

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENQUÊTE SUR LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DE COLLABORATION  
D'ENSEIGNANTS MONTRÉALAIS DE L'ORDRE PRIMAIRE

THÈSE  
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

JADE LANDRY-CUERRIER

AVRIL 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

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

« La collaboration est un état d'esprit.  
Il y a peu d'espoir de progrès réels  
jusqu'à ce que nous fassions cette  
découverte et que nous agissions à  
partir de cette connaissance. »

Thomas Jefferson

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'accomplissement de mon projet. D'abord, un gigantesque merci à ma directrice de thèse, Tamara Lemerise, professeure au département de psychologie de l'UQÀM, sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour. Merci chère Tamara pour ta confiance et ton côté si amical. Merci pour ton soutien constant et essentiel. Surtout, merci de m'avoir transmis cette passion pour les nouveaux contextes éducatifs et cette façon toute personnelle de travailler en équipe. Durant les années où nous avons travaillé ensemble, j'ai beaucoup appris, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain, merci.

Un merci particulier à toute l'équipe du LANCE (Laboratoire sur les apprentissages en nouveaux contextes éducatifs), à Ines, Dany, Caroline, Vitor, Anik et Yaniv. Chers collègues, vous avez fait partie de mon univers d'étudiante pendant des années. Votre présence, vos sourires, votre soutien et vos judicieux conseils ont grandement contribué à rendre cette aventure des plus agréables et enrichissantes. Un merci spécial à Vitor pour avoir réalisé le contre-codage de mes données d'entrevues avec une patience et une rigueur inouïes.

Je remercie Jean Bégin, agent de recherche au département de psychologie de l'UQÀM. Merci Jean pour ta grande disponibilité et ton aide précieuse dans l'élaboration des outils de recherche et dans l'analyse des données.

Je remercie chaleureusement les commissions scolaires de Montréal, Marguerite-Bourgeoys, de la Pointe-de-l'Île et de Laval, le Programme de soutien à l'école montréalaise, les responsables administratifs chargés de promouvoir le projet de recherche, ainsi que toutes les écoles, les directions et les enseignants qui ont accepté de participer à l'étude. Un merci particulier aux équipes de l'école primaire Bienville et de l'école secondaire Vanguard Laval qui m'ont beaucoup appris et inspirée.

Je remercie également tous les experts qui ont gracieusement accepté d'aider à valider les outils de la recherche.

Un merci tout spécial à Jean Archambault, professeur au département d'administration et des fondements de l'éducation de l'Université de Montréal qui fut bien plus que le superviseur de mon premier stage d'intervention. Merci de m'avoir initiée au milieu scolaire,

de m'avoir si bien guidée et de m'avoir fait découvrir le travail d'accompagnement des enseignants. Le travail réalisé dans le cadre de ce stage et nos échanges ont aiguisé mon intérêt pour une recherche sur la collaboration des enseignants.

Je remercie également le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), ainsi que la Fondation de l'UQÀM et Mme Lise Bordeleau, pour le soutien financier apporté à la réalisation de cette recherche. Merci aussi à toute l'équipe de chez Transit Photo au Centre Laval qui m'a gracieusement aidée dans la reproduction des documents liés à la thèse<sup>1</sup>.

Merci également à mes parents, Jacques Cuerrier et Frida Landry, qui m'ont toujours soutenue et encouragée dans mes études et m'ont transmis le goût de la persévérance et de la rigueur, ainsi que le souci du travail bien fait. Enfin, de chaleureux remerciements à mes amis pour leur soutien, ainsi qu'à mon conjoint Mathieu Trépanier pour sa grande compréhension et sa belle patience tout au long de ce travail doctoral.

---

<sup>1</sup> La thèse originale, ainsi que tous les documents liés (copies, lettres de recrutements, questionnaires, etc.) ont été imprimés sur du papier contenant 100% de fibres recyclées post consommation, traitées sans chlore ni acide. Aucun arbre n'a été coupé pour faire cette thèse!

## AVANT-PROPOS

La profession d'enseignant m'a toujours passionnée. D'aussi loin que je me souviens, j'aimais observer mes enseignants, analyser leurs pratiques pédagogiques et réfléchir aux apprentissages qu'ils tentaient de faire acquérir à mes camarades de classe et à moi-même. En grandissant, j'ai compris à quel point les enseignants ont un impact important sur les jeunes: ils sont souvent parmi les premiers adultes significatifs dans la vie d'un enfant après sa famille et ils sont ceux qui nous initient aux connaissances et au savoir-faire de ce monde. Dans le cadre de stages en milieux scolaires, j'ai eu la chance de collaborer avec plusieurs enseignants et d'observer de belles pratiques de collaboration entre eux. J'ai pu entrevoir les grandes et nombreuses possibilités de la collaboration entre enseignants et c'est ce qui a fixé définitivement le choix du sujet de ma thèse. Si la collaboration peut aider un enseignant qui, lui, peut aider plusieurs élèves, cela vaut la peine que des chercheurs s'y intéressent. Plusieurs chercheurs contemporains l'ont compris et tout comme eux, je souhaite contribuer à une meilleure connaissance de ce phénomène.

Le but que je poursuis est de mieux connaître et de faire connaître les perceptions et les pratiques des enseignants québécois en matière de collaboration. Une connaissance approfondie de la collaboration entre enseignants peut permettre, selon moi, d'offrir les meilleures conditions possibles pour que les enseignants d'ici et d'ailleurs puissent travailler ensemble afin de pouvoir améliorer et enrichir le service offert aux élèves dans les écoles.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX .....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	14
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	17
1.1. La collaboration en éducation.....	18
1.1.1. L'intérêt pour la collaboration en éducation.....	18
1.1.2. Les définitions et les types de collaboration répertoriés.....	19
1.2. La collaboration entre enseignants.....	24
1.2.1. Les définitions de la collaboration entre enseignants .....	24
1.2.2. Les pratiques de collaboration entre enseignants: les grandes thématiques abordées.....	26
1.2.3. Les pratiques de collaboration entre enseignants: les grandes modalités répertoriées.....	28
1.2.4. L'intérêt ou les bénéfices de la collaboration entre enseignants.....	33
1.2.5. Les conditions favorables à l'implantation et au succès de la collaboration entre enseignants.....	36
1.3. La réforme en éducation au Québec et la collaboration entre enseignants.....	41
1.3.1. L'orientation de la réforme en éducation au Québec.....	41
1.3.2. Les incidences du nouveau programme et les appuis institutionnels à la collaboration entre enseignants.....	42
1.4. Les objectifs de recherche.....	45
1.4.1. L'objectif général.....	47
1.4.2. Les objectifs spécifiques.....	47
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE .....	48
2.1. Populations sollicitées.....	49

2.1.1. Phase I: Population sollicitée et modalités de recrutement : entrevue.....	50
2.1.2. Phase II: Population sollicitée et modalités de recrutement : questionnaire.....	50
2.2. Outils de recherche élaborés.....	52
2.2.1. Outil de la phase I: Canevas d’entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants.....	52
2.2.2. Outil de la phase II: Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants.....	55
2.3. Déroulement de la recherche.....	58
2.3.1. Phase I: Modalités de validation, de pré-expérimentation et d’expérimentation de l’ « Entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants ».....	58
2.3.2. Phase II: Modalités de validation, de pré-expérimentation et d’expérimentation du « Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants ».....	61
2.3.3. Mesures déontologiques.....	63
CHAPITRE III	
RÉSULTATS.....	64
3.1. Phase I: Données d’entrevues .....	64
3.1.1. L’analyse de contenu des propos recueillis en entrevue.....	64
3.1.2. La population participante.....	65
3.1.3. Les principaux éléments reliés à la collaboration selon les enseignants et la construction de l’outil questionnaire.....	65
3.2. Phase II: Données du questionnaire.....	66
3.2.1. Les analyses appliquées aux données du questionnaire.....	67
3.2.2. La population participante.....	67
3.2.3. Les résultats en provenance du questionnaire.....	69
Données de la section A du questionnaire - les perceptions.....	70
Données de la section B du questionnaire - les pratiques.....	73
Données de la section C du questionnaire - les effets.....	80
Données de la section D du questionnaire - les facteurs.....	82
Données de la section E du questionnaire - les commentaires.....	89
Résultats des analyses corrélationnelles.....	92
Résultats des analyses de variance.....	99

CHAPITRE IV	
DISCUSSION.....	102
4.1. Discussion des résultats pour chaque thématique .....	102
4.1.1. Perceptions et conceptions de la collaboration.....	103
4.1.2. Pratiques de collaboration.....	106
4.1.3. Effets perçus de la collaboration.....	110
4.1.4. Facteurs favorables et défavorables à la collaboration.....	111
4.2. Recommandations pour le milieu scolaire québécois.....	114
4.2.1. Conditions préalables à la collaboration.....	115
4.2.2. Type de collaboration à implanter.....	116
4.2.3. Conditions à mettre en place pour favoriser la collaboration en milieu scolaire.....	117
4.3. Limites de la recherche.....	120
4.3.1. Limites observées en lien avec l’outil questionnaire.....	120
4.3.2. Limites observées en lien avec l’échantillon.....	121
4.3.3. Limites en lien avec la méthodologie générale retenue.....	123
4.4. Originalité et apports de la recherche .....	123
4.4.1. Originalité de la recherche.....	123
4.4.2. Apports de la recherche.....	124
4.5. Perspectives d’avenir .....	125
4.5.1. Quelques perspectives d’avenir en recherche.....	125
4.5.2. Quelques perspectives d’avenir en intervention.....	126
CONCLUSION.....	129
ANNEXE A	
LETTRES DE RECRUTEMENT POUR LA PHASE I.....	132
ANNEXE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PHASE I.....	135
ANNEXE C	
LETTRES DE RECRUTEMENT POUR LA PHASE II.....	137
ANNEXE D	
LETTRES DE RAPPEL POUR LA PHASE II.....	141
ANNEXE E	
« ENTREVUE SUR LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DE COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ».....	144

ANNEXE F « QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DE COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ».....	151
ANNEXE G LISTE DES EXPERTS CONSULTÉS.....	167
ANNEXE H GRILLE D'ANALYSE FOURNIE AUX EXPERTS POUR L'ENTREVUE.....	169
ANNEXE I GRILLE D'ANALYSE FOURNIE AUX EXPERTS POUR LE QUESTIONNAIRE.....	172
ANNEXE J LISTE DES RUBRIQUES GÉNÉRALES ISSUES DE L'ENTREVUE (PHASE I DE LA RECHERCHE).....	175
ANNEXE K SUGGESTIONS CONCRÈTES DE PRATIQUES ET DE THÈMES DE COLLABORATION.....	177
RÉFÉRENCES.....	181

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1.	Distribution des fréquences rapportées pour chacune des occasions de collaboration proposées (Q4).....	75
3.2.	Distribution des fréquences rapportées pour chacun des types d'actions de collaboration proposés (Q5) ...	76
3.3.	Distribution des fréquences rapportées pour chacun des thèmes de collaboration proposés (Q6).....	78
3.4.	Distribution des fréquences rapportées pour chacun des effets de la collaboration proposés (Q7).....	80
3.5.	Distribution des réponses selon la qualité de l'expérience vécue en collaboration (Q8).....	82
3.6.	Distribution des réponses quant à l'importance d'une série de facteurs pour la collaboration (Q9).....	83

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1.	Typologie des thématiques de collaboration de Zahorik (1987).....	27
1.2.	Typologie des contenus de collaboration de Slater (2004).....	28
1.3.	Conditions favorables à la collaboration entre enseignants.....	36
3.1.	Caractéristiques principales des répondants au questionnaire (phase II) (n=251).....	68
3.2.	Importance accordée à la collaboration entre enseignants (Q1).....	70
3.3.	Type de collaboration le plus et le moins recherché (Q2).....	72
3.4.	Situations actuelles dans les écoles (Q10, colonne 1).....	85
3.5.	Répartition des principaux types de commentaires formulés par les répondants.....	89
3.6.	Corrélations significatives observées entre les réponses au questionnaire et les variables associées aux répondants.....	93
3.7.	Corrélations significatives observées entre les réponses au questionnaire et les différentes variables associées à l'école de chacun.....	96
3.8.	Corrélations significatives observées entre les réponses formulées à différentes questions du questionnaire .....	98
3.9.	Résultats significatifs aux analyses de variance par école.....	100

## RÉSUMÉ

La présente recherche se rattache à la thématique générale de la collaboration en éducation et aborde de façon plus précise la question de la collaboration entre enseignants. Il y a présentement un courant favorable à la collaboration des enseignants et plusieurs réformes de l'éducation récentes l'appuient et la soutiennent. Les écrits consultés sont toutefois très clairs sur l'importance de bien connaître les pratiques, les attentes et les besoins des enseignants en la matière avant même de proposer un plan d'actions pour son implantation ou sa consolidation dans un milieu scolaire donné. À ce jour, personne, à notre connaissance, n'a recueilli de telles informations auprès de la population des enseignants québécois du primaire. Cette tâche nous apparaît d'autant plus pertinente et importante que la réforme québécoise appuie la collaboration et que le temps est venu de proposer des plans d'actions concrets aux enseignants qui se sentent prêts à apprivoiser ou intéressés à consolider des activités de collaboration avec des collègues. Les données sur les perceptions, pratiques déjà en place, attentes et besoins des enseignants québécois pourraient guider l'élaboration de plans d'actions qui soient réalistes et adaptés à la population et au contexte d'ici.

