, de médiation et de développement professionnel. Ces dernières catégories unifient l'ensemble de la structure schématique. Le processus de collaboration s'associe favorablement à la posture d'apprenant qu'adopte l'enseignant, ce qui concoure à son développement professionnel. L'apprentissage professionnel est une retombée ou un extrant de la collaboration entre collègues. Le développement professionnel figure plus précisément en termes de conséquence du processus de collaboration. En étant considéré comme un extrant de la collaboration, le développement professionnel émerge comme la résultante de la participation des enseignants dans un processus collaboratif.

Les diverses sections de ce chapitre reprennent, en détails, l'articulation des diverses catégories entre elles. Elles débutent par une représentation élaborée de la collaboration et enchaînent avec celle du développement professionnel, tout en abordant les divers liens qui existent entre ces deux concepts.

6.1 L'espace de collaboration

Au début du chapitre V, cinq catégories s'articulent entre elles pour fournir une compréhension du phénomène de la collaboration (*cf.* Fig.5.2). Ces catégories se regroupent sous une métacatégorie appelée « Espace de collaboration ». La notion *d'espace de collaboration* sert désormais à représenter le phénomène. La figure suivante (*cf.* Fig. 6.2) fait ressortir les éléments les plus importants ayant émergé des propriétés et des dimensions en lien avec les composantes de l'espace de collaboration.

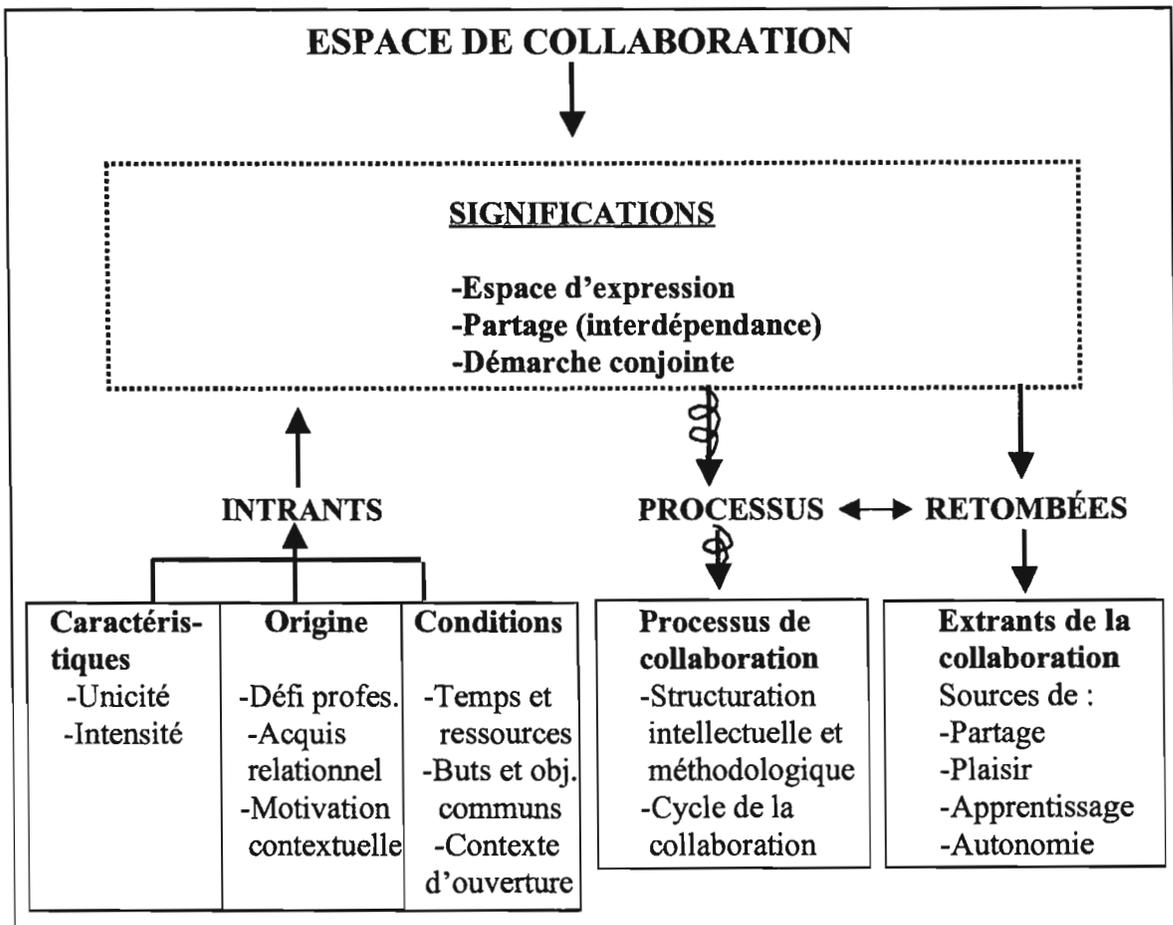


Figure 6.2 Représentation de l'espace de collaboration

Les catégories concernant les caractéristiques, l'origine et les conditions de la collaboration se trouvent réunies, parce qu'elles correspondent aux intrants de la collaboration — un intrant étant défini comme une variable dont dépend le phénomène. En ce qui concerne la catégorie « Extrants de la collaboration », elle figure comme une retombée ou une conséquence, en lien direct avec le processus de collaboration. Pour sa part, la catégorie « Processus de collaboration » se trouve associée, comme son nom l'indique, à un phénomène processural lié au déroulement de l'action en contexte.

L'espace de collaboration est ce phénomène complexe constitué de significations, d'intrants, de retombées et de processus. Il se traduit par un espace

authentique d'expression et de partage entre des collègues qui y évoluent en parité, en effectuant des travaux conjoints. C'est par l'implication dans une démarche conjointe intense qui demande un engagement mutuel de Diane et Claude, que se manifeste cet espace d'expression et de partage. L'espace de collaboration dépend de la présence de nombreuses conditions et variables, indispensables à sa création. L'opérationnalisation de cette zone d'expression, de partage et de projet conjoint a des retombées considérables chez les enseignants, retombées qui se manifestent en termes de conséquences et de processus d'apprentissage et d'autonomisation. Il importe, avant de s'attarder aux intrants, aux extrants et au processus, d'approfondir tout d'abord la signification de l'espace de collaboration.

6.1.1 La signification de l'espace de collaboration

L'espace de collaboration est associé à une zone d'échanges et de dialogues, dans laquelle les enseignants s'affirment en toute liberté et égalité. C'est un espace où chaque collègue a sa place et son mot à dire. Dans cette zone d'expression, les enseignants partagent leurs expériences ; ils procèdent à un échange de savoirs, de croyances et de valeurs. L'espace de collaboration devient pour Diane et Claude un puissant instrument de connaissance de soi et de l'autre, et de connaissance de soi à travers l'autre. Dans une perspective dynamique, la relation entre les collègues s'intensifie dans cet espace.

Le fonctionnement de l'espace de collaboration donne lieu à de fréquents partages de tâches entre les collègues. Ainsi, l'espace de collaboration constitue une source de soutien faisant en sorte que l'enseignant trouve sa tâche moins lourde. Ce soutien offert à l'autre devient à la fois signe d'engagement et de responsabilité, ce qui témoigne de l'interdépendance qui existe entre Diane et Claude. En réalisant qu'ils sont interdépendants, ces derniers prennent conscience que leur projet conjoint ne pourrait se réaliser s'ils étaient seuls.

Cette zone de dialogues et d'échanges fait en sorte que circulent les savoirs, les expertises et expériences propres à chaque enseignant. Par la circulation d'un flot d'information et d'échanges de compétences, on assiste à un riche processus d'apprentissage où chacun apprend de l'autre. Les enseignants confirment les nombreux apprentissages réalisés grâce à leur collègue, apprentissages qui se répercutent à plusieurs niveaux : apprentissage sur soi, apprentissage sur l'autre, apprentissage en fonction des diverses pratiques pédagogiques. Ces derniers rejoignent la posture d'apprenant (*cf.* Sect.6.4).

L'espace de collaboration permet à Diane et Claude d'échanger et de s'enrichir au sujet de nouveaux concepts, de nouvelles approches en éducation et même de nouvelles théories. Ils développent de nouvelles façons de voir les choses. L'apprentissage qui se produit à travers le partage témoigne également de l'attitude d'ouverture qui caractérise les collègues qui collaborent. Par cette démonstration d'ouverture, le partage devient pour eux source d'apprentissage et de développement.

Finalement, l'espace de collaboration constitue un lieu où chacun s'implique dans un projet conjoint, qui devient le contexte autour duquel s'oriente la zone d'expression et de partage entre les enseignants. L'implication dans l'action confère une perception de sens à la collaboration.

6.1.2 Les intrants de l'espace de collaboration

Les intrants de la collaboration incluent les caractéristiques, l'origine et les conditions qui la déterminent. L'unicité de la relation entre Diane et Claude ainsi que l'intensité de l'activité conjointe caractérisent l'espace de collaboration. L'implication des personnes autour d'un projet conjoint doit faire en sorte que l'activité soit assez intense pour donner lieu à des échanges et des dialogues soutenus et nombreux, conditions nécessaires pour engendrer un réel partage et un véritable apprentissage. Généralement, l'intensité de l'activité conjointe va de pair avec l'intensité de la relation entre les collègues. Plus grande est cette dernière, plus intenses seront les activités liées à la collaboration. Il appert que les enseignants seront d'autant plus

disposés à prendre le risque d'une collaboration intense que leur relation sera empreinte de confiance.

L'origine de la collaboration s'érige sur la base de motivations partagées par les enseignants. Ces motivations sont de trois ordres : professionnel, relationnel et contextuel. Parmi les motivations professionnelles, on remarque la poursuite d'objectifs précis visant à solutionner des problèmes que les enseignants rencontrent dans leur vécu quotidien. L'implication dans une démarche de résolution de problèmes de pratique devient source de défi professionnel. Cette implication satisfait en quelque sorte le désir d'apprendre. Dans le cas étudié, les motivations relationnelles à l'origine de la collaboration proviennent d'une connaissance préalable entre Diane et Claude, puisqu'ils avaient déjà travaillé ensemble. Les enseignants de l'école l'Envol ont démarré leur collaboration sur la base d'acquis relationnels, qui reposent sur des valeurs et des croyances communes.

Les enseignants partagent également certaines motivations à collaborer qui sont d'ordre contextuel. Par exemple, le fait d'enseigner au même cycle et de se retrouver en contexte de réforme (qui encourage elle-même la collaboration entre enseignants...) témoigne de ce concours de circonstances. La rencontre avec une chercheure qui a participé au processus de collaboration fait également partie des motivations contextuelles qui stimulent Diane et Claude à s'engager plus à fond dans leurs travaux conjoints.

Parmi les éléments précurseurs à toute nouvelle collaboration se dégage l'importance de cibler les besoins des enseignants. Or, en permettant aux praticiens d'identifier un problème, ou de clarifier une question qu'ils se posent concernant leurs pratiques pédagogiques, la satisfaction de ce besoin ou la réponse à cette question deviendra pour les enseignants une source de défi professionnel. Pour être en mesure de cerner leurs besoins, l'expression et la clarification des sentiments et des idées sur la pédagogie et l'enseignement par les enseignants doit guider la création d'une zone de dialogues et d'échanges, et ce, dès le départ. Ce lieu d'expression ne

saurait à lui seul se transformer en espace de collaboration, puisqu'il nécessite la présence d'un pôle d'action, où s'exprime le processus collaboratif. De plus, la personne qui accompagne les enseignants dans l'identification de leurs besoins et qui les guide dans leur démarche collaborative doit adopter une approche souple qui soit à la fois facilitante et éclairante.

L'analyse révèle qu'une condition nécessaire à la collaboration des enseignants est de disposer de temps pour leurs rencontres. Sans bénéficier de ce temps indispensable, c'est-à-dire s'ils ne sont pas dégagés de leur tâche d'enseignement, ils peuvent difficilement poursuivre leurs travaux conjoints. La disponibilité de certaines ressources facilite aussi le processus de collaboration, comme de disposer de matériel didactique pertinent. À ceci s'ajoute la présence d'une personne accompagnant la démarche, pour faciliter et encourager le processus de collaboration.

6.1.3 Les extrants de l'espace de collaboration

L'espace de collaboration entraîne de nombreuses retombées ou conséquences. Parmi celles-ci, mentionnons que l'espace de collaboration est source de partage, source de plaisir, d'apprentissage et aussi d'autonomie pour les enseignants.

L'espace de collaboration a comme retombée un partage qui rejoint la signification de la collaboration tout en étant très près du sens même du développement professionnel. L'espace de collaboration procure aux enseignants la possibilité d'échanger au sujet de leurs valeurs et croyances. Il constitue une source de soutien par le partage de tâches. Il se traduit par de multiples possibilités d'apprentissage issues des échanges d'expertises qui se produisent et nourrissent chacun des enseignants. Ces derniers acquièrent une vision personnelle plus juste en prenant davantage conscience d'eux-mêmes et de leurs besoins. Comme autre conséquence de cet espace de collaboration, il y a le plaisir et l'aisance que ressentent Diane et Claude. Plus ils collaborent, plus ils aiment leur travail, se sentant davantage en congruence avec leurs valeurs et leurs croyances. Ils ont le sentiment d'avancer et

de se développer, en acquérant plus de certitudes et de confiance en eux-mêmes. Le leadership pédagogique qu'ils manifestent à travers leur projet de développement pédagogique devient pour eux une source de stimulation, de défi professionnel, tout en leur procurant du plaisir.

Rejoignant également la signification de l'espace de collaboration, une autre conséquence de celle-ci réside dans le fait que les enseignants ressentent plus de contrôle et d'autonomie dans l'exercice de leur profession. L'élaboration du projet pédagogique effectuée sur la base d'un partage de leurs croyances et de leurs valeurs, expliquerait ce sentiment d'exercer un plus grand contrôle sur leur travail.

Les extrants de l'espace de collaboration rejoignent les diverses retombées du vécu des enseignants dans le processus de collaboration. Il s'agit de la posture d'apprenant, de la vision de soi, de la réflexion critique, composantes essentielles du développement professionnel chez l'enseignant.

6.2 Le processus de collaboration

Le processus de collaboration constitue le phénomène central qui se manifeste à l'intérieur de l'espace de collaboration. C'est à travers lui que Diane et Claude apprennent et se développent. En collaborant, les enseignants apprennent à collaborer, ce qui correspond à la manifestation d'une boucle de rétroaction, comme en témoigne la cybernétique. Ce processus se résume ainsi : « Plus on fait quelque chose, plus on a le désir de le faire, et plus on apprend à le faire, plus on le fait ». On remarque souvent ce phénomène dans la pratique d'un sport. Meilleur on se sent dans la pratique d'un sport, plus on le pratique, plus on apprend à y être compétent et plus on a le désir de le pratiquer. Cependant, un tel processus pourrait correspondre à une spirale inflationniste et prendre une allure incontrôlable, si ce n'était de la présence de certains mécanismes de régulation. Dans le processus de collaboration entre enseignants, plusieurs éléments jouent le rôle de régulateurs : le temps, les ressources, le contexte scolaire, la présence de la personne-ressource externe figurent comme

autant d'éléments régulateurs. Chacun de ces éléments correspond à un mécanisme de contrôle du processus. Ainsi, la boucle de collaboration s'autorégule, même si l'acte de collaborer mène à plus de collaboration. La figure 6.3 illustre cette boucle de rétroaction autorégulée, liée au processus de collaboration :

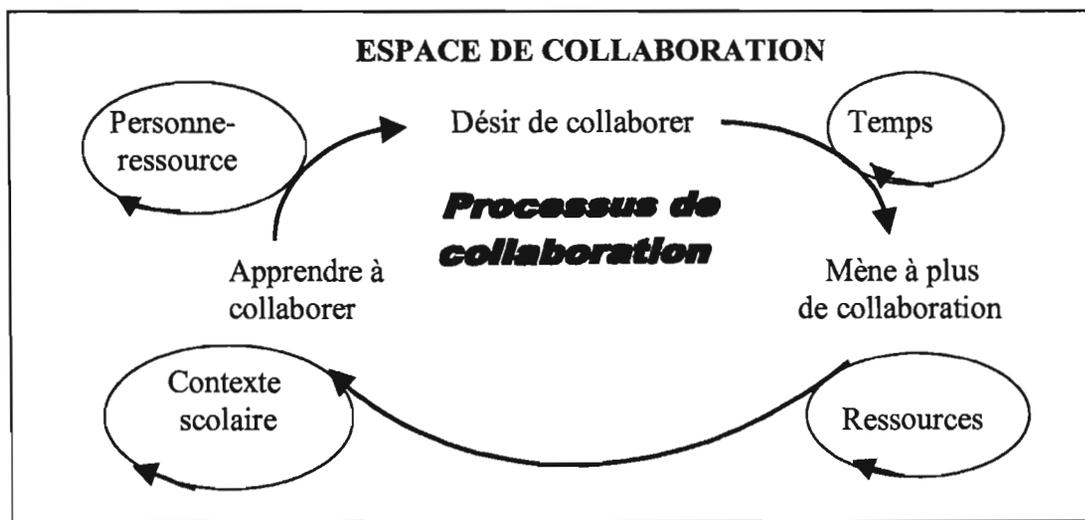


Figure 6.3 Boucle de rétroaction autorégulée liée au processus de collaboration

Ce schéma illustre bien la réalité qui a été perçue par la chercheuse dans ce groupe de collaboration où les enseignants, en collaborant, apprenaient à mieux collaborer. Cette boucle autorégulée témoigne qu'il existe un lien étroit entre le processus de collaboration et la posture d'apprenant. L'apprentissage prend la forme d'un cycle et se présente par une série d'étapes successives contribuant à la structuration du travail conjoint. Ici, le rôle de la chercheuse rejoint de près cet apprentissage de la collaboration. En y agissant tel un guide, elle fournit des pistes pour l'organisation du travail. L'apprentissage qu'elle réalise peut aussi correspondre à la manifestation d'un encouragement en regard de sa propre participation au processus de collaboration.

6.2.1 Une posture d'apprenant qui se manifeste à travers le processus de collaboration

Dans l'élaboration de leur projet de développement pédagogique, les enseignants démontrent leurs habiletés à apprendre qui se développent dans l'espace de

collaboration et dans l'espace de médiation. Elles se manifestent principalement par la capacité d'objectivation, de résolution de problèmes, de réflexion critique et de métacognition.

Objectiver signifie pour les enseignants être en mesure de revenir sur les actions qu'ils ont posées dans le cadre de leur projet de développement pédagogique. En objectivant, il y a scénarisation concernant la suite des événements et planification des actions futures. Avec la contribution de la chercheuse, les praticiens discutent de façon critique du projet ; ils nuancent leur propos, réfèrent à ce qui peut se faire ailleurs, apportent des éléments de compréhension théorique, se questionnent sur les meilleures stratégies à adopter, tout en poursuivant leur quête de perfectionnement. Sur le plan des éléments théoriques et de comparaison, l'apport de la chercheuse est considérable (Chang et Wells, 1995).

En effectuant leur travail conjoint, les enseignants sont eux-mêmes en démarche de projet. Dans tout projet, il se trouve qu'on ne peut négliger l'importance de la résolution de problèmes, puisqu'on cherche précisément à répondre à une question que l'on se pose. Pour les enseignants, les problèmes à résoudre sont liés directement avec l'idée d'accroître l'apprentissage des élèves et avec la perspective de sens qu'ils veulent conférer à leur enseignement.

Dans leur discours, Diane et Claude s'interrogent sur leurs façons de faire. Ils se questionnent à savoir si de meilleures méthodes ne pourraient pas être adoptées. Ils prennent du recul par rapport à leur pratique et reviennent sur leurs propres réflexions, sur leur processus d'avancement et d'apprentissage, sur les doutes qu'ils entretiennent parfois. Par ce questionnement critique sur leur pratique, les enseignants démontrent des habiletés métacognitives. À cet effet, l'enseignement de la robotique voit émerger un important processus métacognitif, lorsqu'il y a des retours sur les modes d'apprentissage. De manière générale, on observe que les enseignants reviennent sur leurs façons de collaborer, en se demandant comment ils pourraient mieux le faire. L'objectivation, la réflexion critique et la métacognition se retrouvent

au cœur du processus de collaboration. Ce processus se présente comme un cycle et rejoint la posture d'apprenant présente chez les participants à l'étude et qui se trouve au cœur de leur espace de collaboration (*cf.* Fig.6.4).

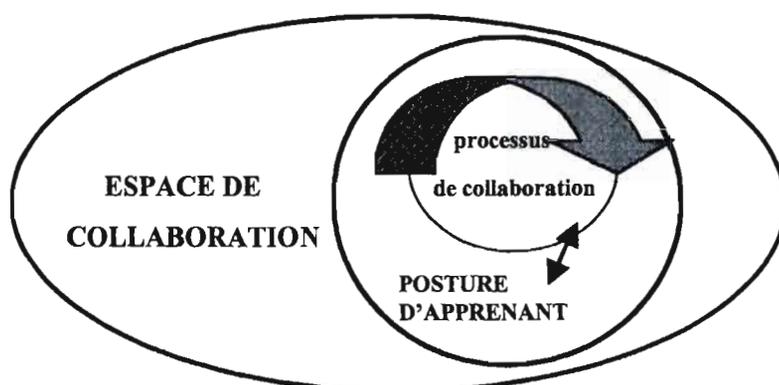


Figure 6.4 Le processus de collaboration lié à la posture d'apprenant

La séquence d'actions concrètes qui caractérise le cycle de collaboration des enseignants jalonne l'accomplissement du travail collaboratif (*cf.* Fig.6.5). Lors des rencontres auxquelles la chercheuse a assisté, il était possible de nommer chacune de ces étapes dans la réalisation du projet. Ces étapes se présentent le plus souvent selon un ordre, mais elles sont aussi utilisées alternativement, en fonction des besoins exprimés. Globalement, il est possible de dégager de ce cycle six grandes étapes :

1. La scénarisation du projet pédagogique
2. L'objectivation ou retour réflexif
3. La planification et l'échéancier
4. La recherche et la découverte de solutions alternatives
5. La négociation et la prise de décisions
6. Le partage de tâches

Une étape préalable faisant également partie du processus de collaboration consiste en la phase de structuration cognitive et méthodologique. Cette phase précède et suit le cycle d'actions. Il s'agit d'un moment d'organisation du travail que les enseignants se donnent individuellement et collectivement. Diane et Claude établissent, par

exemple, un ordre du jour, prennent des notes, se donnent une méthode de travail. Durant cette phase, ils reviennent sur les buts poursuivis, les clarifient, apportent des précisions ou des justifications. Il s'agit d'une étape importante liée aussi à l'interdépendance des deux enseignants. Les six étapes du processus de collaboration sont décrites à la suite de la représentation schématique.

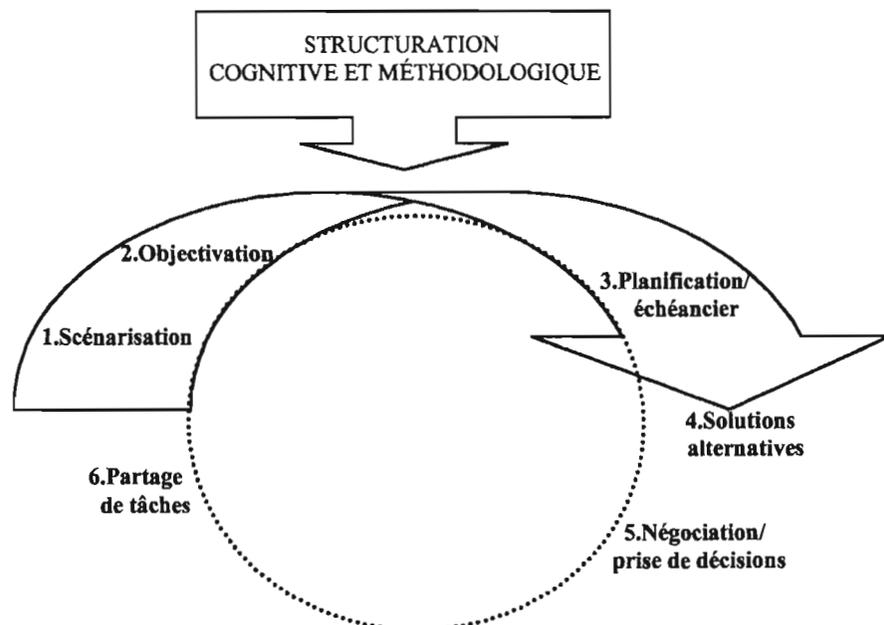


Figure 6.5 Les diverses étapes du processus de collaboration

1. La scénarisation

La scénarisation correspond globalement à la planification approfondie du projet de développement pédagogique. La scénarisation expose les plans de travail d'une façon beaucoup plus détaillée qu'une simple planification, en intégrant toutes les étapes du cycle de collaboration. En passant successivement à travers les étapes du cycle, les enseignants s'entendent sur le scénario pédagogique qui sera adopté. Il s'agit d'une réflexion sur l'action future, alimentée de pistes concrètes d'action qui touchent précisément le projet de développement pédagogique et l'apprentissage des élèves.

2. L'objectivation

L'objectivation ou retour réflexif vise, pour les enseignants, à mieux comprendre ce qu'ils font et mettent de l'avant. Ils échangent dans le but de mieux comprendre l'articulation des méthodes utilisées et pour clarifier les objectifs qu'ils poursuivent, bien que la clarification des objectifs fasse également partie de la structuration cognitive et méthodologique, extérieure au cycle de collaboration. Les retours réflexifs visent principalement à valider les approches pédagogiques que les enseignants utilisent. Ils réfléchissent également à leurs fondements et à leurs valeurs pédagogiques. Durant l'objectivation, les enseignants font des retours sur divers aspects relatifs à leur projet, tels que les approches pédagogiques, l'apprentissage des enfants, la gestion du projet pédagogique, ainsi que ses fondements. À travers l'objectivation, on observe parfois que les enseignants s'encouragent mutuellement dans la poursuite de leur projet. Dans le tableau suivant (*cf.* Tab.6.1), différents types d'échanges liés à l'objectivation sont exposés ; ils correspondent à autant d'aspects précis du projet de développement pédagogique.