L'objectif général de la présente recherche est de dresser un premier portrait des perceptions et des pratiques de collaboration des enseignants montréalais du primaire, quelques années après l'implantation de la réforme. Quatre objectifs spécifiques sont ciblés : 1) faire le point sur les perceptions des enseignants en matière de collaboration; 2) documenter les pratiques de collaboration déjà en place au primaire (occasions disponibles, actions posées et thématiques abordées); 3) mieux connaître les effets perçus de la collaboration entre enseignants; et 4) dresser une première liste des facteurs jugés favorables ou défavorables à la collaboration.

La recherche ici réalisée est de type exploratoire, qualitatif et descriptif, par méthode d'enquête. Elle comprend deux grandes phases, la première jugée nécessaire à la réalisation de la seconde. En première phase, des entrevues semi-dirigées sont menées auprès d'un petit nombre d'enseignants (n=20). Les données recueillies ont essentiellement pour but de guider l'élaboration d'un questionnaire qui, lors de la seconde phase, sera proposé à un grand nombre d'enseignants. Le questionnaire a été préalablement soumis à une validation qualitative et à une pré-expérimentation. Plus de 250 enseignants provenant d'une quarantaine d'écoles primaires de la région de Montréal et présentant des caractéristiques variées ont par la suite rempli le questionnaire.

Les données recueillies à l'aide du questionnaire permettent de constater que les répondants accordent une grande importance à la collaboration entre enseignants. Ils rapportent des pratiques de collaboration fréquentes et variées (partage d'information, prise de décision, activités pour les élèves, etc.), mais généralement peu axées sur l'interdépendance. Les enseignants reconnaissent de nombreux effets positifs à la collaboration (bris de l'isolement et amélioration des relations, consolidation des pratiques réflexives et du développement professionnel, soutien à la réussite des élèves, etc.). Peu ou pas d'effets négatifs sont signalés. Les répondants s'entendent sur une courte liste de facteurs jugés favorables à la collaboration (des collègues désireux de réfléchir à leurs pratiques et de se développer professionnellement; un personnel scolaire stable; un cadre de fonctionnement

relativement informel et s'appuyant sur une participation volontaire; du temps disponible, etc.). Plusieurs rapportent la présence dans leur école d'au moins quelques conditions favorables à la collaboration (perceptions et expériences passées positives, affinités entre collègues, etc.). En règle générale, les enseignants ont des idées claires sur ce qui pourrait améliorer encore plus le soutien ou les conditions de réalisation de la collaboration (plus de temps libéré, des collègues disponibles et présentant un faible niveau de stress, le soutien de la direction, des possibilités de mettre à l'essai divers types de collaboration, etc.).

À la lumière des données recueillies et de notre connaissance du milieu scolaire québécois, quelques recommandations sont faites à la faveur des chercheurs et des intervenants qui souhaiteraient promouvoir ou consolider la collaboration entre enseignants. Quelques pistes de recherche et d'intervention sont également suggérées.

Mots-clés : collaboration (ou coopération, collégialité, concertation, travail d'équipe), enseignants du primaire, enquête par entrevues, enquête par questionnaires.

## INTRODUCTION

Les enseignants<sup>1</sup> sont des intervenants dont le rôle est très important dans le processus de développement et d'apprentissage des jeunes. De fait, par le biais de la scolarisation, les enseignants influencent toute la société. Or, pour que cette influence soit positive et constructive, il est nécessaire, selon plusieurs analystes, que les enseignants soient formés (formation initiale et formation continue) pour devenir des professionnels compétents. En lien avec ce besoin, différentes instances éducatives d'ici et d'ailleurs ont récemment mis en place des initiatives visant à promouvoir la professionnalisation de l'enseignement. Ces initiatives, en mettant l'accent sur le développement professionnel des enseignants et l'acquisition de compétences, visent à donner pleine reconnaissance au rôle primordial de l'enseignant et à souligner le caractère hautement professionnel de ses interventions. Concrètement, elles accordent aux enseignants un plus grand pouvoir de décision et d'autonomie dans l'exercice de leur fonction.

Dans la littérature, l'un des obstacles au développement professionnel de l'enseignant le plus souvent cité est son isolement (Heckman et Peterman, 1996; McCotter, 2001; Monson et Monson, 1993). En effet, les enseignants travaillent généralement seuls. Dans les écoles, ils ont peu d'occasions de collaborer avec leurs pairs que ce soit pour apprendre, résoudre des problèmes, partager de l'information ou planifier l'amélioration des performances des élèves (Ash et Persall, 2000). Cet isolement professionnel limite l'exposition à de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés (Hollingsworth, 2001). En brisant l'isolement des enseignants, l'apport de chaque individu à l'équipe (connaissances, habiletés, jugement et implication) peut être augmenté et la capacité collective du groupe ou de l'institution améliorée (Hargreaves, 1984; Little, 1990; Zahorik, 1987).

La collaboration est reconnue par plusieurs auteurs comme un moyen de briser l'isolement des enseignants et de favoriser leur professionnalisation. La collaboration peut être globalement définie comme un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont

---

<sup>1</sup> Dans cet ouvrage, la forme masculine est utilisée pour alléger le texte.

effectuées entre au moins deux collègues et ce, pour atteindre un but commun (Dionne, 2003). Selon les auteurs consultés, la collaboration entre enseignants comporte plusieurs bénéfices. Il a été observé qu'en plus de favoriser le développement professionnel, elle fournit un soutien émotionnel et de nouvelles idées (Clement et Vandenberghe, 2000). Certains auteurs avancent même qu'elle permet d'augmenter le sentiment d'efficacité et la motivation au travail des enseignants (Zahorik, 1987), mais surtout qu'elle leur permet d'être réellement plus efficaces dans l'exercice de leur fonction (Hollingsworth, 2001).

Depuis quelques années, un intérêt grandissant est accordé à la collaboration. L'identification et l'analyse des différentes formes de collaboration sont aujourd'hui des thématiques de pointe dans la littérature consacrée à l'éducation. Conciliation, partenariat, coopération et collégialité sont quelques exemples de termes reliés à la collaboration, qui sont rencontrés de plus en plus fréquemment dans les écrits portant sur les grandes questions de l'heure en éducation. Désormais, un nombre grandissant d'enseignants croient aux bénéfices potentiels de la collaboration et plus d'un participent déjà à différentes formes de collaboration (Biron, 2002; Brossard, 2001, 2002; Gather-Thurler, 2000b; Knight, Wiseman, et Cooner, 2000; Lessard et al., 2000; Paradis et al., 2002; Robo, 2002).

Aux États-Unis et dans certains pays européens, à la suite des récentes réformes de l'éducation mises en place, plusieurs enseignants auraient adopté et développé de nouvelles pratiques de collaboration. Dans le cadre de la présente réforme de l'éducation au Québec, les enseignants québécois découvrent, eux aussi, les grandes et nombreuses possibilités de la collaboration. Le nouveau programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) encourage clairement les enseignants à collaborer davantage et ce, dans des situations de plus en plus variées. Mais où en sont aujourd'hui les enseignants québécois en termes de perceptions et de pratiques de la collaboration, quelques années après l'application de la réforme? Notre recherche vise à tracer un premier portrait des perceptions et des pratiques des enseignants québécois du primaire en matière de collaboration. Elle vise aussi à répertorier les conditions jugées nécessaires par ces derniers pour l'adoption de nouvelles pratiques de collaboration ou pour le maintien et l'enrichissement de celles déjà en place.

Les écrits se rapportant à la collaboration entre enseignants sont très clairs en ce qui concerne l'importance de bien connaître les besoins, les perceptions et les pratiques déjà en place. La cueillette et l'analyse de telles données sont jugées essentielles en ce qu'elles

fournissent des informations de toute première importance pour quiconque souhaite procéder à l'élaboration et à l'implantation de futurs projets de collaboration entre enseignants. En recueillant des données contemporaines sur les perceptions et les pratiques de collaboration des enseignants du primaire, nous comptons apporter notre quote-part à l'étude et à la promotion de la collaboration entre enseignants.

## CHAPITRE I

### CONTEXTE THÉORIQUE

Le contexte théorique aborde, dans la première section, la question générale de la collaboration en éducation. Cette question constitue, en quelque sorte, la toile de fond sur laquelle se greffe notre problématique spécifique de recherche: la collaboration entre enseignants. La seconde partie propose une recension des écrits ayant traité de la collaboration entre enseignants. Une attention particulière est portée aux trois thématiques les plus fréquemment abordées dans les écrits: les différentes typologies de la collaboration entre enseignants, ses divers avantages et les principaux facteurs reliés à son fonctionnement en milieu scolaire. Les réformes en éducation, mises en place ces dernières années dans divers pays occidentaux, font souvent appel à une plus grande collaboration entre les enseignants. Ce phénomène a grandement ravivé l'intérêt des chercheurs et des intervenants pour la collaboration. La troisième section du présent chapitre est donc consacrée à la description des grands principes et objectifs sous-jacents à différentes réformes de l'éducation récemment implantées. Une attention toute particulière est accordée à la réforme en voie d'implantation au Québec, et plus spécifiquement à la place et à l'importance que prend la collaboration entre enseignants dans cette réforme. Les objectifs de la présente recherche sont présentés en dernière section. Ces objectifs, d'une part, sont reliés aux besoins soulevés dans la littérature, mais ils sont aussi, d'autre part, en lien direct avec les demandes et les propositions concernant la collaboration faites aux enseignants dans la toute récente réforme de l'éducation québécoise.

## 1.1. La collaboration en éducation

Dans un premier temps, l'origine de l'intérêt, récent ou renouvelé, pour la collaboration en éducation est explicité. Dans un second temps, le point est fait sur les différentes formulations utilisées à ce jour pour définir la collaboration en éducation.

### 1.1.1. L'intérêt pour la collaboration en éducation

L'évolution de la société, du monde technologique et du marché du travail incite au développement de la collaboration entre les personnes ou les institutions ayant des objectifs communs. Les nouvelles possibilités et conditions de travail placent les individus en situations d'apprentissage quasi continues et elles demandent donc une grande capacité d'adaptation. C'est en quelque sorte la nouvelle voie du cheminement professionnel. Les travailleurs sont appelés à changer de poste plus souvent et à assumer des tâches de plus en plus variées. Pour cela, ils doivent constamment parfaire leur formation. La demande d'employés aptes à apprendre toute leur vie et à résoudre des problèmes nombreux et variés est croissante. Pour fonctionner avec succès dans le monde du travail d'aujourd'hui, des habiletés de communication et de travail d'équipe sont essentielles, de même que la capacité de tenir compte de perspectives variées (Tinzmann, Jones et Pierce, 1992). Dans un tel contexte, la capacité d'établir des relations, de partager, de collaborer et d'apprendre avec des collègues apparaît primordiale.