Tableau 6.1 Diverses perspectives associées à l'objectivation

ASPECTS DU PROJET	TYPES D'ÉCHANGES
<u>Regard sur les approches</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Repérage des difficultés rencontrées. -Adoption d'une position « méta » afin de mieux saisir la dynamique en cause. -Critiques par rapport aux façons de faire actuelles. -Recherche de solutions alternatives. (voir solutions alternatives)
<u>Regard sur l'apprentissage des élèves</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Discussions sur l'apprentissage. -Observation de différences relatives à l'apprentissage. -Critiques par rapport au processus d'apprentissage des enfants. -Établissement de liens avec les valeurs et les objectifs pédagogiques.
<u>Regard sur la gestion du projet pédagogique</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Expression de besoins dans l'action pédagogique. -Besoin de créer des outils de gestion de projets. -Regard critique sur la façon de gérer les approches et plus spécifiquement la pédagogie par projets.
<u>Regard sur les fondements</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Recherche conceptuelle. -Recherche d'une meilleure compréhension du rôle et des valeurs. -Questionnement sur la pédagogie par projets et sur sa pertinence. -Clarification des buts et objectifs. -Encouragement mutuel à propos des visées poursuivies par le projet de développement pédagogique.

3. La planification et l'échéancier

La planification rejoint la notion de temps, en lien avec les actions à entreprendre dans le cadre du projet de développement pédagogique. Dans un mode de fonctionnement par projet, la planification porte autant sur le travail des enseignants que sur celui des élèves. Cette étape correspond essentiellement aux diverses démarches visant l'organisation ou la coordination du travail par l'établissement d'un calendrier souple d'exécution.

4. La recherche et la découverte de solutions alternatives

Durant cette étape, les enseignants recherchent et proposent des solutions alternatives afin de résoudre un problème. Ils explorent les possibilités de solutions en faisant preuve de créativité. Ils se montrent ouverts à des solutions originales. La découverte de solutions alternatives peut être décalée dans le temps, puisqu'elle demande un effort de recherche. L'utilisation du sondage auprès des élèves a été suggérée comme moyen pour trouver une solution alternative. Cette étape rejoint sous plusieurs aspects la manifestation d'habiletés de recherche par les enseignants.

5. La négociation et la prise de décisions

Les enseignants s'entendent tellement sur les buts et les objectifs qu'ils négocient très peu les choix à faire. Les prises de décisions sont rapides et se font après que les enseignants aient apporté des jugements éclairés. Les échanges qui donnent lieu à des prises de décisions sont authentiques ; c'est une des raisons qui expliquent que la négociation soit si facile. On assiste là à des échanges se distinguant par leur qualité et leur efficacité.

6. Le partage de tâches

Le partage de tâches s'effectue naturellement en fonction des forces de chaque enseignant. Il y a très peu de demandes formulées de l'un à l'autre pour savoir si une

tâche a été ou non effectuée. On fait preuve de souplesse, de confiance et de franchise dans ce partage de tâches. On remarque une fois encore que l'authenticité caractérise les échanges entre les enseignants.

À travers toutes les étapes du cycle de collaboration, les enseignants sont en apprentissage constant. Le processus de collaboration se caractérise par la posture d'apprenant adoptée par les enseignants. En étant proactifs dans leur projet de développement pédagogique et en démontrant cette ouverture à l'apprentissage, les enseignants se trouvent dans une démarche de développement professionnel indéniable.

Grâce à l'éclairage fourni concernant les diverses étapes du processus de collaboration, il sera possible, dans le chapitre suivant, de suggérer certaines pistes pour encourager l'implication collaborative chez les enseignants.

6.3 L'espace de médiation : une zone d'expansion de l'espace de collaboration

L'espace de médiation constitue essentiellement une zone d'échanges et de dialogues créée par la relation entre les enseignants et la chercheuse. Dans cet espace, s'actualise la relation chercheuse-enseignants. Outre l'importance pour la chercheuse d'adopter une posture et un rôle spécifiques, susceptibles d'encourager la collaboration entre collègues, l'espace de médiation constitue en soi un lieu ayant de multiples retombées pour les enseignants. Elles s'expriment en termes de fonctions attribuées à l'espace de médiation :

- 1) Prise de conscience de l'interdépendance entre les personnes
- 2) Objectivation et réflexion critique
- 3) Apprentissage

Ces fonctions expliquent les différents rôles qui sont associés à l'espace de médiation. Il a pour conséquence d'élargir l'espace de collaboration (*cf.* Fig.6.6), en lui conférant plus d'envergure, laquelle se manifeste à plusieurs niveaux : les échanges et le partage sont accrus, les apprentissages sont plus nombreux, les prises de conscience multipliées, etc.

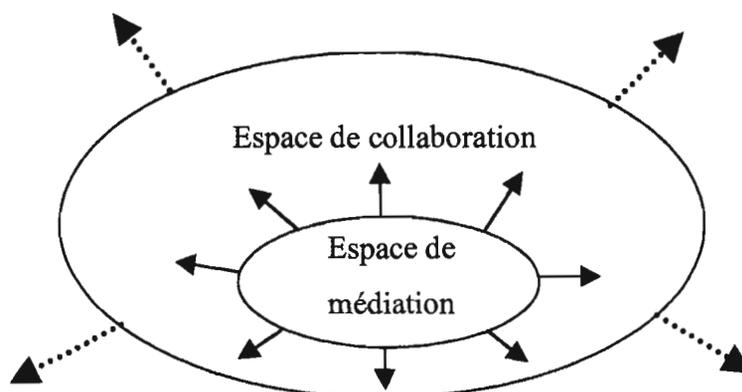


Figure 6.6 Expansion de l'espace de collaboration par l'espace de médiation

Aux dires de Diane et Claude, lorsque la chercheuse participe à leurs échanges, les discussions s'orientent différemment. Ces échanges s'enrichissent d'un autre regard, extérieur au milieu scolaire, qui éclaire le travail des enseignants d'une perspective nouvelle.

Les enseignants prennent conscience lors du travail de collaboration qu'il existe entre eux un lien étroit d'interdépendance. Ce lien vient aussi renforcer la relation qui existe avec la chercheuse, parce que les enseignants réalisent qu'ils n'auraient pas pu se rendre aussi loin sans sa contribution. La présence de la chercheuse dans la zone de dialogues et d'échanges contribue à l'élargissement de l'espace de collaboration, donnant ainsi aux enseignants un élan supplémentaire. Ils se sentent davantage appuyés dans leur démarche. Dans l'espace de médiation, la chercheuse devient comme un nouveau membre collaborateur, possédant cependant un statut particulier qui la lie au monde de la recherche.

Concernant les fonctions d'objectivation et de réflexion critique, les enseignants mentionnent à quel point la présence de la chercheuse a aidé à faire la synthèse du cheminement réalisé, ainsi qu'à nommer les étapes et les processus du projet pédagogique. Cela permet de passer du concret à l'abstrait et de proposer un regard nouveau sur le projet. Selon l'analyse réalisée, l'objectivation a pour fonction de nommer ce que les enseignants mettent en pratique. Le regard réflexif consiste, pour sa part, à ajouter une dimension critique à cette analyse rétrospective, en y

apportant l'éclairage pour procéder aux ajustements nécessaires. Il permet d'entrevoir l'avenir du travail conjoint en termes de développement, en conférant une plus grande portée à l'action des enseignants. L'espace de médiation constitue ce lieu où il devient possible de transcender la pratique, processus difficilement réalisable dans l'unique espace de collaboration entre les enseignants, qui leur permet de s'exprimer et d'échanger sur leurs pratiques, certes, mais qui ne procure pas le recul nécessaire pour objectiver réellement et pour évaluer de façon critique les schèmes d'actions. Les conversations avec la chercheuse rendent possible cette réelle distanciation avec la pratique. Elles fournissent matière à réflexion, elles contribuent à enrichir et à élargir la vision des enseignants. Grâce aux échanges, les enseignants établissent les liens et co-construisent les significations indispensables pour l'approfondissement de leur projet de développement pédagogique et pour la clarification de ses fondements.

Ceci fait ressortir la fonction ou le rôle d'apprentissage directement relié à l'espace de médiation. Il vaut autant pour les enseignants que pour la chercheuse. Les échanges apportent un éclairage mutuel qui guide et nourrit. Pour les enseignants, l'espace de médiation permet de faire un grand pas en avant, qui s'exprime, entre autres, dans leur décision de s'engager pour une année supplémentaire dans leur projet conjoint. Les enseignants mentionnent à quel point l'espace de médiation leur permet d'enrichir leurs pratiques pédagogiques. Pour la chercheuse, l'espace de médiation contribue à se familiariser avec les approches et les stratégies pédagogiques particulières mises de l'avant dans le projet de Diane et Claude. En permettant de mieux baliser l'action, il ajoute une dimension d'objectivation et de réflexion critique sur le processus d'accompagnement effectué. Les apprentissages réalisés par la chercheuse sont multiples : habiletés d'accompagnement, habiletés pour aider les enseignants à objectiver et à réfléchir de façon critique à leurs pratiques, compréhension de l'espace de collaboration, compréhension des enjeux importants de la relation entre les enseignants, nouvelles représentations du

développement professionnel collaboratif, idées d'activités pour susciter la collaboration dans les écoles, etc.

Dans ses fonctions d'objectivation, de réflexion critique, d'apprentissage et de prises de conscience, l'espace de médiation rejoint l'espace de collaboration. La zone d'échange et de dialogue se précise par la richesse de ses extrants dont ceux de partage, d'autonomisation et de plaisir. On remarque également que les espaces de médiation et de collaboration se rejoignent par leur fonction d'apprentissage à travers le processus de collaboration des praticiens et de la chercheure.

6.4 La posture d'apprenant au cœur du développement professionnel chez l'enseignant, comme retombée du processus collaboratif

La question générale de recherche vise à comprendre le phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel. À travers le processus collaboratif, il apparaît que c'est la posture d'apprenant qui relie vraisemblablement l'espace de collaboration au développement professionnel. Ce processus intègre également les caractéristiques du développement professionnel collaboratif que sont la clarification, l'ouverture, l'authenticité et la réciprocité. La présente section permettra de voir comment ces caractéristiques élevées au rang de principes²⁴ s'articulent à la posture d'apprenant.

En collaborant, l'enseignant se perçoit comme un apprenant. Le regard qu'il porte sur lui-même crée une **ouverture**. L'enseignant prend conscience des retombées de la collaboration, de sa richesse : elle lui procure un moyen d'améliorer ses pratiques pédagogiques, le place dans une situation d'innovation pédagogique, et lui offre aussi de multiples possibilités d'apprentissage. L'enseignant réalise qu'il accomplit ces apprentissages grâce à la contribution de l'autre, cet autre étant

²⁴ L'axiologie du développement professionnel collaboratif est définie à la section 7.5 du chapitre VII. Elle traduit l'organisation de certains résultats interreliés en principes qui constituent les fondements axiologiques du phénomène à l'étude.

l'enseignant ou la chercheure. **Réciproquement**, la chercheure réalise aussi qu'elle fait de nombreux apprentissages par sa participation au projet pédagogique.

La vision de soi est intimement liée avec la posture d'apprenant, ainsi qu'avec le développement professionnel de l'individu. La figure illustrée ci-dessous (cf. Fig.6.7) démontre que cette posture d'apprenant fait émerger, chez la personne qui participe à l'espace de médiation ou de collaboration, l'expression de son propre développement professionnel.

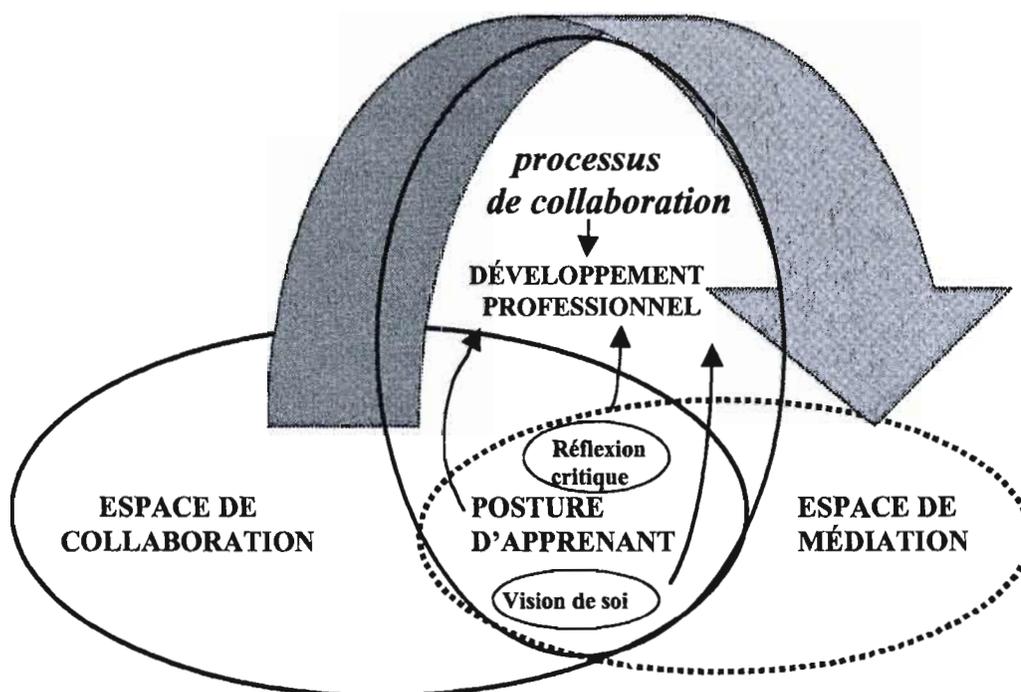


Figure 6.7 La posture d'apprenant : élément précurseur du développement professionnel

Déjà, dans le chapitre V, les catégories « Vision de soi », « Réflexion critique » et « Posture d'apprenant » s'articulaient autour de la métacatégorie « Développement professionnel ». Selon son sens même, le développement professionnel est intimement lié à la posture de l'enseignant-apprenant, qui adopte un regard critique sur sa pratique et se connaît davantage lui-même à travers sa relation de collaboration.

Le sens du développement professionnel nous renvoie au développement pédagogique. Selon les enseignants, le développement professionnel correspond à la volonté de s'investir pour améliorer leur pratique pédagogique. Il s'agit pour eux d'un mouvement continu, alimenté d'un goût du défi qu'apporte l'exploration de nouvelles facettes de leur travail. Pour qu'un enseignant se développe professionnellement, il faut qu'il devienne actif pour transformer sa pratique pédagogique. Toujours en fonction du discours des participants, on reconnaît que l'engagement dans cette activité se manifeste à travers les travaux conjoints. Sans aucune ambiguïté, les enseignants parlent de leur projet conjoint de développement pédagogique comme d'une véritable transformation de leurs pratiques et de leur discours sur leur pratique. Ils se montrent fermement engagés dans une démarche de croissance. Dans un **principe de réciprocité**, le développement professionnel se vit avec le collègue et aussi avec la chercheuse qui participe à l'espace de médiation. Ils s'enrichissent de cette dynamique collaborative et, de là, perçoivent encore mieux leur besoin de perfectionnement et d'enrichissement pédagogique.

L'apprentissage se manifeste particulièrement à l'intérieur du processus de collaboration où les enseignants, en collaborant, apprennent à collaborer. La fonction d'apprentissage se trouve intégrée à la posture d'apprenant et se précise par le caractère d'ouverture que manifestent les enseignants. **L'ouverture** se crée par l'implication conjointe dans un projet de développement pédagogique, de même qu'elle émerge de la relation tissée entre eux et avec la chercheuse. La caractéristique d'ouverture se lie favorablement à la fonction essentielle d'apprentissage de l'espace de médiation « élargi » par la présence d'un tiers. Comme illustré dans la figure ci-après, les espaces de collaboration et de médiation se rejoignent par la fonction d'apprentissage et par la posture d'apprenant qui leur est associée (*cf.* Fig.6.8).

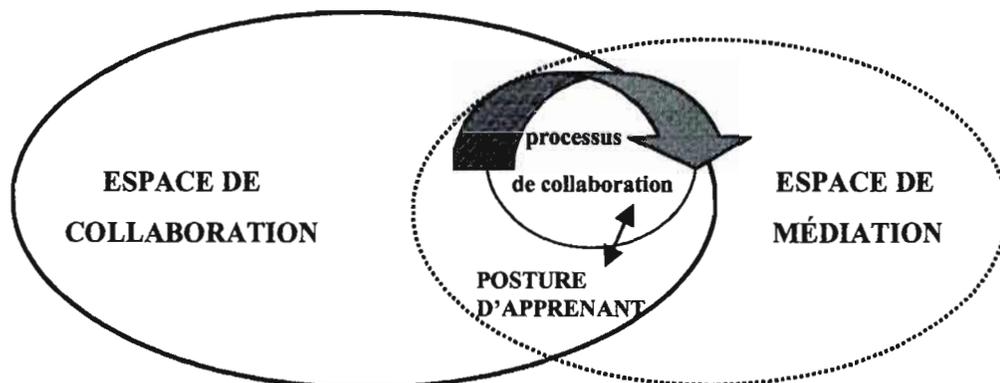


Figure 6.8 La posture d'apprenant au cœur des espaces de collaboration et de médiation

Les enseignants se perçoivent comme des apprenants, comme des personnes qui sont en démarche, qui veulent à la fois apprendre et se développer. Ils effectuent des apprentissages à travers leur implication dans un projet de développement pédagogique. Tant Diane que Claude expriment à quel point ils apprennent de leur collègue, la collaboration devenant pour eux une véritable occasion d'apprentissage par les pairs.

Ces praticiens manifestent une grande motivation à l'égard de l'amélioration des pratiques pédagogiques. Ils veulent être de plus en plus adéquats dans la réalisation de leur tâche, prenant conscience que cet apprentissage professionnel est issu en grande partie de cette collaboration. Ils perçoivent les forces complémentaires du collègue et partagent le sentiment de se compléter mutuellement. La perception de cette complémentarité vient aussi d'une valorisation mutuelle. En effet, les enseignants se valorisent l'un et l'autre, en mentionnant à quel point ils maîtrisent, en complémentarité, les diverses approches pédagogiques ; pour Claude, il s'agit d'une maîtrise de l'apprentissage coopératif et de la pédagogie par projets ; pour Diane, il s'agit d'habiletés de médiation et d'enseignement stratégique.

La motivation pour l'apprentissage proviendrait en grande partie de la satisfaction d'une recherche de sens et de la manifestation d'une plus grande congruence dans l'acte d'enseigner, apportées par le travail de collaboration. Aussi,

les enseignants mentionnent que l'espace de médiation, dans lequel la chercheuse est présente, les nourrit en leur permettant de répondre aux questions qu'ils se posent et en satisfaisant leur besoin d'enrichissement théorique.

La prise en compte des besoins de l'enseignant est un préalable à la création de l'espace de collaboration (*cf.* Sect.6.1.2). On note l'importance de partir des besoins des enseignants en leur permettant de clarifier une question qu'ils se posent à propos de leurs pratiques pédagogiques. Le processus de développement professionnel chez l'enseignant repose sur l'identification d'une problématique. Cette dernière doit l'interpeller au point de garantir son engagement et son implication dans un projet de développement pédagogique, d'où **l'importance de la clarification** pour permettre justement aux enseignants de se « connecter » sur la voie du développement professionnel, en rejoignant leurs motivations les plus profondes.

Pour les enseignants, le développement pédagogique doit leur « coller à la peau ». Il faut que cela les rejoigne au plus intime de soi, dans le domaine des sentiments. Il faut qu'ils soient passionnés par ce qu'ils font, sinon, ils ne pourraient pas s'investir autant que nécessaire. Dans ce besoin d'adéquation avec la réalité des enseignants, le **principe d'authenticité** se rattache au développement professionnel dans la mesure où le processus rejoint intimement les intérêts des enseignants. L'enseignant qui n'est pas authentique aura de la difficulté à s'engager dans un processus véritable de transformation, laquelle s'avère essentielle au développement professionnel (Cranton, 1994).

6.4.1 La vision de soi comme composante essentielle du développement professionnel

Cette section réfère elle aussi à l'axiologie du développement professionnel collaboratif, en évoquant la clarification, l'ouverture, l'authenticité et la réciprocité comme principes sous-jacents à la manifestation d'une vision personnelle.

La prise de conscience individuelle permet à l'enseignant de s'investir dans son développement professionnel. Le regard sur ses limites, son rôle, ses valeurs, ses

objectifs pédagogiques renvoie à l'enseignant une image claire de lui-même. Cette clarification de la vision de soi constitue la base pour qu'il puisse opérer des changements adéquats. L'implication de l'enseignant dans une démarche de développement pédagogique est dynamique, en ce sens qu'elle nécessite au départ d'avoir une vision de soi. Cependant, cette vision se raffine au fur et à mesure que l'enseignant s'investit dans le projet de développement. Cette vision de soi est étroitement reliée à la clarification des valeurs et des objectifs pédagogiques, et c'est à travers la relation entre les enseignants que cette clarification s'opère. Le **principe de clarification** est donc préalable au développement professionnel tout en étant dynamisé par lui. C'est à travers le regard de l'autre que l'enseignant peut se percevoir le mieux. Dans cet échange, dans ce partage où l'un donne à l'autre, on peut voir aisément que se dégage le **principe de réciprocité**. La réciprocité implique que dans toute relation collégiale se réalise un apprentissage de part et d'autre (Labelle, 1998). Pour qu'il y ait prévalence de ce regard aidant, cela demande une ouverture des enseignants. **L'ouverture** constitue un principe essentiel garant de l'apprentissage et de la transformation chez l'enseignant.

Dans leur complémentarité, dans cette perception de la différence par rapport à la maîtrise de telle ou telle approche, dans leurs façons d'être bien personnelles, les enseignants reconnaissent à quel point ils apprennent l'un de l'autre. Ils démontrent cette ouverture à la transformation que l'autre peut opérer sur eux. En réalité, à l'intérieur de la fonction d'apprentissage, on observe que les enseignants **développent et clarifient** la vision qu'ils ont d'eux-mêmes (cf. Fig.6.9). Diane confie en entrevue :

(...) Il m'a beaucoup aidée dans l'évolution de mes habiletés. Je l'ai regardé faire une intervention, j'observais puis j'apprenais... C'est pour ça qu'on est tellement différents, complémentaires aussi, mais différents... Puis, j'apprends énormément de lui... Je ne prends jamais à la légère ce qu'il me dit parce que je sais qu'il y a quelque chose que moi je dois aller chercher là-dedans (D-3, 1452-1489).

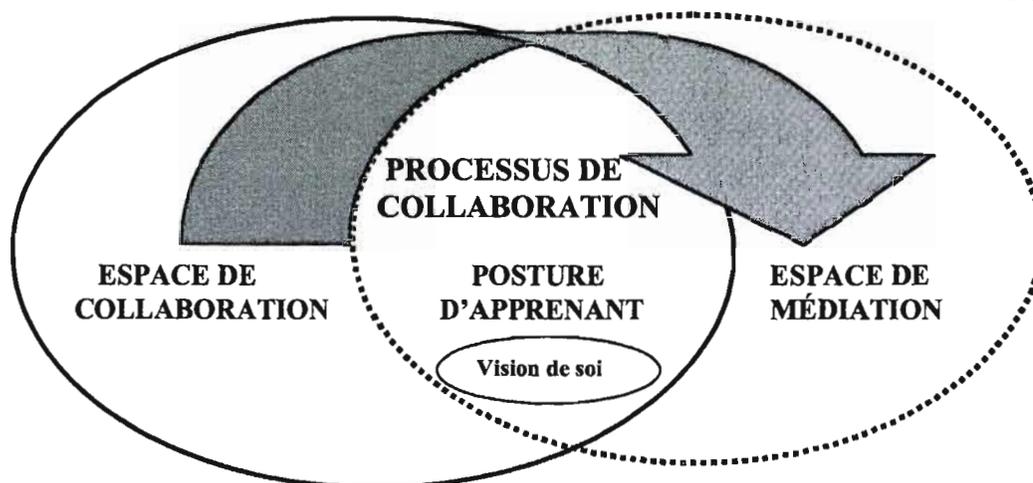


Figure 6.9 Le lien entre la posture d'apprenant et la vision de soi

Dans leur relation, les enseignants deviennent, tour à tour, formateur et apprenant. Les commentaires de l'autre et le regard qui est porté sur soi aident les enseignants à se transformer et à améliorer leurs pratiques pédagogiques. Le vrai partage se rattache à l'expression d'une réciprocité.

Les enseignants perçoivent que leurs échanges et leurs dialogues ainsi que le vécu en projet les aident à mieux se percevoir, en reconnaissant à la fois leurs forces et leurs faiblesses. Ceci témoigne du lien étroit qui existe entre la posture d'apprenant et la vision de soi. La collaboration aide les enseignants à avoir une vision plus juste d'eux-mêmes, de leurs valeurs, de leurs croyances, des objectifs et des buts qu'ils veulent poursuivre. On remarque encore l'importance du **principe de clarification** à l'intérieur de l'espace de collaboration. Plus les enseignants se connaissent eux-mêmes, plus ils deviennent aptes à apprendre. Dans la figure suivante (*cf.* Fig.6.10), le processus de collaboration intègre les fondements axiologiques du développement professionnel collaboratif. L'expression d'une vision de soi et de la posture d'apprenant constituent la manifestation visible du processus de collaboration et des principes de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité, ces derniers agissant comme autant de « microprocessus » mis en marche par l'acte de collaborer.