La collaboration est, en effet, jugée de plus en plus nécessaire au bon fonctionnement de toutes sortes d'institutions de nos sociétés contemporaines, y compris les institutions scolaires. En lien avec l'évolution sociale et technologique dont il est question dans le paragraphe précédent, un changement important est également en voie de s'implanter dans le domaine de l'éducation. Désormais, l'aspect social du processus de construction des connaissances est de plus en plus reconnu par le milieu scolaire. Dans les années 70, certains auteurs insistaient déjà sur l'importance de l'apprentissage social (Bandura, 1971; Vygotsky, 1978). D'autres auteurs qui ont récemment décrit la nature collective de la connaissance (Gallego, Hollingsworth et Whitenack, 2001; Wasser et Bresler, 1996) ajoutent que les connaissances personnelles doivent être construites socialement par l'entremise d'une

compréhension commune. Pour sa part, Aubé (1998) souligne l'importance de l'intelligence collective d'un groupe (communément appelée partenariat interne) et de la collaboration entre membres de groupes ou d'institutions différentes (partenariat externe).

Selon cette approche socio-constructiviste, l'apprentissage varie en fonction d'environnements sociaux particuliers et il dépend de la communauté d'échanges à laquelle appartient un apprenant ou un praticien. Ainsi, le rôle primordial du contexte social et de l'interaction entre individus est désormais reconnu. Ce sont là deux éléments incontournables du parcours éducatif de tous et chacun, jeunes et moins jeunes. La collaboration fait donc partie intégrante de l'apprentissage et du processus d'élaboration de la connaissance (Garnier, Bednarz et Ulanovskaya, 1991). L'échange et le travail d'équipe sont également des composantes importantes du nouveau discours utilisé pour décrire les processus sous-jacents de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignement est, selon Hollingsworth (2001), passé d'un acte isolé à un acte qui requiert de plus en plus d'interactions sociales. Les récentes réformes en éducation semblent d'ailleurs adopter cette vision: le développement et l'apprentissage passent par la collaboration! Mais comment définit-on la collaboration dans la littérature? Et quels sont les types de collaboration en éducation jugés les plus prometteurs?

### 1.1.2. Les définitions et les types de collaboration répertoriés

Seules deux définitions générales de la collaboration (celle de Rey et de Hord) ont été répertoriées. Quelques définitions spécifiques (ciblant un ou deux éléments du phénomène de la collaboration) ont aussi été retrouvées.

Pour Rey (2002), la collaboration ne peut être définie qu'en termes très généraux: un travail en commun, ou encore l'action de collaborer avec quelqu'un. En effet, le concept de collaboration possède une diversité sémantique qui varie en fonction du contexte. Plusieurs termes, souvent jugés analogues par les auteurs, sont utilisés sans trop de discrimination ou d'explication pour parler de la collaboration en éducation. Les termes *travail d'équipe*, *coopération*, *conciliation*, *collégialité* et *partenariat* en sont des exemples.

La collaboration en éducation réfère sans contredit à une réalité complexe qui peut être vue ou définie sous différents angles. Hord (1986), par exemple, a recensé trois grands types de définitions: 1) celles qui associent la collaboration au développement d'un modèle

commun de planification, d'implantation et d'évaluation entre des individus ou des organisations; 2) celles qui l'associent plutôt au partage de responsabilités et d'autorité dans un processus récurrent de prise de décision; 3) et celles, enfin, qui la définissent comme un système relationnel d'individus qui partagent des aspirations et une vision conceptuelle communes. L'auteure signale que ces trois définitions varient, entre autres, selon le degré de partage et d'implication demandé aux participants (la définition 3, par exemple, demande un plus grand partage et une plus grande implication que les deux précédentes et la définition 2 en demande plus que la 1).

Les autres définitions répertoriées sont plus spécifiques et ne retiennent qu'un ou quelques éléments du vaste concept de la collaboration. Dans l'élaboration de leurs recherches et de leurs construits théoriques, il arrive fréquemment que les auteurs se centrent uniquement sur certains types de collaboration. La définition qu'ils proposent ne porte alors que sur le type de collaboration étudié. Par exemple, certains auteurs se centreront plutôt sur les activités de recherche ou de formation associées au terme *collaboration en éducation*. Ils définiront donc ce terme en fonction des activités collaboratives de recherche et de formation qu'ils observent. D'autres chercheurs peuvent s'intéresser à un type de collaboration qu'ils jugent plus efficace qu'un autre, ils définiront alors la collaboration en éducation selon le type de collaboration privilégié.

Malgré leurs différences et leur diversité, les définitions chaque fois proposées incluent toutes un même élément de base: celui du travail commun à deux ou plusieurs partenaires (celui-là même utilisé par Rey, 2002, dans sa définition générale).

Tel que précédemment mentionné, plusieurs auteurs parlent de collaboration en utilisant le terme partenariat. De façon générale, le partenariat en éducation se définit comme une forme pluraliste d'éducation où des gens de niveaux ou de types de formation différents travaillent ensemble et à statuts égaux (Hord, 1986). Ce concept de partenariat implique généralement une prise de décision partagée pour gérer, planifier, implanter et évaluer une activité, un programme ou un devis de recherche.

Les partenaires d'une collaboration en éducation peuvent être d'origines variées: individus, groupes, institutions, etc. Dans la littérature, deux grands types de collaboration ont été recensés en lien avec les partenaires participants: celui, d'une part, impliquant des

individus d'institutions variées, mieux connu sous le nom de partenariat externe et celui, d'autre part, regroupant des individus d'une même institution, appelé partenariat interne (Aubé, 1998). En éducation, quelques études s'appuyant tantôt sur un partenariat externe, tantôt sur un partenariat interne ont porté sur le thème spécifique de notre recherche, la collaboration entre enseignants.

#### 1.1.2.1. Études en lien avec le partenariat externe

Le partenariat externe, aussi appelé collaboration inter-muros, correspond à une relation de collaboration entre individus d'institutions différentes, qui s'insère dans une idéologie de consensus et de conciliation (Zay, 1994). Le partenariat externe peut donc être réalisé avec une vaste gamme de partenaires. En éducation, par exemple, on parle de partenariat entre l'école et le musée, la bibliothèque, un organisme local, une entreprise, le milieu judiciaire ou encore avec l'université, etc. (Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Francoeur, 2003; Landry et Goyette, 1996; Lemerise et al., 2003; Matias, 2003). Parmi les différents exemples de partenariat externe, celui le plus en lien avec notre question spécifique de recherche est sans contredit le partenariat école-université. Quelques récents travaux dans le domaine sont brièvement décrits ci-dessous.

Parmi les nombreux projets réalisés dans le cadre de partenariats école-université, plusieurs ont porté sur le thème spécifique de la collaboration. Ces études décrivent des projets de partenariat impliquant la collaboration entre des enseignants du primaire, du secondaire ou encore du collégial et des chercheurs universitaires. Plusieurs de ces études portent sur la thématique de la formation générale des enseignants (formation initiale ou continue). Allexaht-Snyder, Deegan et White (1995), par exemple, ont travaillé à l'élaboration d'un programme alternatif de formation initiale des enseignants dans lequel des stagiaires universitaires sont supervisés par des enseignants provenant d'écoles associées. Michaud (2003) décrit aussi un partenariat qui regroupe un réseau d'écoles associées et une faculté des sciences de l'éducation dans le but de favoriser l'insertion professionnelle de futurs enseignants. Le partenariat école-université porte également sur des projets de développement professionnel ou de formation continue des participants. Dans le projet Head-Start, par exemple, chercheurs et enseignants observent différentes classes, puis discutent

ensemble des apports potentiels de leurs observations (Post et Lubeck, 2000). Le groupe «Literacy Education for a Democratic Society» est un autre exemple d'une communauté de collègues (chercheurs et enseignants) cherchant à se soutenir mutuellement dans le but d'améliorer les pratiques éducatives (McCotter, 2001).

Dans d'autres cas, le partenariat école-université est spécifiquement axé sur la recherche-action (aussi appelée recherche collaborative). De façon générale, lors d'une recherche-action, les chercheurs universitaires forment les enseignants aux méthodes de recherche, puis ils les aident à réaliser leurs propres recherches sur l'impact de différentes activités de développement professionnel de leur école (Butler, 2005; Knight et al., 2000; Mizukami et al., 2000). Dans ce cas, la réalisation de la recherche relève véritablement d'une responsabilité partagée entre les chercheurs et les enseignants (Lieberman, 1986a). Une équipe de chercheurs en éducation a d'ailleurs exposé les composantes générales d'un modèle de recherche collaborative (Desgagné et al., 2001). Les recherches-action portent généralement sur un thème spécifique, par exemple l'expérimentation en classe d'outils d'évaluation des apprentissages par les enseignants (Sauvé, 2003), le développement d'interventions spécifiques pour les élèves (Akins, Parkinson et Reeder, 2002; Bickel et Hatrup, 1995; Dagenais, 2000; Webb et al., 2005) ou encore le développement d'activités pédagogiques en lien avec une matière scolaire en particulier (Bickel et Hatrup, 1995; Goodnough, 2001; Guilbert, Paradis et Verreault, 2002; Webb et al., 2005). Toujours dans le cadre des projets de type recherche-action, Saleh (2005) se différencie quelque peu des chercheurs précédents en menant une étude sur les conditions favorables et défavorables à l'établissement d'une communauté d'apprentissage collaboratif entre enseignants. Évidemment, plusieurs autres projets de partenariats école-université ont été répertoriés, mais ils ne seront pas tous présentés ici (le lecteur intéressé peut consulter des auteurs tels que Christenson et al. (1996); Clark et al. (1996); Gallego, Hollingsworth et Whitenack (2001); ou encore Knight, Wiseman et Smith (1992)).

#### 1.1.2.2. Études en lien avec le partenariat interne

La collaboration peut également être observée entre les membres d'une même institution. Elle est alors appelée collaboration intra-muros ou partenariat interne. La définition du

partenariat interne est sensiblement la même que celle du partenariat externe. À la base, le partenariat implique la mise en commun des atouts individuels (tels les savoirs, les ressources, les expertises et les réseaux) pour atteindre un objectif commun (Zay, 1994). La spécificité du partenariat interne est que le développement de la relation de collaboration s'effectue entre des individus appartenant à une même institution.

Le partenariat interne peut évidemment se réaliser au sein d'une vaste gamme d'institutions différentes. Parmi les nombreux exemples disponibles de partenariat interne, celui le plus en lien avec notre question spécifique de recherche est le partenariat qui s'établit dans une école entre des individus tenant soit des rôles analogues (intra-enseignants, par exemple), soit des rôles différents (enseignants, ressources professionnelles, direction, etc.). Quelques récents travaux dans le domaine sont brièvement décrits ci-dessous.

Le projet ECC (Educational and Community Change) est un exemple de partenariat interne où plusieurs types de partenaires sont appelés à collaborer. Ce projet regroupe en effet des enseignants, des administrateurs et des parents attachés à une même école. Leur tâche est d'analyser le curriculum, les pratiques des enseignants et les structures de l'école (Heckman et Peterman, 1996). D'autres auteurs décrivent tantôt des collaborations entre direction d'école et personnel enseignant (St-Germain, Krakow et Fuchs, 2003), tantôt des collaborations entre enseignants spécialisés et équipes pédagogiques (Brisset, 2004; Brown, 2004) ou encore des collaborations entre enseignants et intervenants de l'école (le psychologue, le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé, l'orthophoniste, l'orthopédagogue, le conseiller pédagogique ou l'enseignant-ressource) (Kristoff, 2005; Lessard et Portelance, 2002).

Quelques études portent spécifiquement sur la collaboration entre enseignants d'une même école (Clement et Vandenberghe, 2000; Little, 1982; Mukamurera et Tardif, 2004). Certains auteurs vont encore plus loin en incluant dans leur étude, non seulement le relevé des actes de collaboration, mais également ceux liés à l'évaluation critique des buts et des moyens de leurs pratiques de collaboration (Gitlin, 1990; Gitlin et Goldstein, 1987; Gitlin et Smyth, 1989).

La présente étude est directement liée à la thématique de la collaboration entre enseignants travaillant dans une même institution. La prochaine section fait donc le point sur

les grandes thématiques associées: les définitions proposées, les pratiques répertoriées, les avantages et bénéfices rapportés, mais aussi les facteurs jugés favorables à son implantation ou à son maintien dans une école.

## 1.2. La collaboration entre enseignants

Notre recension des écrits nous a permis de constater que principalement cinq grandes questions ont, à ce jour, retenu l'attention des chercheurs dans le domaine de la collaboration entre enseignants. Ces questions sont les suivantes: 1) Comment définir la collaboration entre enseignants? 2) Quelles thématiques sont abordées lors des collaborations? 3) Quelles formes ou modalités de collaboration entre enseignants sont les plus fréquemment observées? 4) Quels avantages, bénéfices ou intérêts sont généralement associés à la collaboration entre enseignants? et enfin 5) Quels facteurs sont jugés favorables (ou non favorables) à l'implantation d'une collaboration en milieu scolaire? À la lumière des écrits consultés, le point est fait sur chacune de ces questions.

### 1.2.1. Les définitions de la collaboration entre enseignants

Comment définit-on la collaboration entre enseignants? Trois définitions ont particulièrement retenu notre attention. Friend et Cook (1996) définissent la collaboration entre enseignants comme un style d'interaction entre professionnels ayant un pouvoir de décision équivalent et où il existe un partage de ressources, de responsabilités et d'efforts pour atteindre un but commun. Selon McCotter (2001), la collaboration correspond à un engagement intellectuel significatif au sein d'une communauté d'enseignants qui vise à promouvoir le développement professionnel<sup>1</sup> de ses membres. L'auteure précise que, dans cette définition, la notion de communauté implique une notion de partage: partage d'un objectif commun, des ressources individuelles, des décisions et des responsabilités, d'une vision commune, voire même partage de relations interpersonnelles. Pour sa part, Dionne

---

<sup>1</sup> 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.

(2003) définit la collaboration entre enseignants en prenant bien soin de la différencier d'autres concepts qui y sont reliés.

La collaboration correspond à un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux collègues enseignants qui communiquent pour atteindre un but commun, dans un contexte d'interdépendance et de parité. La *collaboration* est un processus dynamique de communication et d'échanges. 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 (Dionne, 2003).

Au moins trois éléments sont communs à l'une et l'autre des définitions ci-haut proposées: a) le partage ou l'interdépendance, b) l'adoption d'un but commun et c) l'égalité entre les collaborateurs. McCotter (2001) souligne que le partage entre les enseignants est tantôt superficiel, tantôt plus profond. Dionne (2003) fait le même constat en précisant que, dans l'idéal, le lien qui unit les membres dans un groupe de collaboration devrait correspondre au plus haut niveau d'interdépendance possible. La typologie de Little (1990) précisait déjà des degrés variés d'interdépendance lors de la collaboration entre enseignants. Selon l'auteure, l'interdépendance observable dans des actes de collaboration entre collègues suit un gradient croissant, allant de la simple conversation anecdotique aux travaux conjoints entre collègues. Les travaux réalisés conjointement entre enseignants, qui les placent en situation d'interdépendance, constitueraient les seuls témoins d'une collaboration véritable.

Enfin, McCotter (2001) et Dionne (2003) spécifient toutes deux que le développement professionnel des enseignants devrait être inclus dans les buts communs visés par la collaboration. Farr (2004) entérine cette dernière proposition, mais il va plus loin en signalant qu'au moins quatre éléments sont communs à plusieurs définitions répertoriées de la collaboration entre enseignants: les membres du groupe doivent avoir des statuts égaux, la collaboration doit être volontaire, axée sur la résolution de problèmes concernant directement le groupe et elle doit viser des retombées à long terme.

En règle générale, les définitions proposées dans les écrits tendent à décrire une collaboration idéale ou de haut niveau tout en n'ignorant point que les étapes pour y parvenir

peuvent être longues et nombreuses. Bien que ces définitions idéales de la collaboration seront des points de repères constants dans le cadre de la présente recherche, nous privilégions une définition à la fois plus humble et plus concrète de la collaboration entre enseignants. **Pour nous, la collaboration entre enseignants se définit essentiellement comme une ou des actions en lien avec la vie scolaire et qui est réalisée conjointement par deux ou plusieurs enseignants.**

### 1.2.2. Les pratiques de collaboration entre enseignants: les grandes thématiques abordées

La collaboration entre enseignants porte sur un très grand éventail de contenus. On collabore en partageant des idées, des opinions, des informations ou du matériel didactique. On collabore en demandant ou en offrant de l'aide à un collègue, en planifiant ensemble des activités d'enseignement ou des activités d'évaluation des élèves. On collabore en discutant de cas d'élèves, de gestion de classe, ou encore des intentions et des pratiques pédagogiques. On collabore également en réfléchissant sur le rôle de l'école, les théories en éducation, le programme et ses objectifs ou en tentant de s'approprier une réforme scolaire en voie d'implantation. Donc ensemble (selon le cas en dyade, en petit ou en grand groupe), on réfléchit, on résout des problèmes, on prend des décisions, on gère des conflits ou on apprivoise des situations nouvelles.

Plusieurs recherches répertoriées rapportent des données liées à quelques thèmes de collaboration spécifiques. Bray (2005), par exemple, décrit la collaboration de deux enseignants de mathématiques au primaire en lien avec les méthodes d'enseignement, les activités d'apprentissage et le matériel didactique. Heureusement, quelques auteurs (Zahorik en 1987 et plus récemment, Slater en 2004) ont, à la suite de recensions d'écrits, dressé la liste des thématiques généralement abordées par les enseignants dans le cadre d'activités de collaboration. Zahorik relève onze grandes thématiques. Elles sont listées dans le Tableau 1.1.

**Tableau 1.1.**  
Typologie des thématiques de collaboration de Zahorik (1987)

<b>Thématiques</b>	<b>Exemples de comportements de collaboration</b>
1) <i>matériel</i>	échange de livres, jeux, etc.
2) <i>discipline</i>	problèmes de comportement d'élèves
3) <i>activités</i>	situations d'apprentissage, projets, tâches
4) <i>individualisation</i>	difficultés d'apprentissage d'élèves, discussion de cas, intervention
5) <i>évaluation</i>	administration, correction et interprétation des tests, rencontre des parents
6) <i>méthodes d'enseignement</i>	stratégies de compréhension en lecture
7) <i>objectifs</i>	buts et préoccupations des enseignants
8) <i>renforcement</i>	encouragement et récompense des élèves
9) <i>cours magistraux</i>	transmission d'information aux élèves et modelage de différents processus
10) <i>questionnement</i>	comment et quand poser des questions aux élèves
11) <i>organisation de la classe</i>	disposition physique, types de bulletins et manières de regrouper les élèves

L'auteur précise que les thématiques de collaboration les plus fréquemment rapportées par les enseignants sont surtout celles qui concernent les élèves (les quatre premières: échange de matériel, questions de discipline, activités spécifiques ou encore cas individuels). Les autres thématiques de collaboration moins fréquemment rapportées sont plutôt en lien avec la tâche de l'enseignant. Les enseignants consultés précisent eux-mêmes que ces dernières thématiques sont moins importantes, qu'ils les considèrent personnelles et privées, tout en soulignant qu'elles demandent du temps et des occasions particulières pour être apprivoisées. Zahorik tire donc deux grandes conclusions de sa recherche: a) il existe deux grands domaines de collaboration: celui ayant pour objet principal l'élève et ses comportements, et celui axé sur le comportement des enseignants; et b) les questions reliées au domaine des élèves donnent davantage lieu à des activités de collaboration que celles concernant le domaine de l'enseignant.

En 2004, à la suite de rencontres de groupe focus auprès d'enseignants canadiens, Slater a distingué cinq grandes catégories de contenu de collaboration entre enseignants (reproduites dans le tableau 1.2).

**Tableau 1.2.**  
Typologie des contenus de collaboration de Slater (2004)

Contenus	Exemples de tâches ou activités reliées
1) pédagogie	coenseignement, planification, discussions sur la pratique, évaluation des élèves, partage de ressources
2) développement professionnel	observation et soutien des pairs, mentorat, modelage, discussion
3) développement et entretien de la relation	activités sociales, partage des tâches et des responsabilités, rétroaction et encouragement mutuels
4) gestion	planification d'améliorations pour l'école, organisation et fonctionnement de l'école, problématiques reliées au personnel, conseil d'école
5) événements ou projets spéciaux	pièce de théâtre, spectacle de cirque, semaine de la lecture

Il est à noter que ces dernières catégories très générales englobent celles, plus spécifiques, de Zahorik.

### 1.2.3. Les pratiques de collaboration entre enseignants: les grandes modalités répertoriées

Les pratiques de collaboration entre enseignants sont également très diversifiées. Les auteurs déterminent généralement deux grandes catégories de pratiques: les occasions de collaboration et les actions posées lors de la collaboration. La variété est surtout retrouvée à l'intérieur de chacune de ces catégories. Au chapitre des occasions, mentionnons celles du travail en équipe-école (St-Germain et al., 2003), du travail en équipe de cycle (Moisan, 2003) ou encore du travail en dyades (Frick, 2004; Levac, 2004). Au chapitre des actions posées, on retrouve des actions telles que réfléchir et discuter sur la pratique (Jenkins et da

Costa, 2001), planifier et prendre des décisions ensemble (Greenspan, 2001; Riley, 2000), se soutenir entre enseignants ou offrir un soutien pédagogique à un enseignant novice (Dever, Johnson et Hobbs, 2000; Viernes et de Guzman, 2005; Wang et Paine, 2001), coenseigner (LeBrun et Tanguay, 1999), mettre sur pied un atelier ou un projet spécifique, ou encore échanger des élèves ou regrouper des classes (Lessard et Portelance, 2002).

Au moins trois typologies ont été réalisées par des auteurs soucieux de connaître l'éventail des pratiques des enseignants en matière de collaboration. Ces typologies sont présentées ci-dessous.

#### 1.2.3.1. Typologie de Tardif et Lessard

À partir d'entrevues menées auprès d'enseignants québécois du primaire et du secondaire, Tardif et Lessard (1999) ont étudié les formes de collaboration pratiquées par les enseignants. Les collaborations rapportées sont tantôt formelles (ex. : réunions, comités, participation à des activités de formation, etc.), tantôt informelles (ex. : conversations, échanges d'idées ou de matériel, projets, observation, modelage, co-enseignement, etc.). L'analyse plus fine des propos recueillis a permis aux auteurs de dégager trois grands modes d'exercice de la collaboration: a) *le travail de planification de l'enseignement* (entre enseignants de même degré, par exemple), b) *le soutien, le partage, l'encouragement et le mentorat informel entre collègues*, et c) *le partage de tâches pédagogiques* (où les enseignants élaborent ensemble une activité d'apprentissage du début à la fin).

Tardif et Lessard souhaitaient redéfinir plus finement les trois grandes catégories de collaboration déjà identifiées par Perrenoud (1993)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Les trois catégories déjà identifiées par Perrenoud (1993) étaient: 1) le travail d'équipe se limitant à *échanger des points de vue*; 2) le travail d'équipe visant à *coordonner les pratiques d'enseignement*; et 3) le travail d'équipe qui, en plus d'inclure les deux premiers objectifs, a aussi celui d'*assumer collectivement la responsabilité d'un groupe d'élèves*.

### 1.2.3.2. Typologie de Little

Little (1990) reconnaît, pour sa part, quatre modes de relation de collaboration qui s'échelonnent sur un gradient croissant d'interdépendance entre les enseignants: a) *l'échange d'anecdotes et la recherche d'idées*; b) *l'aide et l'assistance*; c) *le partage du matériel et de la planification*; et d) *le travail conjoint*.

*L'échange d'anecdotes et la recherche d'idées* réfèrent à des échanges sporadiques et informels entre des enseignants. Par l'intermédiaire de ce type d'échange, les enseignants apprennent de façon indirecte et informelle de la pratique des autres, de même que de la leur, tout en consolidant leur identité de groupe. Toutefois, l'auteure précise que cette forme de collaboration donne souvent lieu à des échanges de points de vue plutôt négatifs et pessimistes.

*L'aide et assistance* correspondent à des demandes ou à des offres de soutien et de conseils entre collègues. Cette assistance mutuelle entre enseignants peut permettre une analyse en profondeur des pratiques. L'auteur précise que cette forme de collaboration correspond souvent, dans les faits, à des demandes d'aide à sens unique. Il devient alors difficile pour les enseignants d'avoir des discussions sur la pratique sans porter de jugements sur la compétence du collègue demandant.