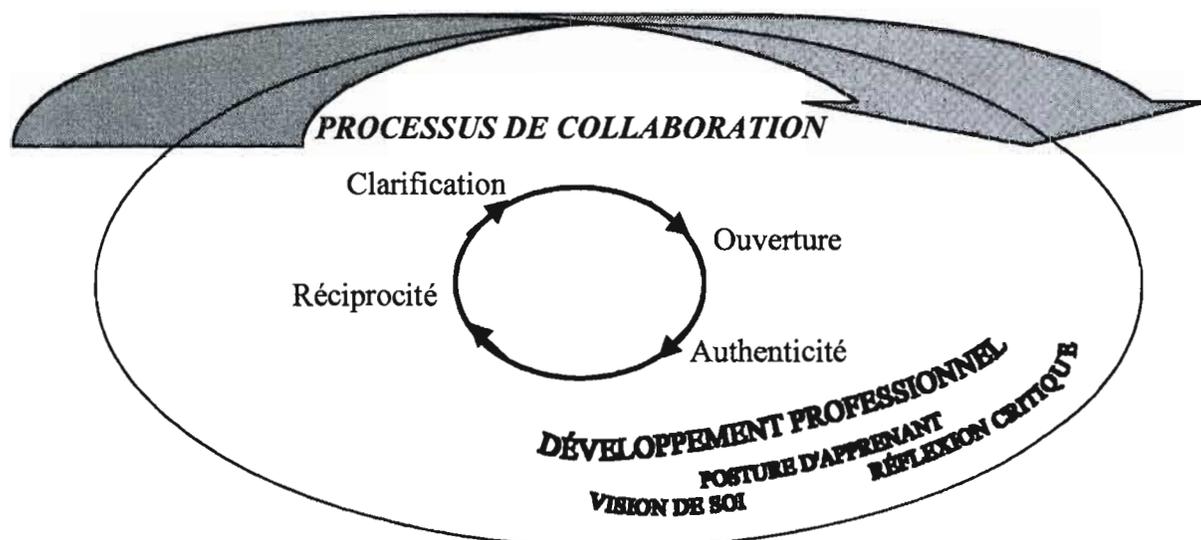


Figure 6.10 L'axiologie du développement professionnel collaboratif intégrée au processus de collaboration

6.4.2 Le lien entre la posture d'apprenant et la réflexion critique

La fonction critique prend une place de première importance dans l'apprentissage que réalisent les enseignants au sein de l'espace de collaboration. Comme extrant de l'espace de collaboration et résultante du processus de collaboration, elle figure comme composante du développement professionnel (cf. Fig.6.10). On observe que cette fonction critique se manifeste dans le cycle de collaboration, principalement à l'étape d'objectivation, lorsque les enseignants émettent des critiques en regard de leurs propres choix éducatifs. Plus globalement, il s'agit aussi pour les enseignants de prendre une distance critique par rapport aux divers courants et paradigmes qui influencent le monde de l'éducation. Concrètement, cela prend la forme d'une certaine distanciation par rapport aux choix éducatifs de la culture scolaire ambiante, qui n'iraient pas tout à fait dans le sens de leurs objectifs et de leurs valeurs pédagogiques.

Dans une perspective microsystémique, la réflexion critique a pour but de permettre à Diane et Claude de prendre du recul par rapport à leur pratique, et parfois

de mieux percevoir leurs faiblesses. Par cette prise de conscience, ils apprennent de leurs erreurs et sont en mesure d'effectuer les rectifications nécessaires. Dans une perspective méso et macrosystémique, la réflexion critique joue un rôle au niveau de la motivation. En réalisant qu'il existe des incongruités par rapport aux choix éducatifs réalisés dans leur propre école, cela pousse les enseignants à manifester encore plus de détermination pour développer des approches et des méthodes qui vont dans le sens de leurs objectifs et de leurs valeurs pédagogiques. En émettant des commentaires par rapport à la réforme de l'éducation, à la formation initiale des maîtres, à la formation continue, aux conditions de travail des enseignants, les enseignants développent une posture où ils expriment leurs besoins. À travers ces prises de conscience, les enseignants témoignent de leur besoin d'**authenticité**.

La réflexion critique exprime le besoin des enseignants de vivre dans un cadre authentique et la nécessité de fonctionner dans un climat cohérent avec leurs propres valeurs. Il semble également qu'une fonction de la réflexion critique serait de permettre aux enseignants de se positionner davantage dans le sens de leurs valeurs personnelles, en solidifiant leurs fondements pédagogiques et en les engageant sur la voie du développement professionnel.

6.5 Le lien entre l'espace de collaboration et l'aspect relationnel

Outre les intrants, l'espace de collaboration repose sur un autre aspect important de la dynamique collaborative : il s'agit de l'aspect relationnel ou de la relation entre les collègues. Cette dernière supporte et donne le ton aux diverses composantes du phénomène. La catégorie « Aspect relationnel » est elle-même reliée étroitement aux « Caractéristiques des enseignants », puisque ces caractéristiques teintent la relation particulière que Diane et Claude entretiennent entre eux. On y retrouve sensiblement les mêmes composantes que celles qui caractérisent chaque enseignant. Par leur correspondance à l'axiologie de la collaboration comme mode de développement professionnel, ces deux catégories se rejoignent dans leurs dimensions d'authenticité, d'ouverture et de confiance. En étant si près l'une de l'autre, on conviendra que la

catégorie « Caractéristiques des enseignants » se trouve englobée par la catégorie « Relation entre les enseignants » (cf. Fig.6.11).

La clarification des buts et des objectifs poursuivis par les collaborateurs est une condition importante de la collaboration, qui rejoint directement les valeurs pédagogiques (cf. Chap.V, Sect.5.10), lesquelles correspondent à ce qui compte le plus pour les enseignants, ce qu'ils ressentent comme l'essentiel en fonction de leur pratique professionnelle. Il existe une réelle authenticité relativement à l'expression conjointe de ces valeurs et objectifs, authenticité qui doit régner afin de rendre la pratique professionnelle, incluant la relation avec le collègue, empreinte à la fois de confiance, d'acceptation et de respect. Dans cette correspondance entre l'authenticité de la relation et les valeurs pédagogiques, on conviendra que la catégorie « Valeurs pédagogiques » se trouve aussi englobée par celle de l'« Aspect relationnel » (cf. Fig.6.11). Globalement, on remarque dans la figure ci-après que l'aspect relationnel apparaît intimement lié à la création même de l'espace de collaboration. Les données du chapitre V (cf. Sect.5.8) indiquent que les composantes essentielles de l'aspect relationnel seraient:

1. Les acquis relationnels et les valeurs et objectifs pédagogiques communs;
2. L'attitude d'ouverture des enseignants;
3. L'implication mutuelle dans un projet.

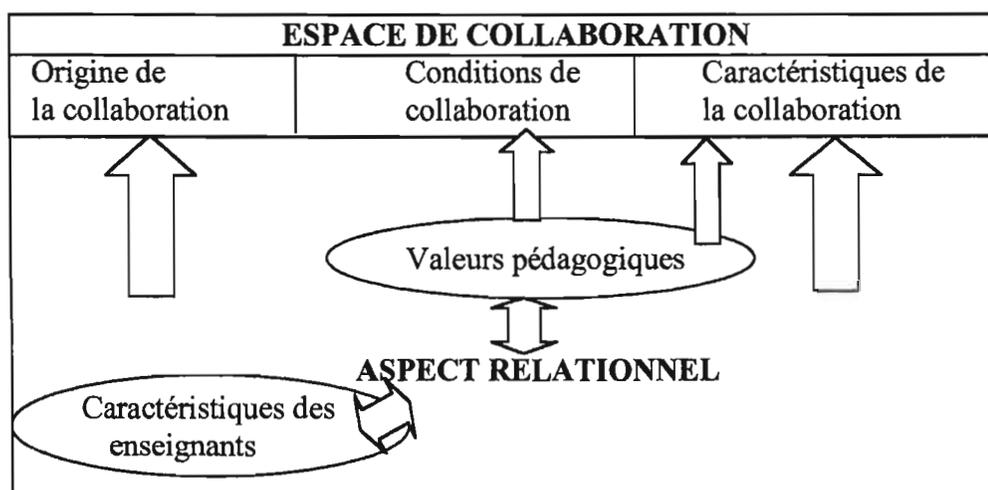


Figure 6.11 Lien entre la relation des enseignants et l'espace de collaboration

Dans le cas étudié, les acquis relationnels se manifestent par une connaissance préalable et par une expérience passée de collaboration entre Diane et Claude. Est-ce à dire que pour collaborer, les enseignants doivent se connaître depuis quelques années et avoir une expérience de travail conjoint? Disons qu'il s'agit là d'une situation idéale, qui aide les collaborateurs à clarifier le regard qu'ils portent l'un sur l'autre. La connaissance préalable des individus peut fournir une explication plausible à la réciprocité de leurs valeurs et objectifs pédagogiques. Ils se sont choisis mutuellement en sachant qu'ils se rejoignaient à divers niveaux. L'aspect relationnel qui sous-tend la collaboration comporte donc une importante notion de clarification de ses visions et de connaissance de l'autre. On réalise ainsi que la relation entre les enseignants, qui sous-tend la création de l'espace de collaboration, comporte un important **principe de clarification**, la clarification des valeurs et des croyances étant elle-même reliée à l'authenticité de la démarche et de la relation qui existe entre les enseignants. Le principe de clarification se trouve de ce fait intimement relié avec le **principe d'authenticité**.

L'autre élément relié aux acquis relationnels est la notion d'habiletés de relation. Compte tenu que les enseignants se connaissaient depuis quelques années et qu'ils avaient déjà collaboré à des travaux conjoints, on peut croire en la valeur d'apprentissage d'une telle expérience antérieure. Les enseignants ont certainement pu y développer leurs habiletés relationnelles.

Le deuxième aspect qu'il importe de considérer dans la création de l'espace de collaboration, c'est cette attitude d'ouverture qu'ont les enseignants. Pour s'exprimer sur leurs pratiques, pour partager leurs difficultés, pour s'engager dans un projet conjoint, pour apprendre l'un de l'autre, les enseignants doivent adopter une attitude d'ouverture. Celle-ci s'exprime par la volonté de s'investir personnellement dans ce projet de développement pédagogique en y consacrant temps et énergie. L'ouverture se manifeste également par l'attitude de réception des enseignants face à la critique et aux commentaires qu'exprime leur collègue. Ils sont ouverts à la transformation qui

s'opère par le regard de l'autre sur leur pratique pédagogique. Ils se montrent également ouverts à communiquer leurs expériences à une chercheuse de l'extérieur, à de nouveaux collègues et même à leur équipe-école. Il existe donc un **principe d'ouverture** à la relation qui existe entre les enseignants et, par conséquent, au processus de collaboration.

Le dernier aspect de la relation entre les enseignants qui sous-tend la création de l'espace de collaboration consiste en une mutualité d'engagement dans le projet de développement pédagogique. Cette mutualité rejoint le **principe de réciprocité**. Lorsqu'on s'engage mutuellement dans une entreprise quelle qu'elle soit, on est prêt à s'y investir réciproquement. L'ensemble des principes axiologiques influençant l'aspect relationnel sont illustrés ci-après (*cf.* Fig.6.12). Il sera possible de les approfondir dans la section qui traite de l'axiologie de la collaboration comme mode de développement professionnel (*cf.* Chap.VII, Sect.7.1).

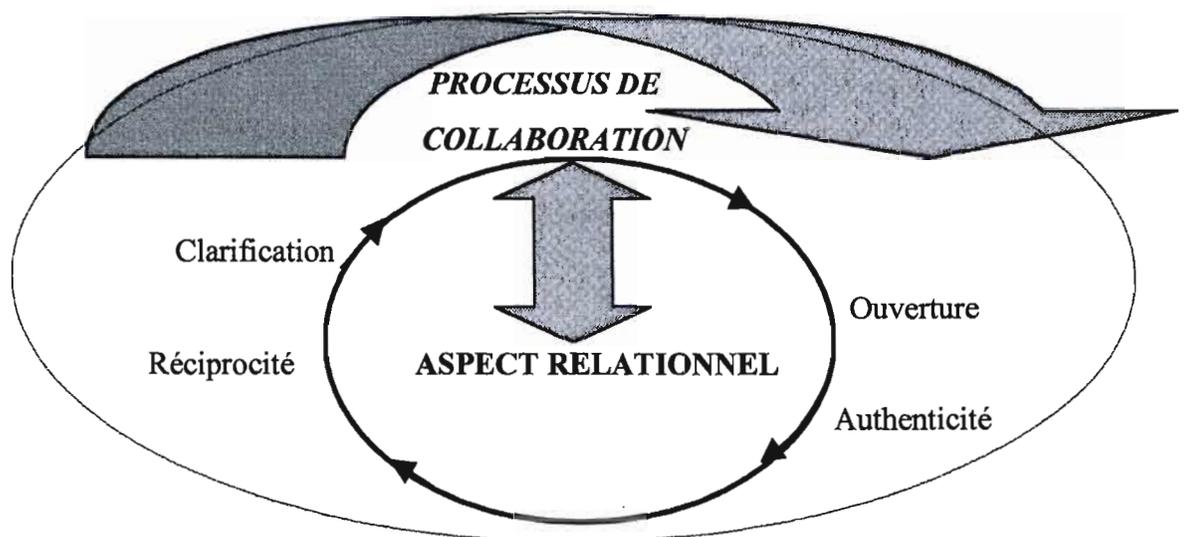


Figure 6.12 L'axiologie du développement professionnel collaboratif intégrée à l'aspect relationnel

Ceci nous conduit au prochain chapitre, le chapitre VII, qui expose en premier lieu l'axiologie de la collaboration comme mode de développement professionnel. Puis, il sera possible d'approfondir la compréhension des éléments de résultats exposés précédemment, en les conjuguant aux théories les plus pertinentes. Enfin, ce chapitre se termine sur deux propositions d'ordre pratique: la première porte sur les incitatifs à la collaboration entre enseignants, la deuxième vise à proposer des pistes pour l'accompagnement des enseignants dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques.

CHAPITRE VII

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS : PROPOSITION D'UNE AXIOLOGIE DE LA COLLABORATION COMME MODE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'interprétation des résultats de la recherche et une discussion de ceux-ci en lien avec l'ensemble des éléments conceptuels et théoriques pertinents constituent l'objet de ce chapitre. De nouvelles représentations et des pistes suggérant de nouvelles recherches sur le phénomène du développement professionnel collaboratif pourront servir ultérieurement aux acteurs concernés par la pratique collaborative.

Il importe de se remémorer que les résultats de la thèse sont issus d'une analyse par théorisation ancrée. D'une part, il ne s'agit pas à proprement parler d'un travail de théorisation et, d'autre part, ce type d'analyse comporte certaines limites. Mentionnons qu'une analyse par théorisation ancrée ne vise pas, comme le veut la *grounded theory*²⁵, une comparaison constante entre les données, ni entre les cas, ce qui est de toute manière inéluctable en raison de l'étude de cas unique. La méthode des cas utilisée ici ne prévoit pas non plus d'échantillonnage théorique dans un but de comparaison constante.

Il convient de rappeler l'objectif général de la recherche, qui vise à fournir une compréhension du phénomène de la collaboration comme mode de développement

²⁵ La *grounded theory*, ou théorisation ancrée selon Glaser et Strauss (1967), consiste en une méthode de recherche qui implique une démarche de comparaison constante des données, de la problématisation jusqu'à l'interprétation des résultats. L'analyse par théorisation ancrée n'emprunte à cette méthode que la portion qui s'adresse à l'analyse, ce qui permet de conférer à l'ensemble de la démarche interprétative une correspondance étroite avec les données.

professionnel par l'étude d'un cas spécifique. Le but est de décrire le processus de collaboration et d'explicitier les divers facteurs qui entourent et influencent ce processus. Pour faire le pont avec le développement professionnel chez l'enseignant, cela nécessite de comprendre comment la collaboration influence la croissance chez l'enseignant au niveau de ses caractéristiques intrinsèques, qui sont autant de facettes du développement professionnel. Rappelons que les facettes liées au développement professionnel proviennent de l'articulation d'une partie du modèle de Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990), avec certains éléments de la pensée de Fullan (1993) et de Cranton (1996) concernant la transformation de l'apprenant adulte. Ces facettes sont la vision de soi, les pratiques pédagogiques, la réflexion critique ainsi que les habiletés de recherche, combinées à l'action collaborative.

En fonction de l'orientation des résultats, le présent chapitre se subdivise en deux parties. Une première partie présente les considérations d'ordre théorique, c'est-à-dire les éléments de compréhension théorique ayant émergé de l'analyse des résultats. Suite à la présentation de la synthèse des résultats sont exposés les éléments pertinents du chapitre II — traitant du cadre théorique et conceptuel — en lien avec les résultats de l'analyse. Ces éléments théoriques sont articulés afin de conférer à la globalité de l'interprétation une perspective de sens. Dans un deuxième temps, les représentations émergentes, compte tenu du travail d'interprétation des données, font l'objet d'une justification théorique plus approfondie.

Dans la seconde partie du chapitre, il est question des implications pratiques, plus précisément de la discussion de représentations de la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel. Ces constructions ou représentations concernent à la fois les praticiens et les chercheurs qui désirent les accompagner dans leur pratique collaborative. En tant que propositions, ces représentations se veulent utiles pour le rapprochement du monde de la pratique et du monde de la recherche, dans l'esprit de la création de nouveaux espaces de médiation.

PARTIE 1 : Résultats de recherche et considérations théoriques

7.1 Représentations théoriques des principaux résultats de l'étude de cas

Avant d'exposer les éléments conceptuels et théoriques pertinents déjà évoqués au chapitre II, il convient de présenter l'ensemble de l'articulation des principaux résultats de la thèse. En effet, l'interprétation des résultats a permis de créer un schéma intégrateur qui illustre et fournit une clarification du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel au sein du cas étudié (*cf.* Fig.7.1). Les autres sections de ce chapitre se rattachent à ce schéma intégrateur pour faciliter la compréhension.

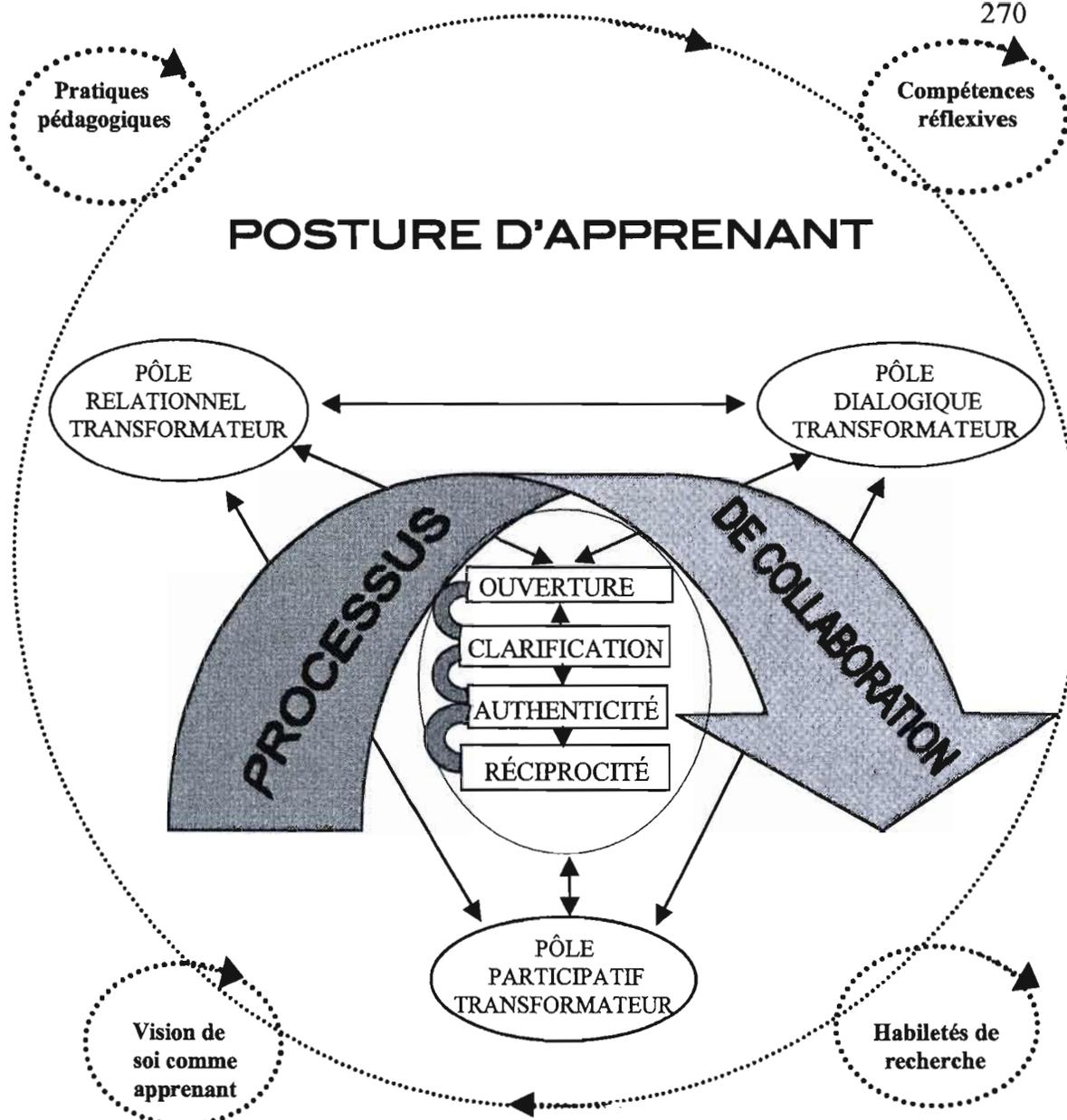


Figure 7.1 Schéma intégrateur du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel

Dans ce schéma, on remarque que la **posture d'apprenant** se trouve au cœur du phénomène. Elle est représentée par la grande roue qui est en mouvement et qui entraîne avec elle les petits rouages correspondant à autant de facettes du développement professionnel : les **pratiques pédagogiques**, les **compétences réflexives**, les **habiletés de recherche** et la **vision de soi** comme apprenant (Cranton,

1996 ; Fullan, 1993 ; Fullan *et al.*, 1990). En étant en mouvement, la grande roue actionne les petites et permet à l'enseignant de développer l'ensemble des aspects liées à sa croissance professionnelle. Il importe de préciser que chacune de ces facettes n'évolue pas nécessairement au même rythme. Par exemple, les pratiques pédagogiques peuvent évoluer plus rapidement à l'intérieur de l'activité collaborative, alors que les habiletés de recherche ne seront que faiblement encouragées. Tout dépend de la nature de l'activité conjointe qui est menée, de la qualité de l'espace de collaboration qui est créé, ainsi que de la qualité de l'espace de médiation qui caractérise un contexte donné.

À l'intérieur de la posture d'apprenant, on retrouve trois pôles principaux : un **pôle relationnel**, un **pôle dialogique** et un **pôle participatif**. Ces pôles sont associés à la représentation de l'**espace de collaboration**, qui se définit par le dialogue et l'échange, et qui implique également un schème relationnel entre au moins deux collègues, qui évoluent dans un esprit de partage, de soutien et d'apprentissage. Cet espace de collaboration se précise également à travers une participation dans l'action, à l'intérieur d'une démarche conjointe, pour atteindre des buts communs. Elle correspond au pôle participatif comme composante du processus de collaboration. L'axiologie du phénomène vient jouer un rôle important en regard de ces trois pôles. La **clarification** des valeurs, de la vision de soi et de son rôle comme enseignant s'avère le premier pas pour créer une **ouverture**. Cette ouverture influence à la fois le pôle relationnel et le pôle dialogique. La clarification facilite également l'**authenticité** liée au pôle participatif, qui fait en sorte que les enseignants vont s'engager conjointement dans une activité signifiante. À son tour, l'authenticité agit favorablement sur les pôles relationnel et dialogique. La **réciprocité** se manifeste à la fois comme processus à l'intérieur du pôle dialogique et du pôle relationnel, et s'affiche comme conséquence ultime de la relation, du dialogue et de l'action authentique des collaborateurs. Cette réciprocité agit à la fois à tous les niveaux

axiologiques, en influençant favorablement la clarification, l'ouverture et l'authenticité, par un effet synergique (cf. Fig.7.1).

S'ajoute à cela l'influence positive de l'**espace de médiation**^{25a}. Ce sont les divers rôles de la chercheuse dans cet espace de médiation qui agissent directement au niveau des trois pôles (cf. Fig.7.2). Le rôle de **facilitateur**, qui favorise la compréhension des enjeux liés à la pratique et aux besoins des enseignants, influence le pôle participatif. Le rôle de **médiateur**, qui fournit les outils sémiotiques, théoriques, et les éléments de comparaison (Chang et Wells, 1995), va intervenir au niveau du pôle dialogique, alors que le rôle de **motivateur**, qui stimule la motivation des enseignants et leur engagement dans la voie de leur développement professionnel, va influencer le pôle relationnel de l'espace de collaboration.