*Le partage du matériel et de la planification* se traduit par l'échange régulier de matériel, de méthodes, d'idées ou d'opinions. Grâce à cette activité de partage, l'enseignement devient moins privé et le bassin d'idées et de méthodes s'élargit. Toutefois, l'auteur note que cette culture du partage s'avère encore difficile à implanter dans les écoles et qu'elle inclut encore rarement des débats en profondeur sur les pratiques en éducation.

*Le travail conjoint* implique le partage, en interdépendance, de la responsabilité d'enseignement. Dans ce type de collaboration, les enseignants développent une relation qui favorise leur initiative et leur leadership en échangeant sur leurs pratiques professionnelles actuelles, de même que sur leurs orientations futures. Toutefois, il appert que l'étude des intentions et des pratiques des enseignants à l'intérieur d'un groupe est difficilement possible sans que la compétence et l'engagement des membres ne soient mis en doute.

Pour Little, ces différentes modalités de collaboration se situent sur un continuum allant de l'indépendance à l'interdépendance entre les enseignants. Les travaux conjoints entre

collègues, impliquant le plus haut niveau d'interdépendance entre enseignants, correspondent, selon l'auteure, à la véritable collaboration. Elle constate toutefois que les pratiques de collaboration les plus fréquemment observées sont celles où prédominent des comportements reliés au pôle de l'indépendance. Or, selon l'auteure, ces formes de collaboration orientées vers l'indépendance contribuent malheureusement à renforcer la culture de l'individualisme et de l'isolement chez les enseignants.

### 1.2.3.3. Typologie de Gather-Thurler

À la suite d'une revue générale de la littérature et d'une analyse plus spécifique des travaux menés dans les établissements scolaires de la Suisse romande, Gather-Thurler (2000) a développé une typologie incluant cinq modes distincts de collaboration qu'elle situe, tout comme Little, sur un continuum indépendance-interdépendance: a) *l'individualisme*, b) *la balkanisation*, c) *la grande famille*, d) *la collégialité contrainte*, et e) *la coopération professionnelle*.

*L'individualisme*: l'enseignant est isolé dans sa classe, la porte fermée. Le consensus entre les enseignants par rapport aux objectifs communs à adopter est faible ou réduit au strict minimum. Les relations entre enseignants sont précaires ou absentes. Les changements induits par le biais de ce mode de collaboration sont ponctuels et se limitent à des domaines d'action bien spécifiques (par exemple, la résolution solitaire de problèmes reliés à l'hétérogénéité des élèves dans une salle de classe, sans échange d'expériences, sans division du travail).

*La balkanisation*: une coopération contre le reste du monde. La balkanisation origine des différents clivages ou divisions entre enseignants. Ils s'associent entre eux pour former des clans ou des groupes distincts, parfois en conflit les uns avec les autres. Par exemple, il peut y avoir, dans un établissement scolaire, davantage de liens entre les enseignants d'une même discipline, d'un même degré, d'une même spécialité ou d'une même idéologie. Les accords sur les objectifs sont alors généralement partiels et les projets séparés plutôt que communs. Les changements induits concernent généralement l'augmentation de la quantité et de la variété des informations échangées.

*La grande famille:* la solidarité comme coopération apparente. Ici, il existe une coexistence pacifique. Les contacts sont amicaux et le climat est agréable. L'accent est mis sur les relations informelles entre les membres: il existe peu de structures, les aspects administratifs sont réduits le plus possible et les conflits sont évités. Les consensus sont souvent obtenus grâce à la direction qui privilégie les valeurs locales et la continuité. Le fonctionnement de l'établissement est conservateur, orienté sur la sociabilité plutôt que sur la réflexion critique.

*La collégialité contrainte:* une coopération imposée d'en haut. Ce mode de collaboration se caractérise par des procédures incitant les enseignants à planifier et à exécuter des activités collectivement. Ces initiatives d'ordre administratif sont généralement implantées dans le but d'instaurer la collaboration là où elle est absente. Toutefois, elles suscitent souvent plutôt de la méfiance et des stratégies défensives de la part des enseignants. Ces derniers considèrent souvent ces rencontres obligatoires comme un affront. Le style de fonctionnement de l'établissement oscille entre des pics d'activités imposées et un retour aux routines déjà en place. Selon la situation, ce mode de collaboration peut amener des progressions collectives importantes chez les enseignants, mais de courte durée puisqu'elles cessent généralement en même temps que l'activité contrainte.

*La coopération professionnelle:* une culture à développer. Gather-Thurler la définit ainsi: « La coopération professionnelle soumet les pratiques existantes à une analyse critique, suscite une recherche constante et conjointe d'alternatives efficaces, la mobilisation collective des compétences respectives pour les introduire dans les salles de classe, pour évaluer leurs effets et pour réguler ensuite en cas de nécessité» (p.86). Ici, les enseignants font consensus sur un cadre de référence et sur une mission commune. Le fonctionnement de l'établissement est clairement centré sur le développement professionnel des enseignants, dans un contexte d'interdépendance entre professionnels. Le changement est considéré comme une composante essentielle de la vie de l'établissement, il est alimenté par la confrontation et le débat et il constitue un processus profond et durable.

Les trois typologies ici recensées ont au moins un point en commun: elles situent les différents modes de collaboration sur un continuum croissant de l'indépendance à l'interdépendance entre les enseignants. De façon générale, les modes de collaboration

répertoriés peuvent être regroupés en trois grandes catégories: a) la planification et l'échange de matériel, b) le soutien entre enseignants, et c) le travail d'enseignement pensé et réalisé en interdépendance entre collègues. Les auteurs s'entendent pour dire qu'une collaboration impliquant un plus haut niveau d'interdépendance entre les enseignants comporte plus d'effets bénéfiques pour ces derniers.

#### 1.2.4. L'intérêt ou les bénéfices de la collaboration entre enseignants

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'analyse de l'intérêt de la collaboration ou, plus précisément, de ses avantages et des bénéfices. Selon Sheeran et Sheeran (1996), les individus qui adoptent un but commun, travaillent ensemble et s'appuient les uns les autres réussissent mieux que ceux qui travaillent de façon plus individuelle. En règle générale, les auteurs qui ont étudié la question spécifique de la collaboration entre enseignants s'entendent sur le fait que la collaboration favorise le *développement professionnel* des enseignants, entraîne l'*amélioration de leurs relations* et provoque des *changements dans le fonctionnement de l'école*.

##### 1.2.4.1. Le développement professionnel

Le développement professionnel est une succession d'expériences d'apprentissage différentes; c'est un processus évolutif à long terme et non linéaire. Le développement professionnel est aussi défini comme une activité collective axée vers le questionnement, activité qui doit se réaliser tout au long de la vie professionnelle. Le développement professionnel se réalise donc par une réflexion critique sur les actions professionnelles et par l'élaboration de nouvelles connaissances et croyances sur la pratique (Darling-Hammond et McLaughlin, 1995).

Certaines études montrent que la collaboration favoriserait la motivation et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Smith et Ingersoll, 2004). Des enseignants interrogés rapportent, quant à eux, que la collaboration en équipe leur permet principalement de partager leurs idées, ainsi que du matériel et des activités pédagogiques (Riley, 2000). De façon plus générale, un nombre important de travaux tend à démontrer que la collaboration

favorise le développement professionnel de tous les enseignants (Christenson et al., 1996; Clark et al., 1996; Clement et Vandenberghe, 2000; Hawkes, 2000; Hollingsworth, 2001; Knight et al., 2000; Lieberman, 1986a, 1986b; McCotter, 2001; Purinton, 2005; Zahorik, 1987).

Selon Hargreaves (1984) et King (1991), le développement professionnel permettrait de bénéficier davantage de l'expérience et du talent des collègues enseignants. Des enseignants qui collaborent sont amenés à assumer de nouveaux rôles, à faire preuve de leadership et à prendre des décisions en équipe (Lieberman, 1986a). Selon McCotter (2001), il s'agit là d'une belle façon pour les enseignants de prendre du pouvoir de façon significative (empowerment) dans la réalisation de leur tâche. La collaboration permettrait également l'enrichissement des processus de résolution de problèmes de l'équipe (Hawkes, 2000). Enfin, plusieurs auteurs notent que la collaboration augmente le niveau d'efficacité collective dans une école et améliore les services offerts aux élèves, de même qu'elle favorise le développement d'une relation de confiance entre les participants et d'un sentiment de professionnalisme valorisant (Dale, 2005; Hollingsworth, 2001; Jenkins et da Costa, 2001; Levine, 2005; Little, 1990; Numeroff, 2005).

#### 1.2.4.2. Les relations entre enseignants

La collaboration aurait aussi un impact positif sur les relations entre les enseignants. Sapone et Sheeran (1991) avancent que la collaboration permet d'augmenter la confiance individuelle, de mettre l'accent sur la croissance personnelle et d'améliorer le climat de l'école. Selon eux, la collaboration favorise le développement de relations de partage et de confiance entre les enseignants. Les enseignants se définissent alors plus facilement comme membres d'une même communauté et ils développent une responsabilité commune relativement à leur développement professionnel. La collaboration fournit également un soutien émotionnel aux enseignants. Ils sont fiers des produits créés en collaboration. Des relations basées sur le respect mutuel, la prise de risque et l'engagement se développent (Lieberman, 1986b). Enfin, les enseignants collaborant avec leurs collègues augmentent leur engagement, leur motivation, leur sentiment d'efficacité et leur satisfaction au travail (Clement et Vandenberghe, 2000; Hawkes, 2000; Zahorik, 1987).

#### 1.2.4.3. Le changement à l'école

Selon Lieberman (1995), la collaboration entre enseignants peut augmenter l'ouverture au changement et la capacité d'adaptation des participants. Elle peut aussi amener des changements significatifs et durables à l'école. Certains auteurs rapportent, par exemple, que des changements organisationnels ont été provoqués à la suite à des activités de collaboration intra-enseignants (Christenson et al., 1996). D'autres auteurs parlent même d'une restructuration du fonctionnement de l'école (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). L'école serait ainsi transformée en une communauté d'apprentissage soutenant les changements dans les pratiques d'enseignement (Lieberman, 1995). La collaboration permet aussi un changement de l'instruction et du curriculum scolaire, c'est-à-dire qu'elle favorise le transfert de nouveaux apprentissages à la pédagogie quotidienne en classe (Farr, 2004). Plus précisément, selon Darling-Hammond et McLaughlin (1995), la collaboration permet de se représenter l'enseignant comme un professionnel en constante évolution et comme un co-constructeur de ses savoirs avec ses collègues. Un tel processus stimule une compréhension commune des buts de l'école et, en parallèle, le développement de nouvelles approches pour mieux atteindre les buts visés.

Il ne faut surtout pas oublier que le but, et par conséquent, le bénéfice ultime de la collaboration entre enseignants est de favoriser la réussite des élèves! D'ailleurs, certaines études ont trouvé une forte relation entre les contextes scolaires plus collaboratifs et les expériences d'apprentissage authentique proposées aux élèves. En effet, lorsque les enseignants vivent des expériences de collaboration authentique, ils sont plus enclins à engager leurs élèves dans des expériences similaires (Farr, 2004). De plus, d'autres recherches ont trouvé un impact positif de la collaboration des enseignants sur l'apprentissage et la performance de leurs élèves (Wheelan et Kesselring, 2005).

Cependant, comme les travaux de plusieurs auteurs vus précédemment le démontrent, la culture de la collaboration entre enseignants n'est pas encore solidement implantée dans les écoles. La collaboration entre enseignants n'est ni simple, ni facile à implanter, plusieurs éléments y faisant encore obstacle. Certains des auteurs répertoriés ont porté une attention

particulière aux conditions jugées favorables à l'implantation et au succès de la collaboration entre enseignants.

#### 1.2.5. Les conditions favorables à l'implantation et au succès de la collaboration entre enseignants

LePage et al. (2001) mettent les lecteurs en garde contre une vision trop idéaliste de la collaboration: il n'y a pas de réponse simple ou unique. Les professionnels doivent chaque fois chercher des solutions en lien avec leur contexte propre et spécifique. Quelques chercheurs se sont néanmoins intéressés à l'identification des conditions jugées les plus favorables à la mise en place d'activités de collaboration entre enseignants. La recension des écrits sur la question a fait ressortir trois grandes catégories de conditions souvent associées au succès de l'implantation de projets de collaboration intra-enseignants: a) la qualité des contextes d'implantation, b) des responsabilités communément acceptées et partagées, et c) le soutien des instances éducatives. Chacune de ces grandes catégories regroupe des conditions diverses jouant, chacune à leur façon, en faveur de la collaboration entre enseignants. Le tableau 1.3 en précise quelques-unes.

**Tableau 1.3.**  
Conditions favorables à la collaboration entre enseignants

1. Qualité des contextes d'implantation	La qualité des relations entre enseignants
	L'absence de résistances de la part des enseignants
	L'utilisation d'une approche productive
2. Responsabilités assumées et partagées	Le dialogue
	La pratique réflexive
	La prise de décision
3. Soutien des instances éducatives	Les ressources disponibles
	Les structures scolaires compatibles
	Les politiques éducatives institutionnelles valorisant la collaboration

### 1.2.5.1. La qualité des contextes d'implantation

Le succès d'une initiative de collaboration est grandement influencé par la qualité du contexte d'implantation. Trois contextes sont jugés particulièrement positifs: les contextes où les relations entre enseignants sont déjà jugées positives, ceux où il y a absence de résistance de la part des enseignants, et enfin ceux où une approche productive est utilisée.

*La qualité des relations entre enseignants.* Certaines habiletés interpersonnelles sont nécessaires à la collaboration entre enseignants. Farr (2004) en relève quelques-unes: l'ouverture aux autres, l'écoute active, le questionnement, la reformulation et le résumé, le partage, ainsi que la résolution de conflits. De plus, les conflits étant inévitables au sein d'une communauté, les membres doivent être d'accord pour les aborder directement et bien équipés pour y faire face (Achinstein, 2002; Farr, 2004). Une relation de mauvaise qualité entre enseignants constitue clairement un contexte défavorable à l'implantation d'une collaboration réussie (Clark et al., 1996). Selon Christenson et al. (1996), une relation de bonne qualité entre enseignants est basée sur le soutien mutuel, le partage d'idées, l'apprentissage et la croissance.

*L'absence de résistance de la part des enseignants.* Selon Little (1990), il est également essentiel de dépister et de confronter ouvertement les résistances des enseignants en ce qui concerne la collaboration. L'étude attentive des croyances, des idées et des intentions de chacun en lien avec la collaboration s'impose.

*L'utilisation d'une approche productive.* L'approche adoptée pour implanter une collaboration ne doit pas créer de résistances chez les enseignants. Pour ce faire, la collaboration doit répondre aux intérêts et aux besoins des participants (Post et Lubeck, 2000). Dans l'approche productive, l'initiative de collaboration vient des enseignants. Elle part de leurs connaissances et de leurs réflexions sur la pratique pour être ensuite proposée comme mode de fonctionnement régulier de travail (Gitlin, 1990). Certains auteurs ajoutent que la collaboration se développe autant par l'adoption d'une approche décentralisée que par le partage du pouvoir de décision et du leadership (Ash et Persall, 2000; Conley, Schmidle et Shedd, 1988; Sapone et Sheeran, 1991).

### 1.2.5.2. Des responsabilités assumées et partagées

L'établissement d'une relation de collaboration doit provenir d'une initiative partagée ou acceptée par tous les enseignants concernés. Selon Monson et Monson (1993), il est alors primordial de donner l'opportunité aux enseignants d'examiner et de redéfinir leurs rôles et leurs responsabilités. Trois responsabilités sont fréquemment mentionnées comme importantes dans la littérature sur la collaboration: le dialogue, la pratique réflexive et la prise de décisions.

*Le dialogue.* Les recherches sur les groupes de collaboration montrent que la qualité de la communication au sein d'un groupe peut faire toute la différence. Le dialogue constitue une forme de conversation professionnelle que les enseignants ont avec leurs pairs et où l'accent est mis sur l'égalité, le soutien, le professionnalisme et la prise de décisions (Farr, 2004). Par un tel dialogue, les enseignants doivent exposer leurs idées, rechercher les points forts dans celles des autres et construire ensemble une compréhension commune supérieure à leur compréhension individuelle (Christenson et al., 1996). Le dialogue permet donc aux enseignants de réfléchir, de discuter et d'élaborer ensemble une pensée articulée sur différents thèmes abordés (Lieberman, 1995).

*La pratique réflexive.* Par la pratique réflexive, les enseignants s'intéressent aux perceptions, aux valeurs et aux buts éducationnels qui guident leurs pratiques. La pratique réflexive correspond donc à l'analyse active des intentions et des pratiques des enseignants, dans le but d'améliorer constamment leurs actions (McCotter, 2001). La réflexion portant sur les élèves et sur leur apprentissage est particulièrement souhaitable (Farr, 2004).

*La prise de décisions.* Pour collaborer efficacement, les enseignants doivent aussi accepter une responsabilité accrue en ce qui concerne la prise de décisions (Gitlin, 1990; Lessard et Portelance, 2002; Prawat, 1991). En collaborant dans la planification, l'implantation et l'évaluation des politiques, des programmes et des ressources de l'école, les enseignants en viennent à prendre plus de responsabilité dans le choix de ce qui sera enseigné, du comment, du quand et du pourquoi (Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Gitlin et Goldstein, 1987).

### 1.2.5.3. Le soutien des instances éducatives

Quelques éléments en lien avec le soutien des instances éducatives peuvent également favoriser la collaboration entre enseignants: des ressources, des structures scolaires et des politiques éducatives favorisant la collaboration.

*Les ressources.* Les chercheurs ont répertorié plusieurs ressources nécessaires aux enseignants pour collaborer. Les plus importantes seraient le temps, l'espace, le matériel et le financement (Clement et Vandenberghe, 2000; De Bevoise, 1986; Hargreaves, 1984; King, 1991; Lieberman, 1986b). Certains auteurs signalent également que la présence d'une tierce personne à titre d'accompagnateur ou de facilitateur peut être une ressource favorisant la collaboration et le changement dans la culture de l'école (Tung et Feldman, 2001).

*Les structures scolaires.* Les groupes de travail et la direction d'une école ont également un rôle primordial à jouer pour créer un environnement soutenant la collaboration. Ensemble, ils doivent restructurer l'école en un lieu favorisant les apprentissages professionnels et organisationnels collectifs (Anderson et Herr, 1999; Ash et Persall, 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Sapone et Sheeran, 1991). En ce qui a trait spécifiquement aux directions d'école, elles peuvent avoir une grande influence sur la capacité des enseignants à collaborer entre eux (Piccardi, 2005). D'ailleurs, une étude a montré qu'une direction qui implique des enseignants dans la gestion de l'école (adoption commune de buts pour l'école, prise de décisions, adéquation du projet d'école avec les besoins réels, leadership participatif, etc.) favorise le sentiment d'efficacité collective des enseignants (Ross, Hogaboam-Gray et Gray, 2003). Certains auteurs spécifient que la direction peut adopter un rôle de leadership autour d'un projet d'école rassembleur, centré sur les problématiques des élèves, ainsi que sur l'application d'une réforme par exemple (Lessard et Portelance, 2002). La direction doit évidemment tenir compte des décisions prises par les groupes de travail, ce qui n'est pas toujours le cas. Lessard et Portelance mentionnent également la stabilité de l'équipe comme étant un facteur en lien avec la structure scolaire pouvant favoriser la collaboration au sein d'une école.

*Les politiques éducatives valorisant la collaboration.* Les politiques éducatives récentes tendent aussi à soutenir la collaboration. En effet, plusieurs réformes (américaine, européenne ou québécoise) proposent, soutiennent ou valorisent les initiatives de collaboration entre

enseignants (Gallego et al., 2001; Heckman et Peterman, 1996; Lessard et al., 2000; Marsolais et Adams, 2002; MEQ, 2001).

La plupart des récentes réformes en éducation ont modifié leur stratégie d'initiation au changement des pratiques et des contextes éducatifs en adoptant une approche productive (Gitlin, 1990). En effet, les changements proposés sont de plus en plus fréquemment inspirés des connaissances et des réflexions sur la pratique des professionnels de l'éducation. Les écoles ont aussi davantage de liberté dans le choix et la mise en place des moyens à utiliser pour implanter les changements proposés (Marsolais et Adams, 2002).

Un autre principe sous-jacent aux récents efforts de réforme est l'importance accordée à l'apprentissage et à l'enseignement coopératifs et continus. D'une part, cette notion de coopération est issue des théories sociales de l'apprentissage (Bandura, 1971; Vygotsky, 1978). Elle constitue une façon d'organiser les activités d'apprentissage de sorte que les élèves ou les enseignants collaborent entre eux pour développer des compétences et acquérir des connaissances. D'autre part, les réformes américaines récentes s'appuient sur une nouvelle conception continue de l'apprentissage des enseignants: l'apprentissage est désormais vu comme un processus qui s'échelonne sur toute leur carrière (Darling-Hammond et McLaughlin, 1995).

D'ailleurs, le modèle de l'enseignant-apprenant (proposé par Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett, 1990) explique que le développement professionnel de l'enseignant est au cœur de toute restructuration scolaire, puisqu'il influence directement l'amélioration de la classe et de l'école. Aux États-Unis, des programmes de développement professionnel et même des écoles de développement professionnel ont été prévus pour aider les équipes-écoles à s'approprier les changements proposés par les réformes de l'éducation (Gallego et al., 2001; Heckman et Peterman, 1996). Les réformes européennes ont adopté une approche analogue.

Ainsi, les nouvelles réformes de l'éducation peuvent entraîner la restructuration de l'école et une redéfinition du travail des enseignants (Lieberman, 1995). Une chercheure ajoute qu'au cours d'une initiative de réforme, la force interne nécessaire pour créer une communauté d'apprentissage soutenant le processus de changement dans l'école peut provenir de la collaboration des enseignants (Paul, 2005).

Le présent projet de recherche se greffe sur la réforme récemment implantée au Québec. Une attention particulière y est donc portée et l'objectif de la prochaine section est de présenter les grandes lignes de cette réforme, surtout en ce qui concerne les éléments soutenant la collaboration entre enseignants.

### 1.3. La réforme en éducation au Québec et la collaboration entre enseignants

Suivant la lancée des réformes européennes et américaines, la réforme scolaire en cours au Québec s'inscrit dans un courant théorique prônant la pédagogie de coopération constructiviste ou socioconstructiviste. Elle souhaite changer la culture traditionnelle de l'école. Elle propose, entre autres, des modifications susceptibles de briser l'isolement des enseignants dans leur classe, l'individualisme ou la méfiance à l'égard des collègues. La réforme québécoise actuelle fait une grande place à la collaboration.

La présente section propose, dans un premier temps, une brève description de l'orientation du Programme de formation de l'école québécoise. Dans un deuxième temps, une analyse de l'appui institutionnel à la collaboration entre enseignants est faite à partir de cinq incidences prévues par les concepteurs du nouveau programme.

#### 1.3.1. L'orientation de la réforme en éducation au Québec

Le Programme de formation de l'école québécoise a pour but de favoriser le succès de tous les élèves. Les missions de l'école sont d'instruire, de socialiser et de qualifier tous ses jeunes. Deux des principales caractéristiques du nouveau programme sont l'importance accordée au développement de compétences et l'attention portée à la démarche d'apprentissage.

Le programme adopte une vision socioconstructiviste de l'apprentissage. L'élève est au centre du processus d'apprentissage, il en est le premier responsable. Le rôle de l'enseignant est désormais de guider l'élève, de l'accompagner dans l'atteinte de ses objectifs. Une grande importance est accordée aux processus d'apprentissage et plus spécifiquement à ceux portant sur l'assimilation des savoirs et leur réutilisation dans la vie réelle. L'acquisition de

connaissances disciplinaires demeure importante, mais elle est désormais intégrée à la formation de la pensée et au développement d'habiletés intellectuelles et sociales complexes appelées compétences. Une compétence constitue donc un outil flexible, qui favorise l'acquisition de nouvelles connaissances. Le programme de formation définit le concept de compétence comme un «savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources» (MEQ, 2001, p.4).