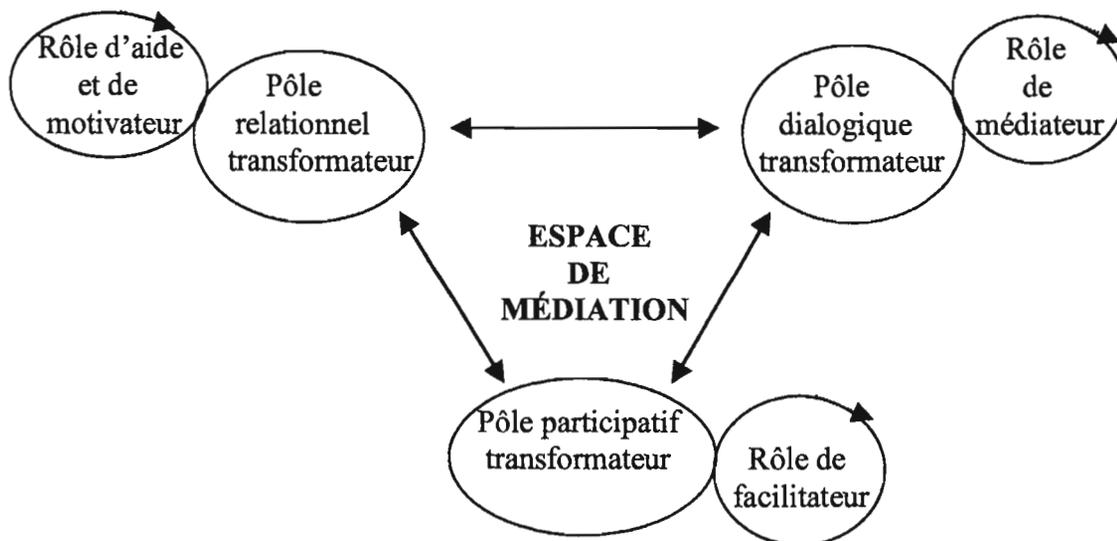


Figure 7.2 Les rôles de la chercheuse dans l'espace de médiation en lien avec les pôles de transformation chez l'enseignant-apprenant

Dans le schéma intégrateur (cf. Fig.7.1), on réfère donc à trois pôles transformateurs. Cette dénomination rejoint la transformation qui s'opère grâce à la collaboration entre collègues, correspondant à la notion de transformation et de

^{25a} L'espace de médiation et les rôles de la chercheuse sont présentés séparément du schéma intégrateur de la figure 7.1, par souci de simplifier la représentation schématique.

réflexion critique si chère à Mezirow (1981) et à Cranton (1996). En effet, pour ces auteurs, cette forme d'apprentissage conduit l'adulte à transformer la situation à l'intérieur de laquelle ses actions se déroulent. Cet apprentissage repose sur la théorie de la transformation des perspectives de sens. Une perspective de sens (*cf.* Chap.II, Sect.2.3.1.1) se définit comme un ensemble d'attentes constituées par un cadre de référence, utilisé en projetant nos modèles symboliques en tant que système de valeurs, dans le but d'interpréter et d'évaluer le sens de nos expériences (Cranton, 1996 ; Mezirow, 1981). Un apprentissage transformateur se produit quand l'adulte est en mesure de faire l'analyse critique de sa vision de lui-même, de ses rôles, de ses actions, de sa situation et de ses relations. En remettant en question ses présupposés personnels, la personne voit évoluer ses perspectives de sens. Cette évolution l'amène à se sentir davantage en congruence avec ses actions. Cet apprentissage rejoint aussi la zone de développement proximal de Vygotsky (ZDP) (1978) (*cf.* Fig.1.1), en ce sens que ce qui est construit dans l'intersubjectivité est ensuite intégré et intériorisé par un processus de transformation des schèmes personnels (Torres, 1996, 1997, 1999 ; Wells, 1993).

Dans les résultats de cette étude de cas, il apparaît qu'un apprentissage transformateur est relié à chacun des pôles de la collaboration comme mode de développement professionnel. L'apprentissage transformateur relié au pôle dialogique peut être perçu en termes de capacité d'expression de ses expériences, de sa vision de soi, de ses rôles, de son projet de développement pédagogique, ce qui permet à l'enseignant de prendre conscience de ses présupposés et de ses schèmes de pensée. En apportant des modèles comparatifs et des outils théoriques, la chercheuse contribue à cet enrichissement (Chang et Wells, 1995). Cette prise de conscience de l'enseignant par l'expression contribue à faire changer les perspectives de sens.

Le pôle relationnel est aussi transformateur, parce qu'en étant en relation avec son collègue ou avec la chercheuse qui contribue à l'expérience de développement pédagogique, l'enseignant obtient en quelque sorte un miroir de sa façon de penser et

de son discours. Avec l'autre, à travers la relation, il élabore et peaufine cette vision qu'il a de lui-même et de ses rôles, et révisé ses présupposés. Il peut revoir ainsi ses perspectives de sens. La relation ou le processus relationnel qui se joue dans la collaboration rejoint ainsi la **réciprocité éducatrice** telle que proposée par Labelle (1996, 1998).

Le pôle participatif ou « d'action », puisqu'il réfère à l'action participative de l'acteur, contribue lui aussi à un apprentissage transformateur. La collaboration ne pourrait pas se réaliser hors d'un contexte de partage pédagogique, imbriqué à même l'action quotidienne des enseignants (Sparks, 1999). À travers l'action, les gestes quotidiens qu'ils posent, à travers leur implication dans l'action, les enseignants se développent et s'enrichissent. Ils prennent conscience de leur façon de voir les choses à travers l'action. Cela enrichit la perspective qu'ils ont sur leurs présupposés personnels. Cette *prise de conscience dans l'action* de leurs présupposés les amène à modifier leurs perspectives de sens. Les trois pôles contribuent donc de façon interreliée à l'apprentissage transformateur de l'enseignant-apprenant.

Cranton (1996) insiste également sur l'importance d'être authentique dans toute relation d'apprentissage. Pour l'auteure, l'authenticité est un élément préalable à l'instauration d'un processus d'apprentissage transformateur. Il apparaît que dans le cas étudié, tant les enseignants que la chercheuse s'investissent avec authenticité dans la relation. Ils font état de leurs forces, de leurs faiblesses, et agissent en fonction de leur style personnel, sans contrainte. Cette authenticité est nécessaire pour révéler à la fois à soi personnellement et à l'autre, ses propres schèmes de pensée et ses référents, de manière à être apte à les transformer.

7.2 Rappel des éléments pertinents du cadre théorique et conceptuel

Dans le chapitre II abordant le cadre théorique et conceptuel, une première partie traitait des théories et modèles retenus pour la thèse. La seconde et la troisième parties abordaient respectivement les deux concepts majeurs que sont la collaboration

et le développement professionnel. Dans la première partie du cadre théorique et conceptuel, deux principales théories ont été abordées : la théorie de l'action communicative et la théorie socioculturelle. La perspective épistémique de cette thèse, qui se situe au niveau du paradigme socioconstructiviste, unifie ces deux théories. Elles sont d'une grande utilité pour étayer l'interprétation des résultats, en particulier ceux concernant le pôle dialogique transformateur (*cf.* Fig.7.1, 7.2). Ces théories viennent appuyer ce que les résultats de la démarche empirique traduisent concrètement, donnent du sens et de la portée à ce pôle dialogique transformateur, et confèrent de la profondeur aux résultats. Concernant le modèle de l'enseignant-apprenant (Fullan *et al.*, 1990) et l'interprétation qui s'en dégage, on observe une grande proximité entre les résultats de la recherche et la modélisation proposée par les auteurs. Il est possible toutefois d'en saisir les différences et les nuances, en fonction de la spécificité du cas étudié.

L'approfondissement des deux principaux concepts de la thèse a servi à délimiter les critères de choix du cas à l'étude. En particulier, la typologie de Little (1990a) sur la collégialité a permis de faire un choix éclairé en fonction de la définition d'une collaboration véritable. Ainsi, la collaboration véritable n'existe que dans le cadre de travaux conjoints, où l'intensité de travail et l'interdépendance entre les collègues sont grandes (*cf.* Chap.II, Sect.2.2). Ceci se trouve renforcé par les deux caractéristiques entrant dans la définition d'un groupe, soit la cohésion et l'interdépendance soutenues entre les membres (Saint-Arnaud, 1989).

La définition de la collaboration représentait, dans le chapitre II, ce « cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées, à l'intérieur d'échanges interactifs réunissant au moins deux collègues qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité ». Cette définition se trouve reformulée différemment grâce aux résultats. Selon l'étude de cas réalisée, la collaboration correspond à un « *espace d'expression qui permet l'affirmation paritaire et libre des enseignants dans le cadre d'une démarche*

conjointe. Il s'agit d'un endroit de partage d'expériences et de soutien qui, renforcé par l'espace de médiation, donne lieu à de nombreux apprentissages. Cet espace d'échanges dynamiques s'appuie sur une relation intense entre les acteurs, devenant ainsi un lieu d'interdépendance et de construction intersubjective de sens ».

En fait, dans cette nouvelle définition, on observe qu'il s'opère un recadrage de l'activité dialogique qui, au lieu d'être tributaire d'un cadre dynamique d'activités, devient le moyen par lequel l'espace de collaboration s'ouvre à la démarche conjointe. Cette dernière doit par ailleurs s'appuyer sur un problème véritable auquel font face les enseignants dans leur pratique. Les problèmes de pratique rejoignent les propos de Schön (1983), pour qui toute activité réflexive doit être axée sur la résolution de problèmes. L'expression devient au centre de la définition de la collaboration, les outils sémiotiques servant à unir les collègues pour l'atteinte de leur but commun. Cette activité sémiotique se trouve au cœur de l'action par laquelle se crée l'intersubjectivité entre les collaborateurs (Chang et Wells, 1995), et est stimulée à l'intérieur de l'espace de médiation auquel participe la personne accompagnante.

Dans la présentation du concept, on remarque que le modèle présenté au chapitre II (*cf.* Chap.II, Fig.2.3) suggérait deux pôles principaux se rattachant à la représentation de la collaboration, le pôle « participatif » et le pôle « relationnel », selon une interprétation réalisée en fonction des propos de Friend et Cook (1996). Le pôle « participatif » ou « d'action » s'inscrit dans la dynamique des buts et objectifs poursuivis, ainsi que de l'interdépendance entre les collègues dans la perspective de l'atteinte de ces buts et objectifs. Le pôle « relationnel », pour sa part, précise les habiletés d'interaction, dont font partie les habiletés relationnelles et de communication. La représentation qui ressort de l'interprétation des résultats fait apparaître un nouveau pôle, qui s'ajoute aux deux premiers. Il s'agit du pôle « dialogique », qui regroupe les fonctions communicatives dans leur ensemble. Ce pôle rejoint les arguments de plusieurs auteurs qui considèrent ce processus de dialogues et d'échanges comme le fondement de tout apprentissage transformateur

(Chang et Wells, 1995 ; Cranton, 1996; Mezirow, 1981; Oliva, 2000 ; Torres, 1996,1997,1999 ; Wells, 1993). En regroupant ces fonctions, les résultats de l'étude du groupe de l'école l'Envol se distinguent de la représentation qui avait été proposée précédemment dans le cadre théorique et conceptuel. Le processus de collaboration entre Diane et Claude se caractérise par la qualité de la communication. C'est principalement au cours de l'étape de « négociation/prise de décisions » du processus de collaboration (cf. Chap.VI, Sect.6.2) qu'émerge cette qualité de communication. Les échanges entre les enseignants sont à la fois authentiques et efficaces. Il n'y a pas de perte de temps sur les détails, et les prises de décisions concernant la suite du projet s'exécutent rapidement. Il importe de préciser également le rôle indéniable de l'espace de médiation dans l'intensité de ce pôle dialogique. Par son action, la chercheuse contribue à accroître l'intersubjectivité et apporte des outils sémiotiques.

Dans cette nouvelle représentation de la collaboration, les trois pôles sont le pôle relationnel, le pôle dialogique et le pôle participatif.

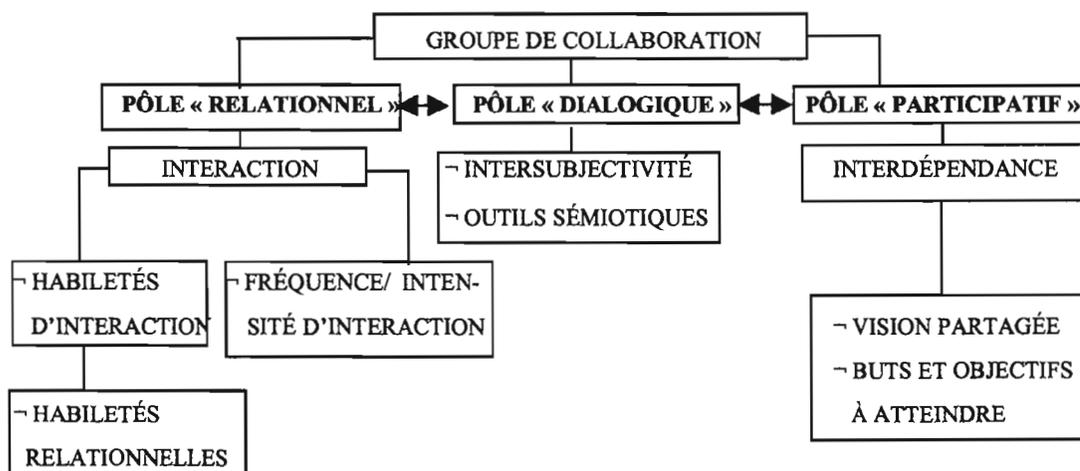


Figure 7.3 Nouvelle représentation du concept de collaboration, selon l'étude de cas du groupe de l'école l'Envol

Dans ce schéma, il ressort l'importance du pôle dialogique, influençant à la fois les pôles relationnel et participatif.

Concernant la qualité de la relation (cf. Chap.II, Sect.2.2.2.1), on remarque que le pôle relationnel de la collaboration entre collègues comme mode de développement

professionnel se caractérise par l'authenticité de la relation, ainsi que par une relation empreinte de confiance et de respect (*cf.* Chap.V, Sect.5.8). Fait à remarquer, la relation entre les participants se caractérise par une estime et une valorisation mutuelle. Il y a une reconnaissance des forces et de la complémentarité de l'autre, ce qui crée un lien d'interdépendance important (*cf.* Sect.5.8.2). L'empathie et la relation empreinte d'affection qui caractérisent la collaboration (Whiterell et Noddings, 1991) sont des qualités relationnelles qui se retrouvent chez Diane et Claude.

Dans le cadre théorique et conceptuel, c'est surtout à partir de la typologie de Sparks et Loucks-Horsley (1989) qu'il a été possible d'arrêter le choix sur les modes de développement professionnel collaboratif. On se rappellera que, selon cette typologie, les modes de développement professionnel, individuel ou collaboratif, vont de l'autoformation à la recherche-action. La définition du développement professionnel qui avait été retenue, tout en étant adaptée de Wells (1993) était :

Toute forme d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants s'engagent librement, trouvent des solutions aux problèmes et développent de nouvelles compréhensions et de nouvelles pratiques, ce qui les rend aptes à transformer la situation dans laquelle leurs actions se déroulent.

Pour sa part, le développement professionnel collaboratif apporte les nuances suivantes à la précédente définition en se lisant comme suit :

Toute forme d'apprentissage professionnel pour lequel les enseignants s'engagent librement à l'intérieur de *relations de collaboration* pour résoudre des problèmes liés à la pratique pédagogique. Cet apprentissage professionnel permet aux enseignants de développer de nouvelles compréhensions et de nouvelles pratiques, ce qui les rend aptes à transformer leur situation.

Selon les résultats obtenus, ce type de développement professionnel correspond, pour l'enseignant, à la transformation de sa pratique professionnelle au quotidien. Il se fonde avec le vécu quotidien dans la classe, dans l'école avec les collègues. C'est par l'implication avec ses collègues que l'enseignant s'engage véritablement dans la transformation de ses pratiques. Le développement professionnel procure à l'enseignant le plaisir de créer et d'innover. Il lui permet d'établir ses priorités et lui

apporte un certain dépassement intellectuel, lui procurant par le fait même un mieux-être avec lui-même et avec les autres.

En résumé, les résultats de la thèse indiquent que le développement professionnel collaboratif constitue :

Un engagement conjoint des enseignants dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet engagement doit partir d'un questionnement des enseignants formulé à partir de leur pratique actuelle pour que le développement professionnel les rejoigne dans leurs préoccupations les plus profondes. Ce développement professionnel correspond donc à une posture d'apprenant que l'enseignant adopte dans sa pratique quotidienne, à l'intérieur de laquelle il clarifie sa vision de soi comme apprenant, il transforme ses pratiques pédagogiques grâce à l'aide que lui procurent ses collègues, et il affine ses compétences réflexives et métacognitives.

Dans cette définition, on remarque que le développement professionnel concerne directement la posture d'apprenant, puisque l'enseignant s'engage dans une démarche d'amélioration ou de transformation. En effet, la définition rejoint l'optique d'une amélioration des pratiques et de la transformation de l'habitus (Bourdieu, 1972). La transformation touche directement les pratiques pédagogiques et elle rejoint le besoin d'**authenticité** chez l'enseignant. En étant influencé dans la matrice de ses perceptions, l'enseignant se trouve à adopter de nouveaux schèmes d'action et de réflexion, puisqu'il s'opère vraisemblablement une transformation des pratiques pédagogiques.

L'engagement conjoint, c'est-à-dire la participation collégiale au développement professionnel, rejoint la notion d'assiduité à l'intérieur d'une démarche qui autrement pourrait demeurer très ponctuelle. La collaboration amène également un enrichissement mutuel et un partage grâce à la complémentarité qui existe entre les enseignants. Ce partage rejoint la notion de **réciprocité**, en procurant aux participants une prise de conscience de l'importance du travail réalisé au quotidien (cf. Chap.V, Sect.5.12.1.1), prise de conscience qui ne serait pas possible sans le miroir de l'autre (Labelle, 1996). La réciprocité permet aux enseignants

d'aller plus loin et de pousser leur questionnement. Enfin, la collaboration procure du plaisir aux enseignants qui s'engagent dans une démarche de développement professionnel (*cf.* Chap.V, Sect.5.12.2.1).

À l'origine, le modèle de l'enseignant-apprenant (Fullan *et al.*, 1990) proposait quatre dimensions au développement professionnel (*cf.* Fig.2.1) : le répertoire technique ou de pratiques pédagogiques, les habiletés de recherche, la collaboration et la pratique réflexive. Aux fins de cette étude, ce modèle, auquel on aura enlevé la dimension de collaboration qui est traité à part, est enrichi de la vision personnelle (Fullan, 1993), alors que la pratique réflexive devient la réflexion critique (Cranton, 1996; Mezirow, 1981).

Suite à l'étude de cas, le modèle proposé se révèle des plus pertinents. La vision personnelle rejoint la vision de soi de l'enseignant. Il s'agit de la prise de conscience de son soi professionnel, qui fait en sorte que l'on est par la suite capable d'opérer des transformations avec une vision de soi clarifiée. La vision de soi rejoint les valeurs et les croyances de l'enseignant. Elle repose donc sur le principe de la **clarification**.

Dans le cadre conceptuel, la réflexion critique correspondait à la pratique réflexive enrichie d'une perspective critique (Cranton, 1996). Il s'agissait pour l'enseignant d'être à même d'objectiver sa pratique et d'entrevoir les modifications à y apporter. La réflexion critique signifie, dans les faits, de nuancer son orientation en fonction des modèles, des théories ou des pratiques qui sont suggérés dans la littérature. C'est aussi d'être en mesure de faire la part des choses relativement à ces suggestions, et d'analyser objectivement ses pratiques par rapport aux orientations de l'école, dans le but de proposer des façons de faire pour progresser de concert avec l'équipe-école. Voilà une dimension qui était présente chez Diane et Claude, mais qui semble être tributaire d'un contexte spatio-temporel déterminé.

La pratique pédagogique rejoint plusieurs dimensions de la posture d'apprenant. Les enseignants apprennent l'un de l'autre concernant les pratiques pédagogiques, du fait de leur complémentarité (*cf.* Chap.V, Sect.5.14). Les

enseignants reconnaissent l'aide de leur collègue dans l'évolution de leurs habiletés pédagogiques. L'apprentissage à ce niveau se concrétise réellement par le transfert qui s'opère d'un enseignant à l'autre.

Ce qui ressort de l'analyse du discours concernant la réflexion critique, c'est davantage une prise de position des enseignants par rapport à leur travail de développement pédagogique. Les compétences réflexives se rattachent spécifiquement à la posture d'apprenant, tout comme elles se rattachent à la vision de soi comme apprenant et à la transformation des pratiques pédagogiques. Les compétences réflexives mettent en jeu la capacité d'objectivation et de distanciation par rapport à la pratique, alors que la réflexion critique concerne davantage une distanciation par rapport à la situation qui entoure le travail de collaboration. La réflexion critique (Cranton, 1996) serait davantage perçue comme une conséquence du développement professionnel, alors que les compétences réflexives feraient partie de ses composantes mêmes.

Les habiletés de recherche, précisées dans le modèle de Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990), avaient été associées, au chapitre II, aux pratiques pédagogiques puisqu'elles permettaient d'opérer de réelles transformations dans les pratiques. Suite à l'étude de cas, elles se présentent au sein même du processus de collaboration lorsque les enseignants recherchent des solutions alternatives. Elles font partie du répertoire de ressources du praticien-chercheur. Elles se manifestent également à travers le besoin d'enrichissement théorique et de recherche de sens qui émerge de la posture d'apprenant. Les habiletés de recherche correspondent aux besoins qu'a l'enseignant de se nourrir au niveau conceptuel et de répondre aux questions qu'il se pose au sujet de sa pratique. Par conséquent, l'espace de médiation et la participation de la chercheuse dans cet espace deviennent intéressants en soi, pour le potentiel d'enrichissement qu'ils recèlent concernant les habiletés de recherche.

7.3 La signification de l'espace de collaboration en lien avec le courant socioconstructiviste

L'espace de collaboration se définit comme un espace d'expression, de dialogues et d'échanges, qui permet aux enseignants de s'impliquer dans une démarche pédagogique intense et de discuter sur cette expérience. L'espace d'expression désigne un contexte de participation des acteurs à des activités qui sont significatives pour eux. La collaboration est issue, dans le cas étudié, de l'implication de deux enseignants dans un projet de développement pédagogique. Il s'agit d'une véritable collaboration dans le sens que propose Little (1990a) dans sa typologie de la collégialité. Pour l'auteure, ce n'est que dans le cadre de travaux conjoints intenses que se manifeste la véritable collaboration. À travers le discours des acteurs, on sent que la perspective de sens rejoint essentiellement l'implication dans une activité qui touche de façon centrale à leurs préoccupations.

L'activité qu'ont vécue les enseignants de l'école l'Envol reflète toute l'authenticité avec laquelle ils se sont créé un espace de collaboration leur permettant d'accéder à un mieux être. Cet espace de collaboration est devenu un lieu véritable d'expression et de manifestation de leur voix. Le discours est synonyme de pouvoir de transformation ; transformation qui se fait dans le sens d'un épanouissement personnel et de l'accroissement du sentiment de compétence. C'est le langage en tant qu'outil de médiation qui permet aux enseignants d'évoluer à travers leurs échanges (Chang et Wells, 1995). Cette évolution se manifeste à plusieurs niveaux : il y a effectivement une transformation des pratiques pédagogiques, mais l'évolution touche également la connaissance de soi, la connaissance de l'autre, et une connaissance du domaine de l'éducation en général. Le dialogue, la manifestation de la voix des enseignants, sont perçus par de nombreux auteurs comme une prise en charge de l'activité professionnelle par les acteurs eux-mêmes. Il s'agit d'une force dynamique de transformation et de décision. C'est en s'exprimant sur ce qu'on fait, en se permettant de partager ses réflexions que l'on peut transformer favorablement la

situation où l'on évolue (Cranton, 1996 ; Chang et Wells, 1995 ; Oliva, 2000 ; Wells, 1993, 1995 ; Wertsch, 1984).

Cette définition inscrit la collaboration comme un processus éminemment communicatif et dialogique. Cette importante caractéristique de la collaboration était déjà pressentie lors de l'élaboration du cadre théorique et conceptuel. Lorsque la théorie de l'action communicative a été évoquée (Habermas, 1984), c'est qu'elle nous ramenait clairement à la fonction même d'échange et de partage. Ces échanges sont porteurs de transformations, en même temps que d'une richesse de relations tant avec les collègues qu'avec soi-même. Dans ce dialogue qui est établi, dans cet espace d'expression, s'ouvre un dialogue avec soi, qui fait en sorte qu'on s'enrichit en accroissant la connaissance de soi-même.

L'expression de la voix des enseignants repose sur deux théories importantes : la théorie de l'action communicative et la théorie socioculturelle. Ces deux théories renvoient à ce qui est couramment appelé le paradigme socioconstructiviste. On réfère ainsi à Habermas (1984) pour la première théorie, et à Vygotsky (1978, 1986) pour la seconde. Certains auteurs ont aussi travaillé à développer la théorie socioculturelle, comme Bakhtin (1981, 1986), Wertsch (1984, 1991) et Moll et Whitmore (1993). D'autres auteurs s'intéressant plus spécifiquement au domaine de la pratique enseignante réfèrent à ces auteurs et aux fondements de leurs travaux. Il s'agit de Chang et Wells, et de Torres. Cette dernière auteure a travaillé intensément avec les éléments de la théorie de l'action communicative pour les articuler avec ceux de la théorie socioculturelle (Torres, 1996, 1997, 1999). En fait, la théorie de l'action communicative ajoute à la théorie de Vygotsky une facette importante de réflexion critique. Pour Habermas, l'expression critique se veut à la base de toute transformation chez les individus.

Dans sa volonté de pousser plus loin la compréhension de la théorie socioculturelle, en particulier dans sa perspective néo-vygotskienne, Bakhtin a travaillé sur le principe de médiation. Selon l'auteur, le fait de s'approprier la parole des autres et

l'intériorisation qui en découle, entraînent un dialogue qui va plus loin qu'une simple rencontre en face à face : elle engendre une véritable construction intersubjective de sens (Bakhtin, 1986).

Pour les auteurs qui ont travaillé à l'élaboration de la perspective néovygotskienne, l'apprentissage chez l'adulte en contexte de collaboration conduit à la création d'une zone intersubjective d'échanges et de dialogues. Il s'agit de la création d'un espace de rencontre face à face où les dialogues sont échafaudés en une structure de plus en plus complexe qui permet la co-construction de sens. À l'intérieur de cette zone de dialogue, des processus intrapersonnels et interpersonnels se produisent. Les négociations de sens, les questionnements, les prises de décisions, les retours et les synthèses, les ententes et les conclusions entourant le projet de développement pédagogique qui progresse et se co-construit entre les acteurs, se déroulent tour à tour dans un cadre où l'objectivation, l'interaction et la médiation surtout jouent un rôle essentiel.

Les deux théories énoncées précédemment s'appuient sur le postulat que les connaissances sont construites socialement. L'analyse des données empiriques de la thèse supporte aussi ce postulat. Ceci repose sur trois principaux éléments de compréhension :

- 1° L'apprentissage est une activité sociale qui implique la transformation de la participation d'un acteur dans une activité ;
- 2° Les activités conduisant à l'apprentissage et au développement requièrent des outils de médiation, dont le principal est le langage ;
- 3° L'apprentissage résulte de l'interaction entre les enseignants et le savoir, à laquelle s'ajoute un tiers aussi considéré comme co-apprenant.

Un autre élément reliant les résultats de cette recherche au paradigme socioconstructiviste, est la position centrale qu'occupe la posture d'apprenant dans la collaboration comme mode de développement professionnel. L'apprentissage s'expliquerait par la notion de zone de développement proximal, laquelle constitue l'élément central de la théorie socioculturelle de Vygotsky. En effet, les enseignants vont s'apprendre mutuellement, en fonction de leur expertise respective. Plus ils

maîtriseront de nouvelles approches ou de nouveaux savoirs que l'autre leur aura appris, plus leur zone de développement proximal s'en trouvera enrichie.

7.3.1 L'apprentissage est issu de l'engagement de l'acteur dans une activité signifiante impliquant la transformation de la participation de cet acteur

L'apprentissage et le développement s'intègrent dans ce qu'on peut appeler un processus dynamique de transformation de la participation d'un individu à une activité. De ce point de vue, l'apprentissage n'est pas uniquement une acquisition de connaissances ou une maîtrise d'habiletés, mais plutôt un processus qui permet à une personne de devenir différente à travers sa participation à des activités collectives signifiantes. Au fur et à mesure qu'un acteur participe à des activités, il se déplace de la périphérie vers le centre, pour s'impliquer entièrement dans ces activités. C'est par l'engagement intensif à l'intérieur de l'activité que les transformations passent d'un niveau interpersonnel à un plan intrapersonnel. Dans le cas étudié, les enseignants étaient impliqués intensivement dans leur activité de développement pédagogique. La théorie socioculturelle sous-entend qu'il existe des interactions entre les personnes et leur environnement. Cette interprétation de la réalité s'appuie sur l'expérience subjective de la personne qui se construit dans l'intersubjectivité (Bruner, 1996).

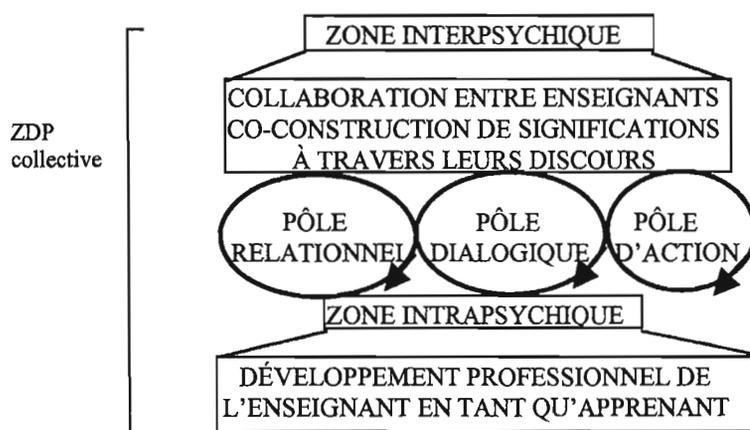


Figure 7.4 Nouvelle représentation de la zone de développement proximal (Adaptée de Vygotsky, 1978 et Torres, 1997)

Ces expériences, débutant à un niveau interpersonnel, s'intègrent ensuite au plan intrapersonnel grâce au phénomène d'appropriation (Rogoff, 1990 ; Wertsch, 1991), ce qui rejoint la zone de développement proximal (ZDP) de Vygotsky (1978) (cf. Fig.1.1 et 7.4). La ZDP implique que ce qui est co-construit dans la zone interpsychique et qui intervient en premier lieu lors de l'activité collective, influence par la suite la zone intrapsychique, laquelle agit directement au niveau des processus cérébraux de l'individu. Vygotsky a attribué au pôle dialogique le rôle principal de la transformation (cf. Fig.1.1). Compte tenu des résultats issus de l'étude de cas du groupe de l'école l'Envol, ce pôle se trouve enrichi d'un pôle d'action ou « participatif » et d'un pôle relationnel, principalement d'un pôle d'action puisqu'on présuppose que le pôle relationnel se trouve en quelque sorte imbriqué dans la zone interpsychique de Vygotsky (cf. Fig.7.4). En ce sens, l'apprentissage serait inhérent à toute activité engageante, car de cette activité découle un **processus de transformation de la participation**. Dans ce processus, l'enseignant transforme petit à petit son rôle et sa compréhension, par l'activité au sein de laquelle il est impliqué. L'activité pédagogique a suscité l'intérêt des participants en étant directement reliée avec ce qu'ils vivaient. Il s'agit par exemple d'un problème à résoudre, d'un filon à suivre, de diverses approches pédagogiques que les enseignants désirent expérimenter. Pour que cela ait du sens, ce projet de développement pédagogique doit s'intégrer totalement au travail des enseignants (*job embedded learning*) (Sparks, 1999).

7.3.2 Le langage comme principal outil de médiation

L'espace de collaboration se définit comme un espace d'expression, où la voix constitue l'outil principal de médiation à travers cette zone de dialogues et d'échanges. En collaborant, les enseignants du groupe trouvent des significations à ce qu'ils développent conjointement. Le langage permet aux participants de négocier leurs buts, de coordonner leurs actions et d'en évaluer les retombées (Chang et Wells, 1995).

Pour les auteurs Chang et Wells, le langage fournit les moyens de représenter l'objet, les événements et la relation que les enseignants construisent entre eux. Le langage constitue un outil puissant pour la poursuite du travail en collaboration. Dans une perspective d'approfondissement de la portée du pôle dialogique, le langage écrit est encore plus puissant que l'oralité. Il constitue, pour les acteurs, un moyen de s'approprier les significations de manière plus approfondie, en permettant de critiquer un texte, de le commenter, de le lire et le relire. Il procure ainsi une base de reformulation et de réflexion. L'écriture devient par le fait même un outil de représentation permanente des significations. Le langage sous toutes ses formes est essentiellement dialogique ; il constitue un outil de progression d'une activité en fonction des objectifs des participants. Cependant, Chang et Wells (1995) précisent que le discours n'est pas une fin en soi. Il sert à atteindre les buts de l'activité principale, sans être l'unique moyen de développer des significations. D'autres modes de communication non verbale peuvent y concourir, comme l'expérimentation, la schématisation, la réalisation de modèles, etc. Tous ces modes de communication verbale et non verbale sont en réalité dialogiques, et font partie des outils sémiotiques dont peuvent bénéficier les acteurs qui veulent co-construire des significations (*ibid.*).

L'espace de collaboration, créé par le groupe de l'école l'Envol, encourage les échanges et la construction de significations, que ce soit par la voie du langage ou par l'expérimentation. À travers le processus de collaboration, on remarque toutefois la place centrale qu'occupe le langage verbal pour effectuer toutes les opérations de scénarisation, d'objectivation, de planification, de découverte de solutions alternatives, de négociation/prise de décisions et de partage de tâches.

7.3.3 L'apprentissage comme résultat de l'interaction conjuguée entre « enseignants », « savoir » et « tiers »

Le paradigme socioconstructiviste repose sur une vision de l'apprentissage où la relation entre les acteurs occupe une place centrale (Vygotsky, 1978). Dans leur relation, les apprenants tentent de transformer l'information en savoir qui a du sens et

qui peut être utilisé pour faire avancer le projet de développement pédagogique. Le mécanisme qui tend à se questionner sur sa pratique et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés, en fait une activité intellectuelle complexe qui donne lieu à de nombreux apprentissages. De plus, dans l'espace de collaboration, Diane et Claude se considèrent comme des apprenants. Ils apprennent l'un de l'autre à travers leur projet de développement pédagogique. Il s'agit donc de co-apprenants. La chercheuse qui participe à ce développement pédagogique crée, avec les acteurs, l'espace de médiation. Elle aussi devient co-apprenante, dans sa relation avec les enseignants. En tant que tiers participant à cette dynamique, elle apprend des enseignants et co-construit avec eux des significations, qui serviront à faire avancer tant le projet de développement pédagogique que le projet de recherche. L'idée de co-apprentissage des différents acteurs qui agissent dans l'espace de collaboration renvoie au modèle de réciprocité éducative qui sera abordé un peu plus loin.

7.4 La posture d'apprenant et le modèle de l'enseignant-apprenant : éléments de compréhension au développement professionnel collaboratif

Lorsqu'on examine les divers éléments nécessaires à la compréhension de la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel, on réalise que la posture d'apprenant se trouve au cœur de cette collaboration et du développement professionnel qui en découle. L'articulation de cette compréhension se présente selon le principe des poupées gigognes : la posture d'apprenant s'intègre au développement professionnel, et réfère à la vision qu'a l'enseignant de lui-même. Celle-ci caractérise la volonté qu'a l'enseignant de s'engager dans une démarche de formation continue ; elle signifie que l'enseignant possède cette ouverture pour apprendre en fonction de ses expériences, mais aussi à partir des commentaires que formulent ses collègues sur ces expériences. Il paraît y avoir une importante notion d'ouverture et aussi d'humilité dans l'adoption par les enseignants de cette posture d'apprenant, ce qui n'enlève rien à la reconnaissance des savoirs et de l'expertise que détient l'enseignant, c'est-à-dire aux habiletés qu'il possède pour créer des situations

d'apprentissage efficaces. Les résultats confirment que Diane et Claude, même s'ils se placent dans une posture d'apprenants, apparaissent sûr d'eux et en témoignent en disant qu' « *il faut être sûr de soi pour accepter de se livrer autant à l'autre, sur ce qui se passe dans sa classe* ».

Lorsqu'on s'intéresse à la signification de la posture d'apprenant, il est utile de référer aux écrits de Fullan (1993, 1999) sur le sujet (*teacher as learner*). D'ailleurs, une revue de littérature concernant le développement professionnel à l'intérieur du cadre théorique et conceptuel, a retenu les écrits de Fullan comme étant des plus pertinents dans le cadre de cette étude. L'auteur a réalisé de nombreux ouvrages sur le sujet, notamment dans la perspective des changements éducatifs. En 1990, avec ses collègues Rolheiser-Bennett et Bennett, Fullan a développé un modèle-synthèse d'où découle celui de l'enseignant-apprenant. Le modèle-synthèse avait pour but de mieux comprendre l'articulation des changements se produisant dans l'école par rapport à ceux qui se passent dans la classe de l'enseignant. Ce modèle, qui se présente sous la forme de roues d'engrenage, place l'enseignant-apprenant au centre de la dynamique de changement. À cet acteur central, on intègre également, sous formes de petits rouages, les diverses facettes de son développement professionnel (*cf.* Chap. II, Fig.2.1). Pour Fullan et ses collaborateurs, le concept de l'enseignant-apprenant constitue la pièce maîtresse du modèle et posséderait deux rôles importants. Premièrement, d'un point de vue théorique, il unifie les quatre facettes du développement professionnel que sont le répertoire technique, la pratique réflexive, les habiletés de recherche et la collaboration. Ces aspects, traditionnellement abordés séparément dans plusieurs études dans le domaine, sont traités ici comme les composantes unifiées du développement professionnel, ce qui apparaît comme tout à fait novateur. Le second rôle rejoint les niveaux de développement de l'enseignant, qui sont perçus dans leur ensemble et non comme un développement morcelé, ciblant le développement d'habiletés spécifiques et indépendantes. Les auteurs insistent sur la vision globale de la croissance de l'enseignant. Selon l'étude de cas, ce dernier est

perçu comme un acteur qui, graduellement, intériorise les quatre facettes de son développement professionnel que sont les compétences techniques, réflexives, collaboratives et de recherche, au point que ces compétences deviennent pour lui comme une seconde nature. Ces diverses compétences chez l'enseignant-apprenant constituent les matériaux dont est tissée l'étoffe de tout éducateur professionnel (Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett, 1990 ; Fullan, 1993).

Pour les auteurs, la résistance des enseignants face aux changements proviendrait de la fragmentation de la tâche, du surcroît de travail et des trop nombreuses innovations à implanter en même temps, avec l'incohérence qui en résulte. Dans un écrit récent, Elmore (2002) mentionne que les écoles savent comment changer... Ce qu'elles ne savent pas c'est comment s'améliorer. Il apparaît que c'est en effectuant l'arrimage des milieux de pratique avec le processus même de la recherche, que cette amélioration de la qualité de l'éducation et de la recherche va pouvoir se réaliser.

La conception de l'enseignant-apprenant correspond à la fois à celle d'un praticien réflexif, un enseignant-chercheur, un habile technicien et un collaborateur véritable, rôles traduisant la globalité de l'enseignant professionnel. Cette conception de l'enseignant-apprenant émerge de l'analyse des résultats du groupe étudié (*cf.* Fig.7.5). Elle se rapproche sous plusieurs aspects du modèle de Fullan et de ses collaborateurs. Il semble que les enseignants se perçoivent comme des apprenants en transformation. Ils cheminent et veulent se perfectionner. Par leurs essais-erreurs, ils désirent apprendre de leur pratique. Ils sont en démarche de croissance continue, ils perçoivent les défis qui se manifestent à eux dans leur pratique, et ils déploient tous les efforts nécessaires pour rendre l'enseignement encore plus efficace. Ils ont un souci d'efficacité, non pas dans une idée de compétition ou de performance, mais dans le but de guider les élèves vers la réalisation de leur plein potentiel. Les enseignants déploient aussi de multiples efforts afin d'être en congruence avec leurs valeurs pédagogiques et leurs croyances. En s'impliquant dans un projet d'action

auquel ils croient, Diane et Claude s'engagent dans un processus implicite de développement et de transformation de la culture pédagogique au sein de laquelle ils évoluent. Sans influencer directement les autres acteurs éducatifs de leur école, les collaborateurs modifient leur regard par rapport à cette culture qui les environne. Ils modifient leur relation avec cette culture et, de ce fait, cette culture se trouve partiellement modifiée par le cheminement des acteurs.

Dans son ouvrage *Change forces*, Fullan (1993) a aussi ajouté aux facettes du développement professionnel chez l'enseignant-apprenant, l'importance de la vision de soi. Les résultats de l'étude de cas rejoignent aussi cette préoccupation, en ce sens que les enseignants se perçoivent de plus en plus comme des apprenants, au fur et à mesure qu'ils clarifient leur vision d'eux-mêmes, de leur rôle, de leurs forces et de leurs valeurs les plus importantes (*cf.* Fig.7.5). Les enseignants, qui veulent agir en tant qu'agents de changement dans leur école, doivent posséder cette vision claire d'eux-mêmes et de leurs multiples rôles en tant que professionnels. La vision de soi apparaît déterminante pour le succès de la relation collaborative.

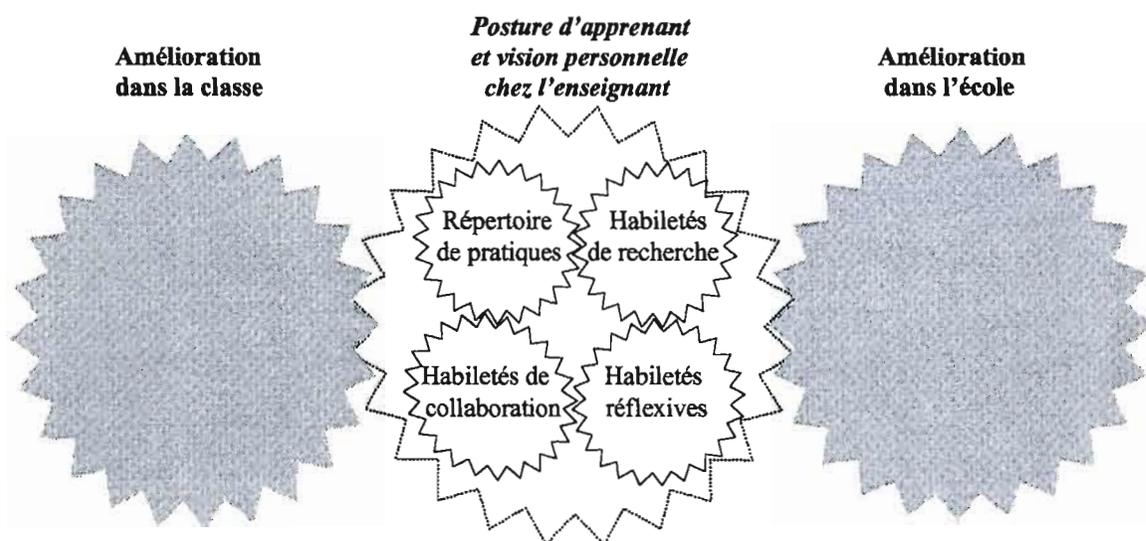


Figure 7.5 Nouvelle représentation du modèle de l'enseignant-apprenant (adaptée de Fullan *et al.*, 1990; Fullan, 1993)

Dans cette nouvelle représentation du modèle de l'enseignant-apprenant, la vision de soi fait partie de la posture d'apprenant, comme en témoigne les résultats de

l'étude de cas (*cf.* Chap.VI, Fig.6.9). Les facettes du développement professionnel correspondent à autant d'habiletés qui peuvent se trouver améliorées par l'activité collaborative des enseignants. Contrairement au modèle initial de Fullan, la collaboration en tant que processus ne ferait pas partie à proprement parler des facettes du développement professionnel, mais les habiletés collaboratives, pour leur part, peuvent s'accroître par l'implication des enseignants à des travaux conjoints. Concernant l'axe réflexif, l'étude de cas précise que c'est davantage un ensemble d'habiletés réflexives, rejoignant de ce fait la réflexion critique, qu'une simple pratique réflexive, qui correspondrait à une facette du développement professionnel.

Le développement professionnel collaboratif conçoit les enseignants dans leur globalité. En les interpellant entièrement, la collaboration assure à ces acteurs d'agir dans un climat de congruence, élément important lorsqu'on s'occupe du développement intégral des élèves. Ainsi, elle permet aux enseignants de se développer intégralement. L'activité collaborative qui génère leur développement professionnel en fait des leaders en mesure d'assumer leur croissance continue et les aide à cheminer sur la voie de la professionnalisation (Cranton, 1996; Gohier *et al.*, 1999). Les activités collaboratives développées à l'initiative des enseignants témoignent de cette auto-détermination. En déterminant leur type d'activité, les enseignants s'engagent dans la meilleure voie pour assurer le développement de l'ensemble des facettes constituant leur personnalité professionnelle. Ils travaillent à améliorer leur répertoire technique en enrichissant leurs pratiques pédagogiques. Ils renforcent leurs habiletés réflexives et critiques en étant en mesure d'objectiver leur pratique à travers leur projet de développement pédagogique et par l'enrichissement théorique apporté par l'espace de médiation. Les enseignants développent leurs habiletés de recherche en posant des questions pertinentes et en ayant le goût d'explorer de nouvelles avenues. Enfin, le développement professionnel collaboratif leur permet de développer des habiletés collaboratives en devenant des collègues habiles à aider les autres à cheminer.

7.5 L'axiologie du développement professionnel collaboratif

La représentation de l'action collaborative des praticiens de l'école l'Envol nécessite de s'attarder aux fondements de cette action. À l'intérieur du chapitre V se présentent plusieurs points de convergence entre les catégories, comme éléments de compréhension au développement professionnel collaboratif. L'analyse fine de ces convergences a fait apparaître les éléments axiologiques.

L'axiologie qui se situe à la base du concept de développement professionnel collaboratif du groupe de l'école l'Envol constitue les fondements sur lesquels les représentations sont édifiées. Lorsqu'il est possible de constituer ces éléments en principes, un principe étant ce qui précède l'origine d'une chose (Legendre, 1993), on voit alors apparaître ce qu'il convient d'appeler une structure axiologique. L'axiologie qui émerge est constituée des principes de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité. D'abord, pour avoir un schéma d'ensemble, il convient de se rappeler que les principes axiologiques se rattachent directement aux processus collaboratif et relationnel (« Aspect relationnel »). Présentés brièvement au chapitre VI en lien avec les catégories représentatives du phénomène, chacun des principes est détaillé dans cette section. Ils permettent de faire des liens avec les modèles, théories et concepts retenus, provenant de la littérature.

7.5.1 Le principe de clarification

Les enseignants ont besoin de clarifier leur but et leur rôle en se joignant à leur collègue. En ce sens, la vision personnelle émerge en tant qu'élément d'importance pour adopter la posture d'apprenant, d'où la nécessité de cette clarification. Une vision personnelle éclairée fait en sorte que les enseignants peuvent travailler efficacement à leur transformation. Aussi, il importe que les enseignants possèdent une perception juste de leur trajectoire professionnelle. Ils doivent se positionner continuellement face à eux-mêmes et face à leurs objectifs de collaboration. Il s'agit d'un principe dynamique. La clarification se produit à tout moment du processus de

collaboration et à certains moments de structuration méthodologique et intellectuelle (cf. Chap. VI, Sect.6.2). Les enseignants ont périodiquement besoin de revenir sur les buts et objectifs poursuivis afin de clarifier ceux-ci et de prendre la bonne voie pour les atteindre. La participation de la chercheuse dans l'espace de médiation contribue, elle aussi, à clarifier les objectifs à atteindre. Le savoir qui est partagé à l'intérieur du discours alimente la réflexion des enseignants en leur fournissant de nouveaux concepts, des modèles de référence et de la théorie sur laquelle ils peuvent construire le sens de leur projet (Chang et Wells, 1995). La clarification constitue également une étape importante advenant l'adhésion de nouvelles personnes au groupe. Il s'agit d'un élément concourant au succès de nouvelles dynamiques collaboratives.

L'espace de médiation apparaît clairement comme un lieu où il est possible de clarifier les visions personnelles et les valeurs pédagogiques. Par le questionnement, la chercheuse incite les enseignants à s'interroger par rapport à eux-mêmes. En se faisant une idée claire de leurs objectifs pédagogiques, ils prennent les moyens nécessaires pour y accéder. Cette étape de clarification apparaît essentielle et préalable à l'action. Sans clarification des valeurs, les enseignants ne peuvent ni s'accorder sur celles-ci ni s'entendre sur un plan d'action pédagogique commun. Par les questions qu'elle pose, par le regard qu'elle porte sur la dynamique, la chercheuse contribue à mettre en place les bases d'un développement pédagogique plus efficace et plus intense. Par son attitude, elle intervient de façon positive dans la clarification des valeurs, des croyances, des objectifs et des visions personnelles.

7.5.2 Le principe d'ouverture

L'ouverture des enseignants se manifeste d'une part envers l'apprentissage qu'ils retirent du processus collaboratif et, d'autre part, envers la relation qu'ils tissent avec leur collègue au fil des rencontres. L'ouverture se traduit par la générosité du partage qui s'établit entre les personnes, par le désir de s'investir pleinement dans la relation et dans le projet pédagogique. Cette ouverture s'exprime également par

l'enthousiasme que les enseignants se témoignent mutuellement. Une expérience positive est à la fois stimulante et enthousiasmante. Les enseignants manifestent aussi cette ouverture au commentaire, à la critique de l'autre, pour apprendre de ce commentaire ou de cette critique. Ils démontrent leur réceptivité face au discours de l'autre, à ses mots, à sa compréhension des choses. L'ouverture caractérise un climat d'honnêteté, de non reproche, de confiance, de désir de prendre soin de la relation (*caring*), et se révèle par la manifestation de bienveillance à l'égard du collègue (Jopling, 1993). De cette ouverture se dégage une prédisposition en regard de ce que l'autre peut nous apporter, aux transformations qui peuvent résulter de ces échanges. Ces résultats rejoignent les propos de Whiterell et Noddings (1991), soulevés au chapitre II, à l'effet qu'un véritable dialogue nécessite la volonté des acteurs de découvrir ensemble de nouvelles perspectives.

7.5.3 Le principe d'authenticité

La clarification des valeurs constitue l'élément préalable à l'atteinte du principe d'authenticité par les enseignants. L'espace de médiation contribue à la clarification des valeurs et des croyances pédagogiques des collaborateurs. Cette connaissance de soi et de l'autre leur permet de se montrer tels qu'ils sont. Cranton (1994) confirme l'importance de l'authenticité dans l'engagement de l'enseignant au sein d'un processus de transformation véritable, qui seul peut conduire au développement professionnel. Il importe donc pour la personne en position d'accompagnement de la démarche de se montrer à la fois très respectueuse des enseignants et en mesure de faire régner un climat de confiance, en démontrant qu'elle peut garder le secret professionnel. Elle doit aussi être vraie dans son rapport aux enseignants. Ces qualités de la relation rejoignent plusieurs dimensions de la collaboration exposées au chapitre II (*cf.* Sect.2.2.2.1).

Par la clarification des valeurs et des objectifs, les enseignants, en se connaissant mieux eux-mêmes, deviennent plus aptes à identifier un projet de

développement pédagogique qui les interpelle vraiment. Cette clarification apporte l'authenticité des moyens pour faire cheminer ce projet, dans lequel ils se donnent entièrement et qui reflète leurs préoccupations les plus profondes.

Les enseignants poursuivent donc leur intention d'être vrais et authentiques, dans leur relation entre eux et avec la chercheuse. Dans cette expérience professionnelle qu'ils vivent pleinement, ils ont le désir de cheminer en étant en accord avec leurs valeurs et leurs croyances. Le processus de collaboration leur permet d'adopter une pratique réflexive, où ils peuvent conserver un regard critique sur leurs activités collaboratives et d'enseignement.

7.5.4 Le principe de réciprocité

De l'organisation des résultats, il se dégage un principe de réciprocité. Ce dernier se traduit par le partage qu'il y a entre les enseignants et avec la chercheuse. C'est à travers cette réciprocité que se manifeste la relation entre les acteurs. Cette réciprocité peut être mise en lien avec la réciprocité éducative (Labelle, 1996, 1998). Pour Labelle, toute relation éducative, que ce soit entre collègues ou entre un enseignant et un apprenant, implique que chaque partie apprend de la relation. Dans une relation éducative, les personnes se distinguent en se situant mutuellement par rapport à une position particulière. De ce fait, elles se lient les unes aux autres en se distinguant les unes par rapport aux autres. La réciprocité n'est pas le résultat de leur activité, mais « une condition constituante de leur être » (Labelle, 1998, p.106).

La réciprocité correspond à une perspective, car elle n'est jamais totalement achevée. En reconnaissant les personnes comme collégiales, il faut voir dans leur activité commune un même mouvement de pensée, où elles se suscitent mutuellement dans leur lien originaire ou fondateur²⁶, et où elles se développent en personne autonome à travers une réciprocité active (*ibid.*).