D'ailleurs, dans le cadre de la mise en place de la présente réforme de l'éducation, différentes démarches ont été entreprises dans le monde de l'éducation au Québec pour créer des compétences collectives en enseignement (Sauvé, 2005).

### 1.3.2. Les incidences du programme et les appuis institutionnels à la collaboration entre enseignants

Le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) avait établi cinq incidences relatives à l'orientation du Programme de formation de l'école québécoise. Or selon nous, ces cinq incidences ont un lien étroit avec le développement d'une plus grande collaboration entre les enseignants. Le MEQ souligne d'ailleurs que « Le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire », et plus particulièrement, « un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants» (MEQ, 2001, p.6). Dans les paragraphes qui suivent, nous tentons d'explicitier le lien entre les cinq incidences et le développement de la collaboration entre enseignants.

*Première incidence: Favoriser le décloisonnement disciplinaire.* Le développement de compétences fait appel à des connaissances provenant de sources variées. Ainsi, l'école est appelée à dépasser le cloisonnement entre les disciplines afin d'aider l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages.

Pour ce faire, les enseignants concernés doivent établir ensemble des relations entre les disciplines, entre les classes et entre eux-mêmes. Par exemple, ils peuvent regrouper ou modifier les groupes et collaborer avec des collègues spécialistes d'une matière pour élaborer un projet interdisciplinaire. L'atteinte des objectifs de décloisonnement, d'interdisciplinarité et de développement de compétences transversales dans différents domaines d'apprentissage

est tributaire, entre autres, du travail en commun des enseignants dans l'élaboration et l'application de nouvelles activités d'apprentissage.

*Deuxième incidence: Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycle d'apprentissage de deux ans.* « Un cycle d'apprentissage est une étape pluriannuelle dans le parcours scolaire d'un élève, dont la durée est déterminée à partir des objectifs d'apprentissage que ce dernier doit maîtriser à la fin du cycle en question » (Tardif, 2000). Il s'agit donc d'organiser les dispositifs pédagogiques sur une base pluriannuelle. Ainsi, les différents rythmes d'apprentissage des élèves sont respectés et la différenciation pédagogique est favorisée. Certains écrits récents explicitent plus en détails la notion de cycles d'apprentissage et exposent les diverses formes que ceux-ci prennent dans les réformes récentes de différents systèmes éducatifs (Lessard et al., 2000).

Ici, le programme prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles d'apprentissage de deux ans. Ainsi, les équipes-écoles du primaire, souvent divisées en trois équipes de cycle, sont appelées à gérer en collaboration les apprentissages des élèves dans le but que ceux-ci atteignent les objectifs de la formation, mais, au besoin, par des parcours divers (Moisan, 2003). Les enseignants sont donc appelés à constituer des équipes de cycle dont la tâche serait de prendre en charge un groupe d'élèves, de les encadrer sur le plan pédagogique et d'évaluer leurs apprentissages. La responsabilité individuelle des titulaires est donc remplacée par la responsabilité collective de quelques enseignants de suivre une cohorte d'élèves sur deux ans (Gather-Thurler, 2000a). Ce faisant, les enseignants participent à un travail d'équipe dans le cadre duquel ils sont appelés à un partage de l'expertise professionnelle de même qu'à des prises de décisions en commun.

Plusieurs écrits récents à ce sujet ont vu le jour dans le domaine de l'éducation au Québec: sondage des enseignants québécois du primaire sur l'image qu'ils se font des cycles d'apprentissage (Boucher, 2000), analyse détaillée des aspects de la future coopération professionnelle au sein des équipes de cycles (Gather-Thurler, 2000a), etc.

*Troisième incidence: Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme.* Dans le nouveau programme, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage et doit désormais aussi porter sur le développement de compétences. L'évaluation doit donc être continue afin de soutenir l'élève dans sa démarche et permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques. Les élèves et les enseignants sont

appelés à utiliser une diversité de nouveaux moyens pour évaluer les apprentissages (ex.: l'observation, les productions de l'élève, le portfolio, etc.).

L'élève est perçu comme un partenaire, co-responsable de l'évaluation de ses apprentissages. Pour ce faire, il est accompagné et guidé par l'équipe-cycle. Ce groupe est constitué de tous les enseignants et les spécialistes du cycle qui, ensemble, observent et évaluent les élèves de façon continue. Les enseignants sont alors appelés à discuter de leurs convictions pédagogiques et des modes d'intervention connus ou utilisés. Il est recommandé que la gestion du parcours scolaire soit assumée conjointement par l'élève, les membres de l'équipe pédagogique et ceux de l'équipe-école. Le contexte et les modalités d'évaluation proposés dans le programme incitent donc aussi le personnel enseignant à la collaboration.

*Quatrième incidence: Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement.* Le nouveau programme s'appuie sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Ce dernier devient membre d'une communauté d'apprentissage et de professionnels. Il partage désormais avec ses collègues, la responsabilité d'instruire les élèves, de se développer professionnellement et de se former de façon continue.

Dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, le personnel enseignant est appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école. Dans le cadre du nouveau programme, l'enseignant devrait pouvoir participer aux définitions du projet éducatif, de la politique d'encadrement des élèves, des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes. L'enseignant est également censé prendre part à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes de services complémentaires. Enfin, le personnel enseignant est appelé à s'impliquer dans l'implantation des nouvelles méthodes pédagogiques et dans le choix du matériel didactique, des modalités d'évaluation, ainsi que des règles de classement des élèves et de passage d'un cycle à l'autre.

*Cinquième incidence: Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage.* Toute l'équipe-école est invitée à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Le concept de communauté d'apprentissage se veut aussi une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération: concertation pédagogique, collaboration

interdisciplinaire, projets partagés, activités communes constituent autant de formules à exploiter.

Le concept de communauté d'apprentissage implique nécessairement le partage et la collaboration entre les membres participants. Les enseignants établissent des relations et des modes de fonctionnement qui leur sont propres pour bâtir leur communauté d'apprentissage.

Suite à cette brève analyse des incidences annoncées du programme, il est clair que la présente réforme québécoise de l'éducation s'inscrit dans une perspective de collaboration. On y vise la construction collective du savoir et d'une communauté d'apprentissage. Les enseignants sont appelés à prendre plusieurs responsabilités de façon collective, telles l'appropriation du programme, leur professionnalisation (formation continue et développement professionnel), l'évaluation et la progression de chaque élève, ainsi que l'organisation et la planification de la vie de l'école. La collaboration des enseignants est donc en quelque sorte considérée comme un préalable au succès de l'implantation d'une réforme et ce, tant sur le plan de la classe que celui des structures et des activités générales de l'école (Knight et al., 1992; Little, 1982). Certains auteurs soutiennent même que la collaboration constitue une clé essentielle permettant d'ouvrir la porte à ce type de changement (Farr, 2004; Friend et Cook, 1996; Ladson-Billings et Gomez, 2001). En somme, l'efficacité de la collaboration comme facteur et processus générateur de changement à l'école dans le cadre d'une réforme de l'éducation est amplement documentée dans la littérature scientifique. Toutefois, il ne suffit pas qu'une réforme prône la collaboration pour que celle-ci se développe automatiquement.

#### 1.4. Les objectifs de recherche

La présente réforme de l'éducation au Québec, en implantation depuis septembre 2000, apparaît favorable à l'établissement d'une plus grande et d'une plus fréquente collaboration entre enseignants. Certains chercheurs et intervenants du Québec s'intéressent à la question et souhaitent travailler à la promotion de projets visant l'implantation de nouvelles collaborations.

Plusieurs des auteurs consultés soulignent l'importance, pour quiconque souhaite travailler à la promotion de la collaboration, d'initialement bien connaître les perceptions de même que les pratiques des enseignants en matière de collaboration. Par exemple, Little (1990) demande que des études soient effectuées afin de faire le point sur les conceptions multiples de la collaboration, que ce soit en ce qui concerne les formes d'expression, les contenus, la valeur accordée par les enseignants, les conditions qui lui font obstacle ou celles qui la favorisent. Zahorik (1987) souligne également le besoin d'étudier les différentes modalités de collaboration existant dans un ou plusieurs contextes scolaires.

Selón les spécialistes dans le domaine, avant de passer à l'étape d'implanter de nouveaux projets susceptibles de promouvoir ou de hausser la collaboration, une analyse préalable des perceptions et des pratiques de collaboration entre enseignants déjà en place doit être réalisée. Une bonne connaissance de ces perceptions et de ces pratiques existantes est nécessaire aux chercheurs pour l'élaboration et l'implantation réussies de nouveaux projets de collaboration. Ces nouveaux projets seront ainsi davantage adaptés aux besoins et aux attentes des intervenants concernés, ainsi qu'aux structures scolaires actuellement en place. Les données recueillies pourront aussi fournir des indices et des informations aux instances éducatives sur les éléments à modifier dans les structures scolaires, modifications favorables ou nécessaires à l'implantation de nouvelles formes de collaboration entre enseignants.

Les perceptions et les pratiques de collaboration des enseignants de la Louisiane ont été récemment étudiées (Leonard, 2002), de même que celles d'enseignants du Missouri (Warren, 2005), du Connecticut (Cline, 1997), et d'enseignants australiens (Johnson, 2003), pour ne citer que quelques exemples de recherches répertoriées. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude québécoise n'a récemment portée spécifiquement sur les perceptions et les pratiques de collaboration des enseignants québécois de l'ordre primaire. Il est clair à la lumière du contexte théorique ci-haut présenté qu'une telle étude est justifiée et pertinente. D'autant plus que dans le contexte de la réforme de l'éducation récemment implantée dans les écoles primaires du Québec, la collaboration entre enseignants est hautement encouragée.

#### 1.4.1. L'objectif général

L'objectif général de la recherche est de procéder à l'investigation des perceptions des enseignants québécois du primaire de la région de Montréal relativement à la collaboration et de dresser un premier tableau des pratiques déjà en place chez des enseignants impliqués depuis trois ans déjà dans le nouveau programme éducatif de l'école québécoise.

#### 1.4.2. Les objectifs spécifiques

En lien avec l'objectif général annoncé, quatre objectifs spécifiques sont retenus:

- 1) Faire le point sur les perceptions des enseignants en matière de collaboration: définitions, intérêts et besoins.
- 2) Faire le relevé des pratiques de collaboration déjà en place au primaire: thématiques et modalités.
- 3) Mieux connaître les perceptions des enseignants relativement aux apports de la collaboration entre enseignants.
- 4) Faire le point sur les facteurs jugés par les enseignants favorables ou défavorables à la collaboration en milieu scolaire.

## CHAPITRE II

### MÉTHODOLOGIE

Le deuxième chapitre expose les étapes méthodologiques suivies pour la réalisation de la présente recherche. Il convient de préciser d'emblée qu'il s'agit d'une recherche exploratoire, qualitative et descriptive, par méthode d'enquête.

Dans le paragraphe suivant, les deux grandes étapes de la recherche sont brièvement expliquées. Dans les sections qui suivent, les populations sollicitées, les outils élaborés, de même que les procédures suivies lors de l'expérimentation sont présentés.

S'inspirant des recommandations de quelques auteurs ayant récemment réalisé des enquêtes de type exploratoire (Giroux, 2002; Matias, 2003), notre schème de recherche propose deux grandes phases, une première jugée nécessaire à la réalisation de la seconde. Lors de la première phase, des entrevues semi-dirigées sont menées auprès d'un nombre restreint d'enseignants. Les données alors recueillies sont utilisées pour guider la construction d'un questionnaire qui, lors de la seconde phase de la recherche, est administré à un grand nombre d'enseignants.

*Phase I: cueillette de données par voie d'entrevues semi-dirigées.* L'objectif de l'entrevue est de repérer les principaux éléments qui, selon un nombre restreint d'enseignants (n=20), sont reliés à la problématique de la collaboration entre enseignants du primaire. Les données recueillies ont pour but de guider l'élaboration d'un questionnaire à choix multiples sur le sujet. En effet, il nous apparaissait fondamental que la construction du questionnaire

s'appuie non seulement sur les données de la littérature, mais également sur les éléments jugés fondamentaux par le personnel enseignant québécois lui-même.