²⁶ Pour Labelle (1998), le lien originaire ou fondateur qui lie les personnes repose sur la réciprocité des consciences de Nédoncelle (1977). Il réfère son modèle à la phénoménologie et à la métaphysique. Il

Il ressort de l'activité commune des enseignants de l'école l'Envol une même vision de la pratique pédagogique. Les objectifs et les buts visés concernant le développement des pratiques pédagogiques sont partagés par Diane et Claude. Ils partagent également les mêmes valeurs et croyances, la même philosophie de l'éducation. Ils perçoivent leurs forces respectives et agissent en complémentarité. Les enseignants s'inspirent mutuellement de leur collègue pour se dépasser. Ils ont le goût du changement et de progresser par rapport à leur pratique professionnelle. Ce désir d'avancement et cette évolution sont nourris par une insatisfaction par rapport aux pratiques actuelles, pas seulement les leurs, mais aussi au niveau du mésosystème et du macrosystème (cf. Chap.IV). Ils ont un désir de se surpasser comme enseignants et ils valorisent la collaboration. Ils apprennent l'un de l'autre et témoignent de leur satisfaction dans cet apprentissage. Le principe de réciprocité est un principe dynamique, il est en mouvement et s'approfondit continuellement. Il apparaît également que chaque acteur retire plusieurs apprentissages de la relation de collaboration « élargie » pour inclure la chercheuse. Les apprentissages personnels, principalement, apparaissent comme des preuves tangibles qu'il y a de nombreux mouvements de réciprocité dans le groupe.

7.6 La compréhension de l'espace de médiation comme lieu d'approfondissement de la collaboration et de rapprochement entre la pratique et la recherche

En étant dans une posture de découverte de la collaboration comme mode de développement professionnel, la chercheuse a participé à la dynamique collaborative davantage qu'il n'avait été prévu au départ. L'étude de cas fait ressortir le rôle

conçoit la conscience comme un acte et une relation. Elle est engagement à se construire une existence possible, engagement lié originellement à celui des autres consciences. La réciprocité des consciences n'est autre que le concept traduisant la relation constitutive des sujets personnels, en concevant cette relation mutuelle comme subjectivante, où la personne se définit comme une conscience collégiale qui se développe par une collaboration active (Labelle, 1998, p.105).

prépondérant que joue l'espace de médiation dans l'expansion de la dynamique collaborative.

Dans la littérature traitant de la position du chercheur lorsque celui-ci se rapproche des milieux de pratique dans des visées de recherche ou de formation, on remarque qu'un élément commun ressort. Plusieurs auteurs réfèrent alors à une zone interprétative (Desgagné *et al.* citant Wasser et Bresler, 1996), à une zone d'échanges et de dialogues (Oliva, 2000), à un horizon partagé ou un paysage partagé (Day, 1995). Cela se rapproche aussi de la zone de développement proximal de Vygotsky, puisque Torres (1996, 1997, 1999) a repris ce concept pour faire de la zone de développement proximal et collectif, le modèle de sa démarche de recherche-action-formation auprès d'enseignants-chercheurs. Il s'agit d'un espace qui situe les temps forts où enseignants et chercheurs co-produisent les données (Desgagné, 1998). Dans ces temps de co-construction, le chercheur adopte une position « compréhensive »²⁷, dans le but d'aider les enseignants à mieux comprendre leur pratique professionnelle. Desgagné (1998) dit du chercheur qu'il possède une double identité dans les recherches collaboratives, soit celle de chercheur-formateur et celle de chercheur-facilitateur. Le chercheur va mettre en place des scénarios créant des situations réflexives, où les acteurs pourront livrer leurs codes. Dans cette fonction de chercheur-formateur, le chercheur adopte une position réflexive. Le chercheur-facilitateur, pour sa part, procure à l'enseignant l'assistance nécessaire (position « compréhensive ») pour comprendre son savoir d'expérience.

Day (1995) présente un modèle de recherche pour le développement professionnel des enseignants. Il est caractérisé par un mode de partenariat et se précise par l'importance pour le chercheur de se mettre en position interventionniste. Par la pertinence des questions qu'il pose afin d'aider les enseignants à identifier

²⁷ Terme emprunté de l'anglais et qui signifie « qui aide à comprendre ».

leurs besoins, le chercheur doit aussi orienter les échanges pour répondre aux divers problèmes rencontrés.

Dans cette étude doctorale, les résultats démontrent que l'interaction entre la chercheuse et les praticiens a créé un espace de médiation. En guise de rappel, il s'agit essentiellement d'une zone d'échanges et de dialogues issue de la relation entre les enseignants et la chercheuse. La médiation qui la caractérise est essentiellement sémiotique, le langage constituant le principal outil de médiation. Il s'agit d'un savoir partagé à l'intérieur du discours qui se construit à travers une médiation de sens (*semiotical mediation*) (Bruner, 1996 ; Wertsch, 1991).

Dans cet espace, la relation enseignants-chercheuse s'actualise, elle prend forme, en ayant des répercussions tant pour les praticiens que pour la chercheuse. Cette dernière y adopte une position et un rôle proactifs, qui servent aussi bien aux fins de l'intervention pédagogique des enseignants, qu'à ceux de la cueillette de données, satisfaisant à la fois aux besoins du milieu de pratique et au monde de la recherche. Les propos qui suivent veulent justement préciser, analyser et interpréter la posture et le rôle de la chercheuse dans cet espace de médiation.

7.6.1 La posture de la chercheuse dans ce groupe de collaboration

Dans la présente étude, la posture se définit comme la distance observée par rapport à l'objet de la recherche, en fonction du type de savoir à mettre à jour. C'est la distance que choisit de prendre la chercheuse relativement aux activités menées par le groupe dans lequel elle est impliquée. Le rôle précise les actions qui seront entreprises par la chercheuse afin de satisfaire à la double visée : celle des praticiens qui consiste en la mise en œuvre de leur projet pédagogique et celle liée à la recherche, pour satisfaire aux divers objectifs scientifiques.

La posture a une connotation épistémologique, c'est-à-dire qu'elle renvoie à la façon dont tout chercheur va s'y prendre pour appréhender le réel qu'il désire étudier. L'observation *in situ* constitue une méthode qui permet le contact étroit du chercheur

avec son objet d'étude. Selon une perspective interprétative, *Le* chercheur va observer le fait social pour appréhender les significations que les acteurs donnent à leurs actions (Jaccoud et Mayer, 1997). Il adopte une posture où il est en quête de sens. Il veut comprendre et du même coup, il veut aider les acteurs à comprendre eux-mêmes ce qu'ils mettent de l'avant. En fonction d'une perspective interprétative et phénoménologique, *Le* chercheur veut mettre à jour la dimension subjective des acteurs en les observant dans leur concrétude (*ibid.*). Selon l'épistémologie interprétative, la subjectivité est plus importante que la distanciation pour appréhender le fait social.

Dans le cas du groupe de l'école l'Envol, la chercheuse a adopté, au départ, une position intermédiaire. Pour garder la nécessaire distance critique, la chercheuse ne s'est pas mise dans la peau d'un personnage du groupe, comme le veut la perspective ethnographique. Elle n'est pas non plus restée distante par rapport à l'action du groupe à la manière d'une thérapeute. La posture était mitoyenne, c'est-à-dire à proximité suffisante des acteurs pour qu'ils se sentent en confiance, et avec assez de recul pour ne pas perdre de vue les objectifs de la recherche et son rôle de chercheuse.

Au fil des rencontres de collaboration, dans l'espace de médiation, la chercheuse a pris conscience du rapprochement « critique » constant qui s'exerçait en regard de la dynamique collaborative des enseignants. C'est comme si elle se laissait imprégner par l'action, comme si la posture adoptée prenait une dimension qui allait au-delà du rôle et de la fonction, en étant axée sur l'action. C'est un peu comme si la posture devenait transversale...

Nous étions dans l'action sans égard à notre rôle. Notre objectif était de faire progresser le projet de développement pédagogique. Du point de vue recherche, je savais d'entrée de jeu que cette dynamique était de nature à m'éclairer sur la collaboration entre enseignants comme mode de développement professionnel (extrait du journal de bord).

Dans ces propos, la chercheuse participe pleinement à l'action, en conservant la distance critique voulue, tout en sachant qu'il y aura des retombées bénéfiques du point de vue de la recherche.

7.6.2 Les fonctions de l'espace de médiation

Avant de comprendre le rôle de la chercheuse dans l'espace de médiation comme abordé dans la seconde partie du chapitre, il importe de clarifier les fonctions attribuables à cet espace de médiation. On identifie deux principales fonctions et deux fonctions secondaires — perceptibles à travers l'explication des fonctions principales, car certaines sont interreliées.

L'espace de médiation comporte une importante fonction d'objectivation et de réflexivité liée à la pratique. Elle comporte également une dimension de soutien et d'encouragement à la collaboration. La création d'une zone d'échanges chercheur-praticiens permet de jeter un regard réflexif, critique et rétrospectif sur le projet de développement pédagogique. L'objectivation a pour but de nommer ce que les enseignants font et mettent en pratique et la dimension de réflexion critique, celui de nuancer les échanges sur la pratique pédagogique. Ce regard réflexif et critique apporte les ajustements nécessaires, en fonction des développements futurs prévus en lien avec le projet des praticiens. Cette fonction correspond à la position de compréhension, en vue d'aider les praticiens à comprendre leur projet (Desgagné, 1998). La fonction d'objectivation et de réflexion critique a également, selon les praticiens, un rôle de transcendance. Diane et Claude admettent qu'il serait très difficile, dans le contexte quotidien de la classe, de prendre du recul par rapport à leur pratique pédagogique. En se retrouvant au-delà de la pratique dans l'espace de médiation avec la chercheuse, les praticiens peuvent faire ces liens qu'il leur serait impossible de faire s'ils n'avaient pas l'espace de médiation. Dans leur formulation d'une critique réflexive, les enseignants peuvent se prononcer sur ce qu'ils aiment, sur ce qu'ils n'aiment pas, sur leurs souhaits, sur leurs besoins en termes d'appui, de ressources, de type d'accompagnement, etc. Il s'agit aussi d'un espace où la chercheuse expose les limites de son intervention auprès des praticiens.

Une deuxième fonction attribuable à l'espace de médiation est celle d'apprentissage, tant pour les praticiens que pour la chercheuse. Cette fonction

d'apprentissage comporte également une fonction secondaire de médiation des savoirs. Elle rejoint donc la fonction de formation (*ibid.*). On constate que la création de cette zone d'échanges et de dialogues fait en sorte que les praticiens s'y développent beaucoup. La chercheuse y contribue à titre de guide qui les nourrit intellectuellement. Il y a une notion de service qui ressort, d'aide pour éclairer une prise de conscience d'un cheminement qui n'aurait pu être fait autrement. De plus, les enseignants et la chercheuse prennent conscience de leur lien d'interdépendance. Les uns et les autres réalisent qu'ils ne pourraient pas atteindre leurs objectifs seuls, ces derniers étant pour les praticiens de clarifier et de faire progresser leur projet de développement pédagogique, alors que la chercheuse cherche à conférer une perspective de sens à la collaboration comme mode de développement professionnel. Par l'apprentissage mutuel, cette fonction rejoint le principe de réciprocité (Labelle, 1996, 1998).

La fonction d'apprentissage concerne aussi le rapprochement entre pratique et théorie où la fonction de médiation, dans le sens que l'activité de co-construction réalisée dans l'espace de médiation, sert à produire un savoir de recherche crédible, par l'analyse rigoureuse qui s'ensuit.

PARTIE 2 : Résultats de recherche et implications pratiques

7.7 Propositions pour stimuler la collaboration entre collègues en milieu scolaire

Dans notre réflexion sur l'évolution des milieux scolaires, il ressort la nécessité de trouver des moyens pour y développer une culture de collaboration (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). En diminuant l'isolement des enseignants, on augmente ainsi les possibilités de rétention des meilleurs candidats en enseignement. En offrant des possibilités d'apprentissage aux agents d'éducation, on est susceptible d'améliorer la qualité de vie « professionnelle ». En leur accordant plus de pouvoir et de ressources pour leur développement professionnel, on engage les enseignants sur la voie de la

professionnalisation (Gohier *et al.*, 1999 ; Legault, 1998). L'instauration d'une culture de formation continue et de collaboration dans les milieux scolaires peut aussi passer par l'accroissement des partenariats avec le milieu universitaire. En multipliant les échanges et en valorisant la création d'espaces de médiation, on peut favoriser un climat de réciprocité, propice à l'évolution positive des milieux, tant pratiques que de recherche. La réforme de l'éducation fournit aussi un excellent contexte pour développer une culture de collaboration dans les écoles. Elle repose elle-même sur la collaboration entre collègues, en s'appuyant sur le paradigme socioconstructiviste, et sa structuration par cycles fait la promotion de la collégialité auprès des maîtres.

La collaboration comme mode de développement professionnel, selon les résultats qui émergent de la présente étude de cas, fournit un intéressant terrain d'exploration pour l'instauration d'une culture collaborative, dans un contexte général de professionnalisation de l'enseignement. Principalement, dans la mesure où le développement global de l'enseignant professionnel est visé, c'est-à-dire où l'intégralité de l'enseignant-apprenant est considérée, la collaboration propose de nombreuses avenues à expérimenter auprès de groupes désireux de s'engager sur la voie du développement professionnel.

En lien direct avec l'actuelle réforme de l'éducation, une expérience d'accompagnement des praticiens a été tentée dans certaines écoles, en partenariat avec le milieu universitaire (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001). Dans cette démarche alliant la pratique réflexive et la métacognition, les auteures proposent un modèle de formation continue des personnes accompagnantes. Ce modèle se base sur l'intuition des chercheurs, la connaissance du socioconstructivisme et sur le besoin des enseignants, actuellement en processus de réforme, de se pencher sur leurs théories personnelles. Cette expérience va dans le même sens que les recommandations de Day (1994), qui précise que la réflexivité prise indépendamment constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour le développement professionnel. Il importe, pour les acteurs, de s'engager avec des collègues dans une

démarche de collaboration pour développer une pensée collaborative (dans Martinez Ruiz et Parés, 1997).

Issue des travaux liés à la présente thèse, la piste suggérée pour susciter la collaboration s'adresse d'abord aux groupes d'enseignants et aux équipes-écoles. Elle se base sur l'axiologie de la collaboration comme mode de développement professionnel. Il s'agit des principes présentés précédemment en autant de phases formant un schéma d'encouragement pour l'implantation d'une démarche collaborative dans les groupes d'enseignants ou les équipes-écoles. Dans l'ordre, ce schéma respecte les principes de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité (*cf.* Fig.7.6).

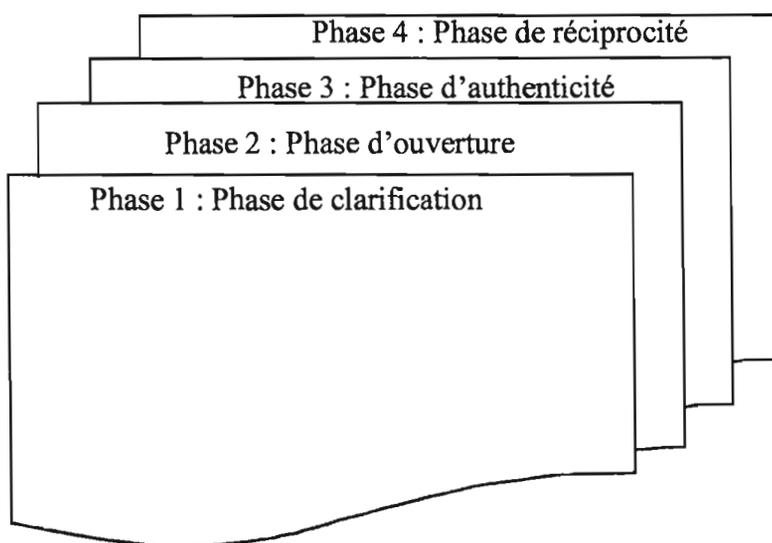


Figure 7.6 Schéma d'encouragement à l'instauration d'une démarche collaborative auprès des groupes d'enseignants

De façon séquentielle, une première phase vise à clarifier la vision que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leur rôle. Il s'agit de mettre à jour leurs croyances et leurs valeurs pédagogiques. La seconde phase vise à s'ouvrir à l'autre et à découvrir, dans l'équipe-école, quels collègues partagent des visions similaires, pour travailler à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cette phase repose sur le principe d'ouverture.

La troisième phase, celle de l'authenticité, vise à définir une problématique qui interpelle réellement les enseignants dans leurs convictions les plus profondes. Il s'agit donc pour eux de définir un projet de développement pédagogique, une activité qui rejoint une préoccupation liée à leur pratique et pour laquelle ils pourront s'investir dans un véritable processus de résolution de problèmes dans l'action (Schön, 1983). C'est en fonction des réels besoins des enseignants que le projet d'activité va émerger et devenir signifiant.

La dernière phase repose sur la réciprocité. Il s'agit du cœur du processus de collaboration. Il importe pour les enseignants d'avoir les moyens de mettre en place une structure de rencontres collaboratives où le discours et le partage sur le projet vont susciter l'apprentissage de chacun (Chang et Wells, 1995 ; Labelle, 1996). Pour ce faire, il peut s'avérer utile d'avoir recours à un tiers en tant que personne-ressource, et de disposer du temps et des ressources nécessaires pour mener à bien le projet de développement pédagogique. À l'intérieur du processus de collaboration, les enseignants doivent s'engager dans l'action, pour faire progresser leur projet en toute interdépendance. Ils clarifieront les buts poursuivis, se donneront une structure méthodologique et intellectuelle, feront des scénarios pédagogiques et des retours d'objectivation sur la pratique, planifieront, trouveront des solutions, négocieront ces solutions et prendront des décisions, partageront les tâches et les ressources, etc. (*cf.* Chap.VI, Sect.6.2.1). À l'intérieur du cycle de la collaboration, les enseignants et la personne qui les accompagne pourront adopter une véritable posture d'apprenant, à travers laquelle un partage se réalisera entre eux en donnant lieu à des transformations véritables (Cranton, 1996 ; Chang et Wells, 1995 ; Torres, 1996). Pour ce faire, il importe également de respecter l'éthique de la collaboration, qui consiste à garder anonymes les informations qui circulent dans le groupe de collaboration. Il est possible de se mettre d'accord sur une façon de communiquer le fruit du projet de développement pédagogique, par exemple par le biais d'une présentation à l'équipe-école ou même à l'extérieur de l'école. Écrire sur cette pratique collaborative ou sur

le projet de développement pédagogique fait en sorte que l'apprentissage devient encore plus signifiant et les représentations des significations co-construites prennent un sens encore plus permanent (Wells, 1993). Mais les informations personnelles devront demeurer dans la zone de collaboration.

Ces phases d'encouragement à s'engager dans une culture de collaboration sont en réalité des pistes pour créer de multiples espaces de collaboration (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Ces espaces pourront permettre aux enseignants de se placer en posture d'apprenant, afin de les aider à réaliser les prises de conscience nécessaires pour passer à l'action. Pour que les enseignants s'engagent réellement dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques, ils doivent pouvoir identifier ce qui leur tient réellement à cœur afin de cheminer conjointement dans une démarche de transformation (Cranton, 1996 ; Mezirow, 1981). De plus, pour qu'ils adoptent véritablement une posture d'apprenant, les enseignants doivent être en mesure de clarifier leur vision d'eux-mêmes et de leur rôle (Fullan, 1993). C'est en construisant cette vision qu'ils pourront approfondir la relation qu'ils entretiennent avec soi, avec les autres et avec leur vécu professionnel, dans un principe d'harmonisation des multiples dimensions de l'enseignant-apprenant.

En résumé, pour inciter les enseignants à collaborer, il importe de:

- Fournir un contexte facilitant pour assister l'enseignant dans la clarification de sa vision de soi, de son rôle, de ses valeurs, de ses croyances ;
- Fournir un contexte de réflexion pour aider l'enseignant à identifier des problèmes de pratiques ;
- Assister les enseignants pour repérer des collègues qui partagent les mêmes valeurs pédagogiques ;
- Aider à visualiser les objectifs à atteindre par rapport aux problèmes de pratique et identifier les besoins relatifs à leur résolution.

Ce schéma conçoit également que :

- L'école fournit un contexte idéal pour le développement professionnel des enseignants ;

- Un développement professionnel efficace nécessite la création d'un espace de collaboration ;
- La création d'un espace de médiation intensifie substantiellement le développement professionnel des enseignants en ajoutant une richesse aux interactions.

Les lignes directrices énumérées précédemment font ressortir l'importance de la participation d'un tiers à cette dynamique collaborative. Elles insistent également sur l'importance de guider les enseignants, dans cette démarche avec laquelle ils ne sont pas toujours familiers. Dans cette perspective, une assistance qui leur viendrait, par exemple, des chercheurs universitaires pourrait servir à encadrer la démarche collaborative. C'est ce que propose la section suivante.

7.8 Pistes pour l'accompagnement de groupes de collaboration par des chercheurs

Toujours dans la perspective d'intégrer l'axiologie de la collaboration comme mode de développement professionnel, qui réunit les principes de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité, cette section traite d'un schéma d'accompagnement des enseignants dans leur démarche collaborative par des personnes-ressources externes et particulièrement par des chercheurs universitaires. Ceci s'appuie sur l'idée d'hétérogénéité du groupe qui contribue à l'enrichissement des visions, tendant à faciliter la compréhension des problèmes et à accroître la qualité des discussions qui émergent du groupe. C'est en fonction de la création d'espaces de médiation, que l'idée est venue de se pencher sur l'articulation de cette proposition. Ces pistes n'ont pas été expérimentées et mériteraient certes de l'être. Elles sont destinées à guider l'accompagnement des enseignants par des personnes-ressources externes, possiblement par des chercheurs universitaires. Elles peuvent aussi être réinvesties dans le cadre du mouvement actuel de recherche sur la pratique enseignante dont font partie la recherche-action et la recherche collaborative (Cochran-Smith et Lytle, 1999).

Lors des considérations théoriques exposées précédemment (*cf.* Sect.7.6.2), il y a eu discussion autour des fonctions suivantes liées à l'espace de médiation :

- 1^e L'objectivation et la réflexion critique ;
- 2^e Le soutien et l'encouragement à poursuivre la collaboration ;
- 3^e L'apprentissage ;
- 4^e Le rapprochement pratique – théorie.

Une autre fonction s'ajoute : l'expansion de l'espace de collaboration, qui constitue une conséquence directe de la création de l'espace de médiation. Ces fonctions peuvent être reliées aux rôles du chercheur dans l'espace de médiation (*cf.* Fig.7.7). En regard des divers éléments exposés, *Le* chercheur joue un rôle de :

- 1^e Facilitateur et de guide ;
- 2^e Motivateur et de soutien ;
- 3^e Formateur-apprenant ;
- 4^e Médiateur.

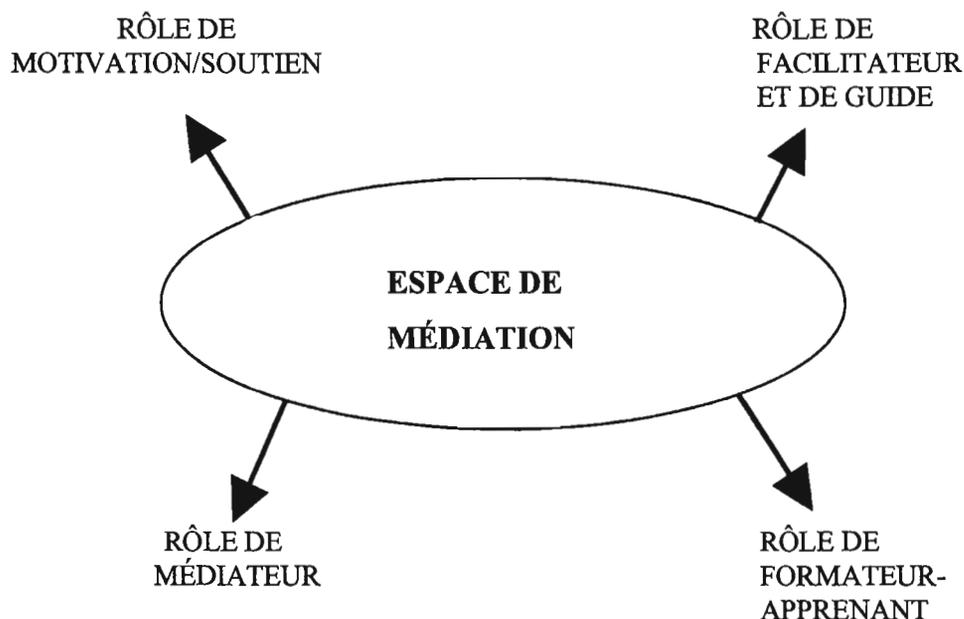


Figure 7.7 Les rôles du chercheur dans l'espace de médiation

7.8.1 Les rôles du chercheur dans l'accompagnement d'un groupe de collaboration

C'est durant les moments d'objectivation, suite aux rencontres de collaboration, que la chercheuse retrouve son rôle de chercheuse, qui consiste à conférer un sens à

l'action en fonction des interrogations liées à la recherche. En ce sens, le journal de bord constitue un outil précieux comme moyen de dialogue intérieur et d'objectivation de la démarche. Il crée une dialectique entre la conversation qui se produit entre elle et les praticiens, et son propre dialogue intérieur. L'espace de médiation devient un lieu où la chercheuse doit effectuer des rapprochements entre l'action des praticiens et la réflexion théorique qu'exige la recherche. Dans ces rapprochements, l'espace créé est réellement un espace de médiation.

Dans un schéma d'encouragement pour la création d'espaces de médiation, les actions doivent contribuer à :

- Créer un espace de dialogues et d'échanges et fournir des outils sémiotiques pour guider les praticiens dans leur démarche ;
- Assister les enseignants dans la prise de conscience de leur vision de soi, de leurs rôles, de leurs valeurs ;
- Interroger les enseignants sur leurs pratiques, sur ce qu'ils aimeraient améliorer et sur ce qu'ils identifient comme problème à résoudre.

Ces rôles peuvent être mis en parallèle avec les pôles transformateurs présentés à la figure 7.1. Le rôle lié à la création de l'espace d'expression et l'apport des outils sémiotiques renvoient clairement au pôle dialogique transformateur. Pour sa part, l'assistance qu'offre la chercheuse pour la prise de conscience et la clarification des valeurs, rôles et visions s'harmonise favorablement avec le pôle relationnel dans sa dimension d'aide. Finalement, l'identification de problèmes à résoudre en fonction de la pratique pédagogique correspond au pôle participatif puisqu'il met en jeu l'engagement dans l'action transformatrice.

7.8.2 Le rôle de facilitateur et de guide

Lorsqu'on examine la première fonction de l'espace de médiation, on réalise que la chercheuse doit jouer un rôle important pour aider les enseignants à objectiver leur pratique. Objectiver signifie nommer ce qui a été fait, comprendre ce qui a été réalisé. Grâce à l'objectivation, les enseignants jettent un regard à la fois critique et réflexif

sur leur pratique. Là encore, les mots pour nommer *ce qui devrait être* sont indispensables à ce regard critique et transformateur de l'action.

Le rôle de facilitateur et de guide consiste à clarifier les éléments de discours, à proposer des éléments sémiotiques pour désigner l'action ou ce qui est recherché, à faire des synthèses. Par ses interventions, la chercheuse permet de passer du concret à l'abstrait, d'apporter une dimension critique, de donner de la portée à l'action et de faire des ajustements en fonction de développements futurs (Desgagné, 1998).

7.8.3 Le rôle de formateur et d'apprenant

Les enseignants témoignent à quel point l'espace de médiation leur sert au niveau des apprentissages qui sont réalisés. Cet apprentissage n'est pas vécu comme une situation de formation qui aurait été implantée, mais plutôt comme un accompagnement de la chercheuse pour guider les enseignants et les encourager dans leur propre processus d'apprentissage. Cette fonction d'apprentissage de l'espace de médiation recèle une importante composante d'encouragement et de support à l'apprentissage. Les enseignants mentionnent à quel point ils se sentent appuyés dans leur projet. Le fait également que la chercheuse adopte elle-même une posture d'apprenante, qu'elle affirme qu'elle apprend des praticiens, est de nature à les stimuler à aller de l'avant dans leur projet de développement pédagogique.

La chercheuse joue aussi le rôle de formatrice dans l'espace de médiation. Par ses interventions, elle ouvre la voie à un apprentissage des praticiens sur la pratique, sur eux-mêmes, sur leur rôle, sur la recherche. L'apprentissage qui est réalisé leur permet de transcender la pratique, d'avoir de la matière à réflexion, d'avoir une vision plus globale, de faire des liens, d'approfondir le projet de développement pédagogique et de clarifier ses fondements. La chercheuse assiste aussi les enseignants dans leur processus de structuration méthodologique et intellectuelle. Elle aide à orchestrer les idées, à les organiser. Par leurs interventions respectives, la chercheuse et les enseignants font l'apprentissage d'habiletés de relation et de

communication. Par l'apport de concepts, de théories et de modèles, la chercheuse facilite l'acquisition de nouvelles connaissances (Chang et Wells, 1995).

On constate que l'espace de médiation permet à la chercheuse de jouer le rôle d'apprenante. Cette zone a une fonction importante d'apprentissage pour la chercheuse, dans le sens qu'elle se « connecte » à la réalité des praticiens, réalité dont elle était ignorante au départ. Elle apprend au sujet de leur projet de développement pédagogique et des nouvelles pratiques pédagogiques qu'ils mettent de l'avant. La perspective de sens accordée à l'action, à l'apprentissage, au développement et à la collaboration des praticiens se construit dans l'interaction entre la chercheuse et les praticiens, au sein de cet espace de médiation. Cette posture d'apprenant reflète bien la réciprocité éducatrice (Labelle, 1998) qui existe dans l'espace de médiation, et qui prend sa source dans la réciprocité des consciences de Nédoncelle. Elle engendre une meilleure connaissance de soi par le regard que l'autre porte sur soi :

Ensemble, (les personnes) se connaissent mieux elles-mêmes qu'elles le feraient séparément. Même si la conscience collégiale n'est jamais qu'un début d'expérience, elle l'emporte aussitôt en nature et non seulement en degré sur le savoir de l'individualité séparée. Au lieu de la contemplation objective qui fait d'autrui un spectacle, elle est l'intuition d'autrui comme de nous-mêmes : savoir trans-subjectif, qui n'a plus la faiblesse et le caractère artificiel d'une introspection restreinte, mais la puissance enrichissante d'un faisceau de lumières unifié (Nédoncelle, 1942, p.18).

7.8.4 Le rôle de médiateur

Ce rôle se rattache à celui de facilitateur et de guide. Pour nommer et pour comprendre l'action, cela prend les mots nécessaires, d'où le rôle important de médiation joué par la chercheuse. Plusieurs auteurs confirment le rôle essentiel du médiateur dans la zone interprétative (Desgagné *et al.*, 2001; Wasser et Bresler, 1996), dans la zone de développement proximal (Moll et Whitmore, 1993; Torres, 1996 ; Wells, 1993; Wertsch, 1984) ou dans l'espace de recherche transactionnel (Oliva, 2000). Ces dénominations rejoignent l'espace de médiation en ce sens qu'elles rapprochent le monde de la recherche et celui de la pratique. En fait, le rôle

de médiateur consiste à créer une expansion de la zone de dialogues et d'échanges. Selon Oliva (2000), il importe pour *Le chercheur* d'offrir plus de place à la réflexion. Il contribue ainsi à l'apport d'une richesse théorique aux échanges, favorisant ainsi l'apprentissage intellectuel. Pour Wells (1993) avec Chang (1995), le fait de présenter des modèles comparatifs s'avère très utile pour les praticiens, afin qu'ils puissent y référer pour faire progresser leur propre projet et mettre à l'épreuve leurs pratiques personnelles. Pour Wertsch (1984), le rôle de médiateur consiste essentiellement à apporter des outils sémiotiques afin, d'une part, d'accroître l'interaction entre les personnes en débouchant sur des dialogues signifiants et, d'autre part, de permettre d'objectiver et de négocier les perspectives de sens pour la co-construction de nouvelles significations. Selon Torres (1996), la médiation consiste simplement à stimuler des échanges nourrissants.

Selon ce qui émerge de l'étude de cas, la chercheuse a pour rôle principal de valoriser, de faciliter et d'encourager la collaboration entre les collègues et l'auto-réflexivité sur la pratique. Pour ce faire, il faut des concepts, des référents théoriques, des suggestions de pistes à suivre, mais juste ce qu'il faut pour permettre aux enseignants de conserver le plein leadership de leur projet de développement pédagogique. Le but visé est, pour les praticiens, de co-construire des nouvelles significations à partir des pratiques pédagogiques et, pour la chercheuse, de co-construire du sens en fonction d'une compréhension collective du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel. L'espace de médiation semble également encourager l'émergence d'une base de savoirs liés au travail des praticiens, laquelle contribue à faire de ces derniers des générateurs de savoirs (Cochran-Smith et Lytle, 1999). Cette hypothèse mériterait d'être validée par d'autres recherches sur le terrain. Dans cette foulée, la section suivante présente les pistes de recherche qui émergent de la présente étude.

7.9 Limites de cette étude et avenues de recherche

Les considérations théoriques et pratiques discutées dans ce chapitre suggèrent plusieurs avenues de recherche. Elles comportent néanmoins des limites qu'il importe de préciser, particulièrement en termes de considérations d'ordre méthodologique, précautions qui auraient permis d'obtenir un niveau supérieur d'approfondissement du phénomène.

Concernant les avenues de recherche suggérées par cette thèse, de nombreuses pistes s'ouvrent en regard d'une meilleure compréhension du développement professionnel collaboratif. Elles concernent le fond, certes, mais aussi la forme, en s'inscrivant comme des propositions d'ordre méthodologique.

Parmi les études consultées dans le cadre de cette recherche doctorale, aucune ne s'était penchée sur le travail conjoint entre collègues enseignants dans le cadre d'un projet de développement pédagogique à l'ordre d'enseignement primaire, ni sur les répercussions de ce travail conjoint sur le développement professionnel des enseignants. Malgré sa pertinence, il importe de préciser certaines limites de la recherche.

D'abord, son envergure est limitée du fait qu'elle porte sur un seul cas, ce qui aura permis de sonder en profondeur sa particularité, mais ne saurait prétendre à une généralisation des conclusions ou des pistes qu'il suggère. Selon Fullan (1993), la véritable collaboration constitue un phénomène rare dans nos milieux de pratique ; cette étude de cas corrobore cette rareté, en considérant le groupe étudié comme assez exceptionnel. Malgré le cas unique, la recherche vise néanmoins à fournir une illustration, une source d'inspiration par l'étude d'un cas exemplaire, à quiconque voudrait s'engager sur la voie de la collaboration comme mode de développement professionnel. Les participants du groupe ont contribué à un processus de recherche intense impliquant des rencontres de collaboration et des entrevues très approfondies, qui confèrent une perspective très personnelle et une grande profondeur à l'étude.

Ensuite, si l'on considère la méthodologie, il aurait pu être intéressant, comme méthode additionnelle de cueillette de données, d'associer des observations en classe aux éléments de discours des enseignants pour mieux y associer les composantes du développement professionnel, dans le but de pousser plus loin la compréhension de ce discours. Aussi, à propos du mésosystème, il aurait été éclairant d'interviewer les collègues de l'équipe-école pour mieux percevoir comment ils se situent face à la dynamique du groupe de collaboration, plus particulièrement au niveau de leur influence, qu'elle soit facilitante ou contraignante.

Les représentations émergentes exposées dans ce chapitre s'ouvrent favorablement à l'expérimentation de nouvelles dynamiques de recherche dans les milieux de pratiques. Le schéma d'encouragement à la création de groupes de collaboration parmi les enseignants, présenté dans les considérations d'ordre pratique de ce chapitre, s'avère intéressant dans ses dimensions axiologiques, mais il y aurait lieu de le valider. Il peut s'agir d'une piste intéressante dans la perspective d'amorcer une démarche de formation continue des maîtres, dont l'objet est imbriqué dans la pratique (Sparks, 1999).

Concernant les modalités pour l'accompagnement des groupes de collaboration par les chercheurs, il y a lieu d'accroître notre compréhension des multiples rôles joués par *Le* chercheur dans l'espace de médiation. Est-ce que ces rôles rejoignent ceux des chercheurs impliqués dans des recherches collaboratives ou des recherches-action ? À quel titre sont-ils similaires ou différents ? Est-ce que les pistes proposées par cette thèse pourraient être utiles dans de telles situations ? Il s'agit là d'éléments suggérant des questions de recherche qu'il serait intéressant d'explorer. Dans cette perspective, des études de cas « *méta-analytiques* », portant un regard compréhensif sur la création d'espaces de médiation « groupe d'enseignants-chercheur », pourraient être de nature à accroître notre compréhension du phénomène.

Les pistes suggérées par cette thèse proposent d'élargir notre connaissance de l'utilisation d'outils sémiotiques comme moyen d'intensification du processus de

collaboration. Il pourrait s'agir d'engager les enseignants dans la rédaction de leur expérience collaborative sous forme de récits ou d'articles, de les impliquer dans un processus de communication à l'équipe-école, ou d'intensifier l'apport sémiotique par l'intermédiaire de l'espace de médiation. De plus, comme le langage écrit constitue la mémoire qui permet de conserver les significations co-construites, il y aurait là matière à faire une recherche longitudinale, d'observation et d'étude de la continuité de la collaboration dans le temps.

Une piste méthodologique intéressante mise de l'avant par la recherche est l'utilisation de métaphores afin d'aider les enseignants à clarifier leurs rôles et la vision de soi. L'expression métaphorique les implique dans un processus de création et sert à préciser leurs valeurs, leurs rôles, leurs croyances et surtout leurs représentations d'eux-mêmes, de même qu'elle peut concourir à l'explicitation de leurs théories personnelles. En approfondissant leur connaissance de soi, il apparaît que les praticiens seraient davantage disponibles et ouverts à la collaboration, plus engagés dans leur développement professionnel et dans une recherche d'authenticité .

L'autre piste intéressante à suivre est d'étudier l'influence de l'observation mutuelle en classe sur l'intensification du processus de collaboration entre les enseignants. Dans ce cadre, les commentaires et les critiques des enseignants pourraient aller beaucoup plus loin dans le raffinement des pratiques pédagogiques ; la méta-observation en contexte et des commentaires rétroactifs sur la pratique pourraient constituer une source d'inspiration pour l'élaboration d'un modèle d'interaction entre collègues. Une telle observation mutuelle pousse les limites de la collaboration jusque dans le cadre de la classe, avec la promesse de devenir un laboratoire étonnamment riche pour étudier le phénomène de la collaboration, ce qui pourrait inclure également les relations avec les élèves..

Une autre avenue méthodologique consisterait à découvrir plusieurs cas, en observant comment des personnes collaborent en fonction de contextes différents d'ordre d'enseignement (ex. : primaire versus secondaire, collégial versus

universitaire, etc.), de niveaux d'enseignement ou de champs disciplinaires. Elle pourrait aussi porter sur un processus collaboratif axé sur l'implantation d'une démarche de recherche-action ou d'une recherche collaborative dans un petit groupe d'enseignants. Cette expérience pourrait s'avérer riche en retombées concernant le développement d'une vision personnelle chez les praticiens, en fonction de leur rôle d'enseignant-chercheur ou enseignant-questionneur (Cochran-Smith et Lytle, 1999).

Pour ouvrir la voie à des suggestions concernant la formation des enseignants, il apparaît intéressant d'explorer les liens possibles d'une telle étude avec la didactique générale concernant le processus de développement pédagogique. Dans un contexte de refonte des programmes de formation des maîtres, il serait pertinent d'encourager, pendant la formation initiale, le développement d'habiletés collaboratives des futurs maîtres, pour qu'ils développent cette facette d'eux-mêmes en tant qu'enseignants-collaborateurs.

Dans une perspective d'avancée théorique, il y aurait lieu d'approfondir notre compréhension du développement professionnel collaboratif chez l'enseignant-apprenant en fonction de ses multiples facettes. Ainsi, dans cette quête de compréhension, il serait pertinent de construire un modèle unifié du phénomène, qui tiendrait compte des multiples rôles que sont l'enseignant compétent, le praticien réflexif et critique, l'enseignant-collaborateur et l'enseignant-questionneur (Moore, 1999).

CONCLUSION

Considérant le contexte général de la recherche, cette étude a exposé les particularités de la vie professionnelle de l'enseignant sous l'angle spécifique de sa vie collégiale. Le contexte témoigne cependant de la culture d'individualisme et d'isolement, qui caractérise historiquement l'institution scolaire et qui influence encore de nos jours la vie professionnelle de l'enseignant. La problématique s'oriente non pas sur les obstacles mais sur les moyens de contourner cette situation d'individualisme et d'isolement dans les milieux de pratique. Elle s'intéresse plus particulièrement aux modes de développement professionnel collectivement situé, qui agissent à la fois comme source de croissance professionnelle chez les enseignants et comme encouragement à une plus grande collégialité chez ces derniers.

Le problème de recherche se situe là où la connaissance du processus collaboratif n'apparaît pas satisfaisante, en faisant voir clairement la nécessité d'y apporter un éclairage supplémentaire. Ainsi, la recherche vise à mieux comprendre le phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel. Face au double défi qui s'offre à elle, soit d'étudier une dynamique collaborative et de s'inscrire personnellement dans cette dynamique, la chercheuse situe son étude approfondie au sein d'un seul groupe, unique fenêtre pour étudier le phénomène et faire le tour de la question. La ressource-temps étant aussi précieuse pour les enseignants que pour la chercheuse qui participe au processus collaboratif, on comprendra qu'elle ait été le facteur principal ayant empêché d'intégrer un plus grand nombre de cas. L'étude concerne donc spécifiquement le groupe de l'école l'Envol, formé de deux enseignants au troisième cycle du primaire. Ces enseignants collaborent déjà, avant la venue de la chercheuse, en s'investissant dans un projet de

développement pédagogique qui contribue à leur processus d'autonomisation et de croissance professionnelle.

De façon concrète, la phase d'opérationnalisation de la recherche s'échelonne sur toute une année scolaire, pendant laquelle la chercheuse participe aux rencontres de collaboration des enseignants et suscite des entrevues en profondeur. Dans cette démarche à la fois collaborative et médiatrice qu'est le processus de collaboration, les enseignants font progresser leur projet de développement pédagogique et la chercheuse a sous les yeux un terrain d'observation fécond pour comprendre le phénomène du développement professionnel collaboratif.

L'articulation de cette recherche, et en particulier l'identification des critères de sélection du cas, repose sur un cadre théorique et conceptuel documenté par de nombreuses recherches dans les domaines de la collaboration et du développement professionnel. En particulier, elle propose le modèle de l'enseignant-apprenant (Fullan *et al.*, 1990) comme voie à suivre pour le développement professionnel des enseignants dans un cadre de transformation personnelle et pédagogique (Cranton, 1996 ; Mezirow, 1981). En ce qui concerne la collaboration, on réfère aux écrits de Little (1990a, 1990b ; 1992) qui situe la collaboration véritable dans le contexte de travaux conjoints entre enseignants, imbriqués dans leur travail quotidien (Sparks, 1999). En toile de fond, l'étude s'appuie sur le socioconstructivisme avec les importants travaux d'auteurs comme Vygotsky (1978), Habermas (1971 ; 1984), Bakhtin (1981, 1986), et leurs successeurs qui travaillent encore actuellement à étendre les perspectives de ces travaux inspirants pour le monde de l'éducation (Chang et Wells, 1995 ; Torres, 1996, 1997, 1999 ; Wells, 1993, 1994, 1995 ; Wertsch, 1984, 1991).

La recherche empirique apporte de nombreux éclairages au phénomène du développement professionnel collaboratif et nous renseigne sur ses plus importantes dimensions. L'analyse par théorisation ancrée permet l'obtention de résultats signifiants. À ce titre, mentionnons que la participation de la chercheuse à la

dynamique collaborative des enseignants identifie deux espaces distincts : l'espace de collaboration constitue la zone de partage pour l'action développementale des enseignants, alors que l'espace de médiation est créé par la relation entre les praticiens et la chercheuse. Il en ressort aussi une schématisation avancée du phénomène, laquelle fait du développement professionnel une conséquence directe du processus de collaboration. Au cœur du développement professionnel se trouvent la posture d'apprenant et la vision de soi, qui rejoignent une importante composante de réflexion critique (Cranton, 1996 ; Mezirow, 1981 ; Schön, 1983). Il s'agit là d'éléments figurant également au sein d'une vision renouvelée du modèle de l'enseignant-apprenant (*cf.* Fig.7.5). Ce modèle correspond à la vision globale du développement professionnel de l'enseignant-apprenant participant au groupe de collaboration, en fonction de ses multiples facettes, incluant les aspects de vision de soi, de pratiques pédagogiques, de pratiques réflexives et d'habiletés de recherche. En ce sens, les résultats de la recherche rejoignent le modèle initial de Fullan *et al.* (1990), mais le précisent par les pôles relationnel, dialogique et participatif qui contribuent à la transformation de l'enseignant-apprenant, par son implication dans des projets conjoints (*cf.* Fig.7.1). Le pôle relationnel rejoint l'aspect relationnel qui sous-tend l'espace de collaboration et l'espace de médiation. Le pôle dialogique concerne toute la dimension sémiotique, de partage d'expériences, d'enrichissement théorique, de clarification des valeurs, des croyances et des objectifs qui teintent à la fois les espaces de collaboration et de médiation. Le pôle participatif se rapporte à la signification même de la collaboration, puisque le processus collaboratif est lié à un projet d'action concrète, imbriqué dans le vécu quotidien des enseignants (Sparks, 1999).

Une axiologie de quatre principes émerge aussi de l'analyse des résultats (*cf.* Fig.6.12). Parmi ceux-ci, se distingue la clarification, reliée à la vision de soi, qui accroît la possibilité chez l'enseignant d'adopter cette posture d'apprenant ouvrant la voie à de nombreuses transformations. On y trouve aussi le principe d'ouverture, qui

nécessite chez les enseignants de trouver un lieu commun pour construire leur action interdépendante. Le principe d'authenticité en ressort également. Il concerne la recherche de congruence entre les valeurs pédagogiques profondes de l'enseignant et le cadre d'action qui l'entoure. Enfin, le principe de réciprocité constitue le principe ultime et agissant de la collaboration, en ce sens que la connaissance de soi se perpétue par la connaissance et la relation avec l'autre, à l'intérieur d'un projet qui rejoint l'un et l'autre. Il ressort de ces principes que la chercheuse a aussi contribué à clarifier sa position de recherche, qu'elle s'est montrée ouverte à la diversité des perspectives et réceptive à un apprentissage en toute réciprocité, grâce aux échanges et aux dialogues féconds qui ont alimenté l'espace de médiation. Pour faire un parallèle avec les présupposés de la chercheuse (*cf.* Chap.III), la recherche lui aura permis de vivre un contexte où règne un véritable climat de collaboration. Ce vécu est susceptible de dissiper les réserves de la chercheuse, dans la capacité des milieux scolaires à instaurer un tel climat.

Grâce aux éléments axiologiques concernant le phénomène, on suggère des avenues pour encourager la collaboration des groupes d'enseignants, avenues qui reposent sur les quatre principes constitués en autant de phases. Du point de vue du monde de la recherche, la thèse propose des pistes concernant l'accompagnement par les chercheurs, d'enseignants engagés dans des dynamiques collaboratives. L'analyse des dimensions de l'espace de médiation offre plusieurs suggestions en regard du rôle d'accompagnement du chercheur.

Parmi les limites de cette recherche, mentionnons sa portée restreinte qui découle du fait qu'elle concerne un cas unique, bien qu'étudié en profondeur. Dans ce contexte, soulignons la pertinence de réaliser une analyse unique plus approfondie du discours des enseignants, en ayant recours à l'observation en classe. De même, il aurait été éclairant de faire porter l'étude sur une plus grande variété de cas, en vue d'en augmenter la transférabilité. La ressource-temps est considérée comme le principal facteur limitatif, tant du point de vue des praticiens que de la chercheuse.

Néanmoins, dans ces types d'études de terrain approfondies, nécessitant un effort de cueillette et d'analyse intense, ce n'est pas tant la reproductibilité des résultats qui est recherchée, que la pertinence des représentations théoriques qui en ressortent. Dans cet ordre d'idée, la présente recherche propose une avancée intéressante concernant la compréhension du phénomène de développement professionnel collaboratif. Elle propose un schéma modélisateur qui intègre aussi bien l'aspect relationnel des enseignants, le processus de collaboration, que le concept de développement professionnel avec ses multiples facettes (*cf.* Fig.7.1). Elle offre également une vue d'ensemble sur le processus de collaboration en tant que processus de transformation de l'enseignant-apprenant, mais ajoutons aussi celle du chercheur-apprenant, qui participe comme médiateur à cette dynamique collaborative. Enfin, l'axiologie du phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel apparaît novatrice et fournit des pistes pour encourager l'instauration d'une culture de collaboration et de développement professionnel dans les milieux scolaires.

Le paradigme socioconstructiviste sur lequel repose cette démarche doctorale demande de situer le cas étudié dans un contexte où se vit parallèlement l'implantation de la réforme de l'éducation. On reconnaît donc la pertinence des divers éclairages que cette recherche peut apporter concernant le travail conjoint et le leadership pédagogique des enseignants dans un tel contexte.

La démarche explicitée dans cette thèse en termes d'étude sur le terrain implique un lien étroit avec les milieux de pratique. L'explicitation méthodologique de cette recherche peut servir de guide à quiconque déciderait d'entreprendre une démarche similaire. En somme, peu d'études de ce genre ont été menées jusqu'à présent, ici au Québec. Malgré la pertinence du rapprochement des milieux de pratique avec le monde de la recherche universitaire, il y a lieu de nous pencher sur la création de ces lieux communs, qui portent en eux la promesse de multiples transformations, synergie favorable autant au monde de la recherche qu'à celui de la pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Adelman, C., Jenkins, D. et Kemmis, S. (1976). Rethinking the case study : notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6 (3), 139-150.
- Angelo, T.A., et Cross, P. (1988). *Classroom assessment techniques : a handbook for faculty*. Ann Arbor, Mich. : University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and curriculum* (2e éd.). New York : Routledge.
- Archambault, D. (1999). La formation continue : une nécessité pour le succès de la réforme. *Options*, 18, 83-88.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1981). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bakhtin, M.M. (1981). Discourse in the novel. Dans M.M. Bakhtin (Dir.), *The dialogic imagination: four essays* (p.259-422). Austin : University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin : University of Texas Press.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within : teachers, parents and principals can make a difference*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Battistich, V., Solomon, D., Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, 94 (1), 19-32.

- Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII : implementing and sustaining innovations*. Santa Monica, CA : Rand Corporation. EDRS¹ N° ED 159289.
- Bernal, J.R. et Torres, M.E. (1990). *Successful classroom strategies for students at risk begin with effective inservice training*. Communication présentée au « Rural Education Symposium of the American Council on Rural Special Education and the National Rural and Small Schools Consortium ». Tucson, AZ, mars 1990. EDRS N° ED 337306.
- Best, J.W. et Kahn, J.V. (1986). *Research in education* (5e éd.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. et Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57 (8), 28-33.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (Dir.) (1997). *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers : challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burgess, R.G. (1984). *In the field : an introduction to field research*. Londres : G. Allen & Unwin.
- Candy, P.C. (1989). Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the education of adults*, 21 (2), 95-116.

¹ EDRS : ERIC Directory Reference System

- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. London : Falmer Press.
- Cartwright, D. et Zander, A. (Dir.) (1968). *Group Dynamics : research and theory* (3e éd). New York : Harper and Row.
- Centrale de l'Enseignement du Québec (1998). *Réforme de la Loi sur l'instruction publique. Formation à l'intention des membres sur les pouvoirs et responsabilités exercés à l'école*. Québec : Document N°D10636-1, printemps 98.
- Chang, G.L. et Wells, G.(1995). *Modes of discourse for living, learning and teaching*. Communication présentée à la Conférence Internationale de Recherche-Action, Université de Californie, Davis (CA).
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chevrier, J. (1995). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.49-78). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Clift, R., Veal, M.L., Johnson, M. et Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 52-62.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. (1993). *Inside/outside : teacher research and knowledge*. New York : Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. (1999). The teacher research movement : a decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour la réforme du système éducatif: dix années de consultation et de réflexion*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Couture, C. (2002). *Étude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi/ Université du Québec à Montréal.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: new perspectives for teachers of adults*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Day, C. (1995). Qualitative research, professional development and the role of teacher educators : fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, 21 (3), 357-369.
- Day, C.W. (1994). La reflexión : una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional. *Tossal. Revista Interuniversitaria de Investigación Educativa*, 2, 67-79.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA : Sage Publications.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 33-64.

- Desjardins, R. (1994). La collégialité pédagogique et la culture professionnelle dans une école. *Vie Pédagogique*, 90, 41-45.
- Deslauriers, J.P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5 (2), 145-153.
- De Villers, M.-É. (1998). *Multidictionnaire de la langue française*, (3e éd.). Montréal: Éditions Québec/Amérique.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago : Regnery.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on education : selected writings*. [R.D. Archambault (Dir.)]. Chicago : University of Chicago Press.
- Dolbec, A. (1997). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.467-496). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Donoahue, Z. (1993). *Teacher support groups - An exploratory study*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Dubouloz, C.-J. (1997). *Étude du processus de transformation des perspectives de sens de personnes adultes suivies en soins préventifs de la maladie cardiaque vivant une modification de l'équilibre de leur fonctionnement occupationnel*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Hull/ Université du Québec à Montréal.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse : The evolution of research on teacher's thinking. Dans C. Day, M. Pope et P. Denicolo (Dir.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice* (p.15-42). London : Paul Chapman.
- Elmore, R. (2002). The limits of change. *Harvard Education Letter*, 18 (1), 8.
- Équipe de recherche sur la formation continue de enseignants (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire. Rapport d'enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

- Erickson, G. (1991). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. *The Journal of Educational Thought*, 25 (3), 228-245.
- Fairclough, N. (1988). *Language and power*. London : Longman.
- Fishbaugh, M.S. et Hecimovic, T. (1994). Teacher study groups as a means of rural professional development. Dans Montgomery, D. (Dir.). *Rural Partnerships: Working Together. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES)*. Austin, Texas, March 1994. EDRS N° ED 369 600.
- Fortin, M.F., Taggart, M.E., Kerouac, S. et Normand, S. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal : Décarie.
- Freire, P. (1970). *A pedagogy of the oppressed*. New York : Seabury Press.
- Friend, M. et Cook, L. (1996). *Interactions : collaboration skills for school professionals*. New York : Longman.
- Fullan, M.G., Bennett, B. et Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- Fullan, M.G. et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement. The implementation perspective and beyond*. Toronto : OISE Press.
- Fullan, M.G. (1993). *Change forces : probing the depths of educational reform*. London : Falmer Press.
- Fullan, M.G. (1999). *Change forces : the sequels*. London : Falmer Press.
- Gauthier, B. (Dir.). (1995). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). La pédagogie de demain. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p.323-339). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine Publishing Company.
- Glathorn, A.A. (1987). Cooperative professional development : peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, nov. 1987, 31-35.
- Goetz, J. et Le Compte, M. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 15-70.
- Gohier, C. (1995). Éthique et déontologie: l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.191-205). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (1998). Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire. Dans A. Giroux (Dir.), *Repenser l'éducation : repères et perspectives philosophiques* (p.189-214). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Dir.), *L'enseignant : un professionnel* (p.21-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G., Villeneuve, J. et Nézet-Séguin, C. (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum : product or praxis*. London: Falmer Press.
- Guskey, T.R. (1994). Results-oriented professional development : in search of an optimal mix of effective practices. *Journal of staff development*, 15 (4), 42-50.
- Guskey, T.R. et Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of staff development*, 17 (4), 34-38.

- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston : Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of communicative action*. Boston : Beacon Press.
- Hargreaves, A. (1992). Studying teachers' lives. Dans I. F. Goodson (Dir.), *Teachers Lives*. New York : Routledge.
- Hargreaves, A. et Fullan, M.G. (Dir.). (1992). *Understanding teacher development*. New York : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : teachers' Work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Culture of teaching and educational changes*. Communication présentée à l'AERA, New York.
- Hartup, W.W. et Rubin, Z. (1986). *Relationships and development*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum.
- Hixson, J. et Tinzmann, M.B. (1990). *What changes are generating new needs for professional development?* North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), Oak Brook (14 p.). [En ligne]. Accès : <http://www.ncrel.org/>. Consulté le 12 novembre 1999.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Grøulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p.273-292). Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Huberman, M. (1992). Teacher development mastery. Dans A. Hargreaves et M.G. Fullan (Dir.), *Understanding teacher development*. New York : Teacher College Press.
- Huberman, M. et Guskey, T.R. (1995). The diversities of professional development. Dans T.R. Guskey et M. Huberman (Dir.), *Professional development in education : New paradigms and practices* (p.269-272). New York : Teachers College Press.
- Ingvarson, L. (1987). *Models of inservice education and their implications for professional development policy*. Communication présentée à la conférence sur l'« Inservice Education : trends of the past, themes for the future », Melbourne, Australie.

- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski/ Université du Québec à Montréal.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p.211-250). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning : on becoming an individual in society*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Johnson, D.W. et Johnson, F.P. (1991). *Joining together : group theory and group skills* (4e éd.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Jones, M.G., Rua, M.J. et Carter, G. (1998). Science teachers' conceptual growth within Vygotsky's zone of proximal development. *Journal of research in science teaching*, 35 (9), 1-19.
- Jopling, D. (1993). Cognitive science, other minds, and the philosophy of dialogue. Dans U. Neisser (Dir.), *The perceived self : ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (p. 290-309). Cambridge : Cambridge University Press.
- Joyce, B.R. et Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Virginia: American Association for Curriculum Development.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (Dir.). (1988). *The action research reader* (3e éd.). Victoria, Australie : Deakin University Press.
- Kidder, L.H. (1981). Qualitative research and quasi-experimental framework. Dans M.B. Brewer et B.E. Collins (Dir.), *Scientific inquiry and the social sciences*. (p. 227-253). San Francisco : Jossey-Bass.

- Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as researchers : qualitative inquiry as a path to empowerment*. London : Falmer Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education : from pedagogy to andragogy* (2e éd.). New York : Cambridge Books.
- Knowles, M.S. (1984). *The adult learner : a neglected species* (3e éd.). Houston : Gulf.
- Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Labelle, J.M. (1998). Réciprocité formatrice et conduite épistémologique développementale de la personne. Dans C. Danis et C. Solar (Dir.), *Apprentissage et développement des adultes* (p.103-122). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Laferrière, T. (1997). Transformation : vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (Dir.), *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques* (p.13-24). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. et Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin, *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p.45-97). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lamarre, S. (1998). *Aider sans nuire: de la victimisation à la coopération*. Montréal : Éditions Lescop.
- Laperrière, A. (1995). L'observation directe. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 251-272). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.309-340). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Legault, G.A. (1998). La professionnalisation de l'enseignement : remède ou placebo. Dans A. Giroux (Dir.), *Repenser l'éducation : repères et perspectives philosophiques* (p.215-232). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Montréal : Guérin.
- Lessard, C. (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie Pédagogique*, 71, 18-23.
- Lessard, C., Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. Dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (Dir.), *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990* (p.69-92). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lewin, K. (1948). Resolving social conflicts. Dans G.W. Lewin (Dir.), *Selected papers on group dynamics*. New York : Harper and Brothers.
- Lieberman, A., Saxl, E.R. et Miles, M.B.(1988). Teachers' leadership : ideology and practice. Dans A. Lieberman (Dir.), *Building a professional culture in schools* (p.148-166). New York : Teachers College Press.
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), 275-289.
- Little, J.W. (1990a). The persistence of privacy : autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-36.
- Little, J.W.(1990b). Teachers as colleagues. Dans A. Lieberman (Dir.), *Schools as collaborative cultures : creating the future now* (p.165-193). New York : Falmer Press.
- Little, J.W. (1992). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : University of Chicago Press.

- MacCormac, E.R. (1990). *A cognitive theory of metaphor*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maubourguet, P. (Dir. publ.). (1996). *Le Petit Larousse illustré : dictionnaire encyclopédique*. Paris : Les Éditions Françaises Inc.
- Martineau, S. (1996). Jean-Jacques Rousseau : le Copernic de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p.109-127). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Martinez Ruiz, M.A. et Parés, N.S. (1997). The professional development of teachers by means of the construction of collaborative thinking. *British Journal of In-Service Education*, 23 (2), 241-252.
- Méda, D. (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris : Aubier.
- Mellouki, M. (1991). La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs. Dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (Dir.), *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990* (p.43-67). Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. et Caffarella, R.S. (1991). *Learning in adulthood : a comprehensive guide*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mevarech, Z.R. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. Dans T.R. Guskey et M. Huberman, *Professional development in education : new paradigms and practices* (p.151-170). New York : Teachers College Press.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), 3-27.
- Miles, M. (1983). Unraveling the mystery of institutionalization. *Educational Leadership*, 41 (3), 14-19.
- Miller, L. (1988). Unlikely beginnings : the district office as a starting point for developing a professional culture for teaching. Dans A. Lieberman (Dir.), *Building a professional culture in schools* (p. 167-184). New York : Teachers College Press.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Commission des États généraux sur l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire* (Version approuvée). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Moll, L.C. et Whitmore, K.F. (1993). Vygotsky in classroom practice : moving from individual transmission to social transaction. Dans E.A. Forman, N. Minick et C.A. Stone (Dir.), *Contexts for learning : sociocultural dynamics in children's development*. New York : Oxford University Press.
- Moore, A. (1999). Beyond reflection : contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. Dans M. Hammersley (Dir.), *Researching school experience : ethnographic studies of teaching and learning* (p.134-152). New York : Falmer Press.
- Morrison, G.M. *et al.* (1994). Teacher preferences for collaborative relationships : relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31, 221-231.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences : essai sur la nature de la personne*. Paris : Aubier.
- National Staff Development Council. (1999). *What is the national staff development council?* [En ligne]. Accès : <http://www.nsd.org/educatorindex.htm>. Consulté le 28 novembre 1999.
- Nuttings, W.C. (1982). Professional development centers : the Utah experiment. *Phi Delta Kappan*, fév.1982, 394-395.
- Oja, S.N. et Pine, G.J. (1981). *A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research on schools*. Washington, DC : National Institute of Education Research Proposal.

- Oja, S.N. et Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research : a developmental approach*. New York : Falmer Press.
- Oliva, M. (2000). Shifting landscapes/shifting language : qualitative research from the in-between. *Qualitative Inquiry*, 6 (1), 33-57.
- Packard, A.L. et Fortune, J.C. (1993). *Collaborative research : the new kid on the block*. Communication présentée à la 22^e édition de l' « Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. November 9-12, 1993 », New Orleans, LA.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pascale, P. (1990). *Managing on the edge*. New York : Touchstone.
- Patton, M.W. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pellegrin, R.J. (1976). Schools as work settings. Dans R. Dubin (Dir.), *Handbook of work, organization and society* (p. 343-374). Chicago : Rand McNally.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Popkewitz, T.S.(1987). Ideology and social formation in teacher education. Dans T.S.Popkewitz (dir.), *Critical studies in teacher education* (p.2-34). London: Falmer Press.
- Potter, W.J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A.P.(Dir.). (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Purkey, S.C. et Smith, M.S. (1983). Effective schools : a review. *Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raymond, D., Butt, R. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : Insights from teachers' stories. Dans A. Hargreaves et M.G. Fullan (Dir.), *Understanding teacher development*. London : Cassell.
- Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel. *Vie Pédagogique*, 107, 33-37.
- Reddy, M. (1979). The conduit metaphor. Dans A. Ortony (Dir.), *Metaphor and thought*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rey, A. (Dir. publ.). (1973). *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : S.N.L. – Dictionnaire Le Robert.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale* (tomes I et II). Montréal : Hurtubise HMH.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Saint-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes : participation et communication* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.

- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. et Charron-Poggioli, N. (1999). La formation continue : une exploration et une illustration de la notion. *Vie Pédagogique*, 113, 12-16.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p.139-164). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schatzman, L. et Strauss, A.L. (1973). Strategy for listening. Dans L. Schatzman et A.L. Strauss (Dir.), *Field research : Strategies for a natural sociology* (p.67-93). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York : Doubleday.
- Senge, P. et Gauthier, A. (1991). *La cinquième discipline*. Paris : First.
- Sfez, L. (1997). *La communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sgroi, A. et Saltiel, I.M. (1998). Human Connections. Dans I.M. Saltiel, A. Sgroi et R.G. Brockett (Dir.), *The power of collaborative learning partnerships* (p.87-92). San Francisco : Jossey-Bass.
- Showers, B., Joyce, B. et Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development : a framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, nov.1987, 77-87.
- Skolimowski, H. (1992). *Éco-Philosophie et éco-théologie : pour une philosophie et une théologie de l'ère écologique*. Genève : Éditions Jouvence.
- Solar, C. (2001). Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin, *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p.9-42). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Sorsana, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris : Armand Colin.
- Sparks, D. et Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*, 10 (4), 40-57.
- Sparks, D. (1999). Real-Life view. *Journal of staff development*, 20 (4), 53-57.
- Stacey, R. (1992). *Managing the unknowable*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p.236-245). Thousands Oak : Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, emancipation and education*. London : Heinemann.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Tap, P. (1979). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? Dans P. Tap (Dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p.237-250). Toulouse : Privat.
- Tardif, M. (1996). Le projet de création d'une science de l'éducation au XXe siècle : analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p.211-238). Montréal : Morin Éditeur.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Thousand, J.S. et Villa, R.A. (1992). Collaborative teams : a powerful tool in school restructuring. Dans R.P. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback et S. Stainback (Dir.), *Restructuring for caring and effective education : an administrative guide to creating heterogeneous schools* (p.73-108). Baltimore : P.H. Brookes Pub. Co.

- Torres, M.N. (1996). *Teacher-researchers in the « Zone of proximal development »: insights for teacher education*. Communication présentée à la conférence internationale « A cultural-historical approach to the study in education : Centenary of Lev S. Vygotsky », Moscou, Russie, 21-24 octobre. EDRS N° ED 410 189.
- Torres, M.N. (1997). *Discovering students' voices in teachers' classroom inquiry*. Communication présentée à la Rencontre annuelle de l' « American Educational Research Association », Chicago, IL. EDRS N° ED 409 290.
- Torres, M.N. (1999). *Teacher-Researchers celebrating peer influences : collaboration and challenge. An On-line Journal for Teacher Research*. [En ligne]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/journal/> Consulté le 27 juillet 1999.
- Tremblay, M.A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : McGraw-Hill.
- Triandis, H.C. (1991). Cross-cultural differences in assertiveness/competition versus group loyalty/cooperation. Dans R.A. Hinde et J. Groebel (Dir.), *Cooperation and prosocial behavior* (p.78-88). Cambridge, MA : University Press.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Von Foerster, H. (1960). On self-organizing systems and their environments. Dans M.C. Yovits et S. Cameron, *Self-organizing systems : proceedings* (p. 31-50). New York : Pergamon Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thoughts and language*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Wallace, M. (1987). A historical review of action research : some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), 97-115.
- Wasser, J.D. et Bresler, L. (1996). Working in the interpretative zone : conceptualizing collaboration in qualitative research terms. *Educational Research*, 25 (5), 5-15.

- Welch, M. et Sheridan, S.M. (1995). *Educational partnerships : serving students at risk*. Fort Worth, TX : Harcourt Brace College.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development : action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18 (1/2), 127-222.
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a « Language-based theory of learning ». *Linguistics and Education*, 6, 41-90.
- Wells, G. (1995). *Co-Constructing meaning: some roles for research in education*. Communication présentée à la conférence internationale de la « Federation of Teachers of English », New York, juillet 1995.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development : some conceptual issues. *New directions for child development*, 23, 7-18.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Witherell, C. et Noddings, N. (1991). *Stories lives tell : narrative and dialogue in education*. New York : Teachers College Press.
- Wood, D.J. et Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27, 139-162.
- Wood, F.H. et McQuarrie, F.Jr. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development* 20 (3), été 1999. [En ligne]. Accès : <http://www.nsd.org/library/jsd/wood203.html> Consulté le 28 novembre 1999.
- Woods, P. (1986). *Inside schools : ethnography in educational research*. New York : Routledge & Kegan Paul.
- Wyldavsky, A. (1986). On collaboration. *Political Science and Politics*, 19, 237-248.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study research. Design and methods* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

**APPENDICE I. PROPOSITION DE RECHERCHE ET
PROTOCOLE DÉONTOLOGIQUE**

Commission scolaire X
École Y

UQAM

**Proposition d'un projet de recherche et demande
d'approbation déontologique**

Identification de la personne qui propose:

Nom:

Liliane Dionne
liliane.dionne@sympatico.ca

Fonction:

Étudiante-chercheure
Doctorat en éducation

Organisme:

UQAM

Titre du projet :

La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel de l'enseignant : une étude de cas.

Objectifs de recherche:

L'objectif général de la recherche consiste à mieux comprendre le développement professionnel de l'enseignant lorsqu'il collabore à des travaux conjoints avec ses collègues, travaux qui sont réinvestis éventuellement dans l'enseignement. Plus spécifiquement, il s'agit de décrire le type de travail conjoint dans lequel les enseignants sont impliqués et leur processus de collaboration, ainsi que d'apporter [une compréhension] à la nature du développement professionnel qui s'accomplit, dans le but de cerner les diverses ramifications entre les deux variables.

Retombées pour les participants:

Les retombées potentielles pour les participants sont diversifiées. Pour le petit groupe d'enseignants impliqués, il s'agit d'actualiser un processus collaboratif déjà en place, de l'approfondir et de le consolider. Individuellement, le discours suscité permet de mieux percevoir les effets de la collaboration, d'en bénéficier davantage et de renforcer la pratique réflexive. Le projet permet aux enseignants d'établir un contact direct avec une démarche de recherche en éducation, élément susceptible d'influencer positivement la pratique pédagogique. Pour l'école, le processus dynamique dans lequel s'inscrivent les participants peut inciter d'autres enseignants à collaborer plus activement avec leurs collègues, au sein de divers projets.

Méthodologie:

La démarche globale consiste en une recherche interprétative basée sur l'étude de cas. Les principaux instruments qualitatifs de cueillette de données utilisés sont l'entretien individuel et l'observation participante. S'il existe des documents relatifs à la collaboration, ceux-ci pourront être consultés. Les personnes impliquées (participants) sont les enseignants qui collaborent dans le petit groupe au sein de l'école, désireux de participer collectivement et individuellement au projet de recherche. La participation se manifeste à l'échelle du groupe lors des rencontres de collaboration, et au niveau individuel par des entretiens avec la chercheuse. Il est possible également que des visites complémentaires soient requises dans le but de parfaire l'étude.

La cueillette de données s'échelonne de septembre 1999 à mai 2000. La date précise des diverses rencontres individuelles sera fixée selon la disponibilité des participants. Un calendrier prévisionnel des rencontres de groupe pourra être déterminé à l'avance. La méthode d'analyse consistera à effectuer une théorisation ancrée afin de faire émerger le sens à partir des données recueillies. Comme outil, un logiciel d'analyse qualitative sera utilisé.

Implication demandée:

La chercheuse assiste aux rencontres de groupe telles qu'elles se déroulent normalement (6 rencontres de deux heures). Les participants informent la chercheuse de la tenue de ces rencontres auxquelles elle se rend disponible. Les rencontres de groupe sont enregistrées. La chercheuse y joue le rôle d'une secrétaire d'assemblée, parfois d'animatrice neutre, chargée de prendre des notes pour faire des retours et de brefs comptes rendus. Lors des rencontres individuelles (trois entrevues de deux heures chacune) les discussions sont enregistrées. Si désiré, les enseignants pourront réagir par écrit aux questions des entretiens, sous un pseudonyme. Il s'agit de textes spontanés produits par l'enseignant qui serviront d'éléments de discussion lors des entretiens.

Il est possible que d'autres visites ponctuelles puissent être effectuées à l'école, de manière à approfondir les observations.

Déontologie:

L'envoi du présent document de proposition informe les personnes concernées des objectifs et des diverses modalités concernant la recherche. Suite à cet envoi, une première rencontre permet à la Direction de l'école et aux enseignants d'obtenir les clarifications nécessaires, afin d'approuver le protocole déontologique. Ainsi, à cette étape, la Commission scolaire est en mesure d'autoriser la tenue de ce projet de recherche dans un de ses établissements.

Au niveau des droits des participants, ceux-ci peuvent obtenir, à tout moment, des informations concernant le déroulement de la recherche. Elles peuvent également se retirer en tout temps sans aucun préjudice. La chercheuse a aussi le droit d'interrompre en tout temps la recherche avec les participants. Les données qui sont recueillies sont enregistrées par la chercheuse. L'anonymat des personnes est assuré par l'attribution de pseudonymes

dans les récits, les entretiens, ainsi que dans les verbatims d'entrevues et de rencontres de groupe. Les participants peuvent avoir l'assurance que toutes les dispositions possibles sont prises pour sauvegarder le caractère confidentiel des données recueillies. Pour des raisons de validation, un collaborateur effectuera, sous le sceau de la confidentialité, une vérification des analyses en auditionnant les bandes, sans identification nominale. Advenant des publications suite à cette recherche, des pseudonymes seront également utilisés. La conservation en lieu sûr des bandes magnétiques jusqu'au moment de la publication assure la confidentialité des données. À cette étape, les enregistrements seront détruits.

Diffusion des résultats de la recherche:

Les résultats de cette recherche sont analysés et interprétés, dans un premier temps, aux fins de production d'une thèse doctorale. Les participants et les instances d'accueil (École, Commission scolaire) recevront des exemplaires de la thèse. Si un intérêt se manifeste en ce sens, d'autres mécanismes de diffusion à l'échelle locale seraient à prévoir, en accord avec les participants, la Direction de l'école et la Commission scolaire.

Les résultats de la recherche pourront, par la suite, faire l'objet d'une diffusion plus large via différents canaux de communication et de vulgarisation, soit dans des revues scientifiques spécialisées concernant la recherche en éducation, le développement professionnel des enseignants, ou dans divers colloques et conférences.

Fait intéressant pour les participants, la préparation d'articles dans le but d'une publication conjointe, dans certains ouvrages en éducation, serait rendue possible. La diffusion auprès des éducateurs aurait avantage à se faire, collectivement de préférence, via le canal d'associations professionnelles, de centres et réseaux d'enseignants, de même que dans les publications ministérielles (*Vie Pédagogique*, etc). Aussi, certains colloques ou congrès scientifiques permettent, chaque année, la diffusion des résultats de recherches en éducation, où praticiens et chercheurs peuvent être conjointement impliqués.

Consentement écrit:

_____ Enseignant(e) - participant(e)	_____ Date
_____ Enseignant(e) - participant(e)	_____ Date
_____ Direction de l'école	_____ Date
_____ Direction générale de la Commission scolaire	_____ Date
_____ Chercheure principale (doctorat en éducation)	<u>septembre 1999</u> Date

APPENDICE II. GRILLE D'OBSERVATION DES RENCONTRES DE COLLABORATION ET CANEVAS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS

A. GRILLE D'OBSERVATION

1. De quel type de groupe d'enseignants s'agit-il ?
2. Quel est le travail conjoint poursuivi dans le groupe et de quel type de développement pédagogique s'agit-il ?
3. Quels sont les buts communs présents chez les collègues qui travaillent en collaboration ? Y a-t-il des éléments divergents ?
4. Quels sont les objectifs poursuivis individuellement dans ce travail de collaboration ? Sont-ils semblables ou dissemblables ? Pourquoi ?
5. Quelle(s) relation(s) les collègues entretiennent-ils entre eux ?
6. Comment est l'atmosphère de travail, selon les perceptions du chercheur ?
7. Les collègues manifestent-ils de l'empathie l'un envers l'autre ?
8. Comment les collègues résolvent-ils les problèmes qui surviennent lors de leurs rencontres ?
9. Les collègues manifestent-ils des habiletés de communication ?
10. Les collègues manifestent-ils des capacités d'écoute et de rétroaction ?

B. CANEVAS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS

HISTORIQUE ET CONDITIONS DE COLLABORATION

1. Quels sont les faits saillants concernant l'origine du travail conjoint entre les collègues ? Le début de leur relation commune ?
2. Quelles sont les conditions de collaboration dans le cadre du projet conjoint ?
3. Quels types de relation entretiennent les collègues ?

CONCEPTIONS DE LA COLLABORATION ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

1. Comment chaque enseignant se représente-t-il la collaboration ?
2. Comment chaque enseignant se représente-t-il le développement professionnel ?

DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES /HABILETÉS DE RECHERCHE

1. Quels sont les apprentissages professionnels effectués tels que perçus par chaque collaborateur ?
2. Comment la collaboration est-elle perçue relativement à sa contribution pour la transformation des pratiques pédagogiques ?
3. Quelles stratégies ou moyens sont privilégiés pour développer ou transformer la pratique professionnelle ?

VISION PERSONNELLE ET DE SON RÔLE PROFESSIONNEL

1. Comment la personne se perçoit-elle en tant qu'enseignant ?
2. Comment est perçu son rôle professionnel ?
3. Comment le collaborateur perçoit-il son influence dans son milieu ?
4. Comment est entrevu le futur de la collaboration professionnelle avec le collègue ? Comment est perçu le futur professionnel dans le milieu ?
5. Comment l'enseignant se sent-il perçu par ses collègues, la direction ?
6. Quel idéal éducatif et/ou professionnel l'enseignant entretient-il ?

RÉFLEXION CRITIQUE

1. Comment l'enseignant démontre-t-il sa capacité à poser des questions pertinentes, à adopter une réflexion critique dans son milieu ? Se sent-il la liberté de le faire ?
2. Comment le collègue se positionne-t-il par rapport aux valeurs et aux croyances de l'école/ société en relation avec sa pratique pédagogique ?
3. Comment le collègue entrevoit-il le potentiel de développement éducatif de son milieu ?
4. Comment les décisions éducatives prises dans l'école où évolue le collègue sont-elles en accord ou en désaccord avec ses croyances et ses valeurs? Comment y réagit-il ?