*Phase II: cueillette de données par voie de questionnaires à choix multiples.* L'objectif du questionnaire, élaboré à l'aide des données de la littérature et de celles obtenues en phase I, est de recueillir, auprès d'un plus grand échantillon ( $n \geq 100$ ), des informations sur les perceptions, les pratiques et les conditions de réalisation de la collaboration entre enseignants.

Cette procédure de recherche et de construction des outils en deux phases (une première nécessaire à la seconde) permet, selon nous et selon certains auteurs consultés, de mieux tenir compte des conceptions de base des enseignants actuellement en poste, de même que des contextes réels de pratique qui sont les leurs.

### 2.1. Populations sollicitées

La population cible est celle des enseignants québécois francophones de l'ordre du primaire et plus spécifiquement celle des enseignants travaillant dans la grande région de Montréal. Il s'agit d'enseignants ayant tous déjà expérimenté d'une façon ou d'une autre la nouvelle réforme en implantation depuis septembre 2000. Un échantillon de 20 répondants était visé pour la phase I (entrevue), alors qu'un échantillon minimum de 100 répondants était souhaité pour la phase II (questionnaire). Étant donné que la participation à la présente recherche était volontaire, un échantillon représentatif n'était pas à tout prix visé. Un nombre significatif de participants présentant des caractéristiques variées (âge, nombre d'années d'expérience, écoles d'appartenance, sexe<sup>1</sup>, etc.) était plutôt recherché.

---

<sup>1</sup> Bien que la grande majorité des enseignants au primaire soit de sexe féminin, nous avons reçu très positivement tout répondant de sexe masculin. Il y en a quand même eu quelques-uns.

### 2.1.1. Phase I: Population sollicitée et modalités de recrutement pour l'entrevue

La première phase de la recherche (entrevue) a été officiellement autorisée dans les regroupements 1 à 6<sup>2</sup> de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). La participation des écoles a été sollicitée par une lettre expliquant les objectifs de la phase I de la recherche (annexe A). Cette lettre a d'abord été envoyée aux responsables administratifs de chaque regroupement, puis à la direction de chaque école d'un regroupement.

Les regroupements et les directions d'école étaient, selon nous, les plus aptes à solliciter des enseignants pour participer à la phase I. À l'hiver 2004, les 131 écoles des regroupements 1 à 6 de la CSDM ont donc été sollicitées. Onze écoles ont répondu à l'invitation et ont choisi de participer à l'étude. Une liste de 21 enseignants volontaires nous a, par la suite, été fournie. Un premier contact et une prise de rendez-vous ont été réalisés par la chercheuse auprès de chaque volontaire. Vingt des 21 enseignants sollicités<sup>3</sup> ont répondu à l'appel et se sont portés volontaires pour répondre aux questions de l'entrevue. Les objectifs généraux de la recherche ont été expliqués à chaque enseignant participant, puis la lettre d'information générale (annexe A) leur a été remise. Chacun des volontaires a dûment signé le formulaire de consentement (annexe B) avant que ne débute l'entrevue.

### 2.1.2. Phase II: Population sollicitée et modalités de recrutement pour le questionnaire

La deuxième phase de la recherche (questionnaire) a été officiellement autorisée dans les regroupements 1 à 6 de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), de même qu'à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et à la Commission scolaire de Laval (CSDL).

---

<sup>2</sup> Les regroupements 1 à 6 correspondent à six des neuf subdivisions administratives de la CSDM et regroupent toutes les écoles régulières de la CSDM. Les trois autres regroupements (7 à 9) sont destinés aux écoles spécialisées.

<sup>3</sup> Un seul enseignant de la liste initialement fournie a choisi de ne pas participer à cette phase de la recherche.

Dans un premier temps, la participation à l'étude des écoles de ces commissions scolaires a été sollicitée par une lettre expliquant les objectifs de la phase II (annexe C). Cette lettre a d'abord été envoyée aux responsables administratifs de chaque commission scolaire, puis aux directions des écoles intéressées par la recherche. Les écoles ont été sollicitées selon l'une ou l'autre des deux façons suivantes: sollicitation téléphonique par la chercheure (72%)<sup>4</sup> ou sollicitation par l'intermédiaire de certains responsables administratifs des regroupements de commission scolaire (28%)<sup>5</sup>.

Dans un deuxième temps, les grandes lignes et les objectifs de la recherche ont été présentés aux enseignants des écoles ayant accepté de participer à la recherche. Deux grands modes de transmission de l'information ont été retenus: par les directions d'école ou par la chercheure. Dans plusieurs écoles participantes (48%), la direction a elle-même présenté la recherche et distribué le questionnaire aux enseignants. Dans d'autres cas (47%), la chercheure s'est présentée dans les écoles participantes et a rencontré l'équipe-école lors d'une réunion du personnel pour décrire les objectifs et l'intérêt du projet. À quelques occasions (5%), la présentation de la recherche s'est faite à l'aide de documents envoyés par courrier électronique ou par la poste.

Plus de 600 copies du questionnaire ont été distribuées dans les 43 écoles participantes (30 écoles de la CSDM, 8 de la CSMB, 4 de la CSPI et une école de la CSDL). Plusieurs enseignants de chaque école participante ont donc reçu une copie du questionnaire. Une fois rempli, le questionnaire devait être glissé dans une enveloppe et remis au secrétariat de l'école. Une lettre de rappel (annexe D) a été distribuée deux semaines après la sollicitation initiale. La chercheure est ensuite passée elle-même dans les écoles pour recueillir les questionnaires remplis. Quelques-uns ont été retournés par la poste (n=3).

---

<sup>4</sup> Nous avons contacté les écoles de certains regroupements scolaires à partir de listes générales. Le programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM), de même que des directions d'école ayant participé à la phase I de la recherche, nous ont également fourni une liste d'écoles pour fins de sollicitation; nous les en remercions.

<sup>5</sup> Lors de réunions administratives, ces responsables ont présenté eux-mêmes la recherche aux directions d'école de leur regroupement et ont sollicité leur participation.

La phase II de l'expérimentation s'est déroulée durant le semestre d'hiver 2005. Le « Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignant(e)s » a finalement été rempli par un échantillon de 251 enseignants.

## 2.2. Outils de recherche élaborés

À notre connaissance, il n'existe aucun instrument de mesure québécois portant directement sur la thématique de la collaboration entre enseignants. L'entrevue et le questionnaire ont donc été élaborés spécialement pour la présente recherche. Les outils ici élaborés sont novateurs et directement reliés aux objectifs de l'étude. Trois grandes sources d'information ont guidé notre travail d'élaboration d'outils: 1) la littérature sur la collaboration entre enseignants, 2) les écrits portant sur la méthodologie d'élaboration d'outils d'enquête et plus particulièrement ceux conçus pour des populations d'enseignants, et 3) les suggestions de spécialistes et d'enseignants expérimentés en matière de collaboration entre enseignants. Enfin, tel que prévu dans le schème expérimental, les données recueillies au cours des entrevues de la phase I ont été d'une grande aide lors de la construction du questionnaire (l'outil de la phase II).

La section qui suit présente les objectifs et la description détaillée de chacun des deux outils élaborés dans le cadre de la présente recherche.

### 2.2.1. Outil de la phase I: Canevas d'entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants

Le format de l'entrevue semi-dirigée a été retenu dans le cadre de la phase I. De façon générale, l'objectif d'une entrevue semi-dirigée est de permettre à l'intervieweur de couvrir un contenu précis et déterminé, tout en laissant une certaine liberté à l'interviewé dans la formulation et le développement de ses réponses.

Le canevas d'entrevue utilisé a été construit précisément pour réaliser une première exploration des perceptions et des pratiques de collaboration d'enseignants de l'ordre primaire. L'objectif explicite a été d'obtenir une meilleure connaissance du phénomène de la collaboration entre enseignants, à partir des perspectives et des expériences des enseignants

actuellement en poste. Notre souhait était que les données obtenues dans cette entrevue puissent nous guider dans l'élaboration de l'outil de recherche de la phase II. En effet, nous espérons que les réponses fournies par les enseignants en phase I puissent guider le processus de sélection des catégories et des choix de réponses proposées dans le questionnaire, l'outil de la phase II.

Tel que mentionné plus haut, l'élaboration du canevas d'entrevue a été inspirée par différents auteurs<sup>6</sup> ayant abordé la question ici à l'étude ou ayant élaboré des canevas d'entrevue pour les enseignants du primaire.

Le détail du « Canevas d'entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants » est présenté à l'annexe E. Il est constitué d'une série de questions principales (n=21). S'il y a lieu, des questions secondaires ou de relance (n=7) peuvent être posées dans le but d'obtenir de plus amples et de plus précises informations sur la réponse donnée à la question principale (détails, exemples, explications, etc.). La majorité des questions sont de type questions ouvertes ou à développement (n=13). Certaines (n=7) proposent des choix de réponses (échelles de Likert). Une question (n=1) propose une liste de réponses pour chacune desquelles les enseignants doivent donner leur avis.

Le canevas d'entrevue débute par une introduction, puis les questions sont réparties en trois sections<sup>7</sup>.

L'introduction vise à présenter les trois sections, mais aussi à recueillir des données descriptives générales sur chaque participant (ex. nombre d'années d'expérience en enseignement, niveau d'enseignement, ancienneté dans l'école, niveau de satisfaction par rapport à leur emploi et aux relations avec leurs collègues).

La section I - *Perceptions et conceptions de la collaboration* vise à sonder les perceptions des enseignants à l'égard de la collaboration. Cette section comporte huit questions ouvertes

---

<sup>6</sup> (Archambault, 2002; Carruthers, 1990; Dionne, 2003; Elharrar, 2002; Gather-Thurler, 2000b; Giroux, 2002; Gitlin, 1990; Heckman et Peterman, 1996; Lessard et al., 2000; Little, 1982, 1990; Matias, 2003; McCotter, 2001; Perrenoud, 1993; Tardif et Lessard, 1999; Zahorik, 1987)

<sup>7</sup> Section I - *Perceptions et conceptions de la collaboration*, Section II - *Activités de collaboration* et Section III - *Facteurs favorables et défavorables à la collaboration*.

(n=8) et quatre à choix de réponses (n=4). Les questions concernent les thématiques suivantes:

- la définition et la conception de la collaboration,
- l'importance accordée à la collaboration par le répondant,
- les effets perçus de la collaboration (avantages et désavantages),
- les situations où les enseignants préfèrent travailler ensemble et celles où ils préfèrent travailler seuls,
- finalement, la perception de chaque répondant de l'importance accordée à la collaboration par la direction de l'école, par les enseignants de l'école, ainsi que par les autres intervenants de l'école.

La section II - *Activités de collaboration* vise à répertorier les pratiques actuelles de collaboration des participants. Cette section compte trois questions ouvertes portant sur:

- les pratiques actuelles de collaboration du répondant (avec des questions de relance pour obtenir soit des exemples supplémentaires de pratiques expérimentées par l'enseignant, soit pour connaître les pratiques de ses collègues; ainsi qu'avec une grille servant à noter les précisions données par les enseignants sur la forme, les thématiques abordées, les modalités et les effets perçus des pratiques rapportées),
- les participants à la collaboration et ceux qui l'initient,
- les expériences de collaboration qui ont échoué.

La dernière section III - *Facteurs favorables et défavorables* vise à déterminer les facteurs qui peuvent, selon les répondants, influencer la collaboration dans une école. Les sept questions (n=7) de cette section portent sur les thématiques suivantes:

- les facteurs favorables et défavorables à la collaboration,
- l'influence perçue d'une liste de facteurs,
- les besoins du milieu en matière de collaboration,
- les moyens à mettre en place par une direction et par des enseignants pour favoriser la collaboration dans leur école.

### 2.2.2. Outil de la phase II: Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants

Le questionnaire utilisé dans cette recherche est construit dans le but précis de pouvoir décrire et quantifier les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants francophones de l'ordre primaire. Il a été conçu pour être un outil facile à utiliser auprès d'un grand nombre de répondants.

Les écrits ayant inspiré l'élaboration du canevas d'entrevue (phase I) ont également guidé la construction du questionnaire ici proposé. L'outil a par ailleurs respecté et retenu la structure et le contenu du canevas d'entrevue. La construction du questionnaire ne fut toutefois pas guidée uniquement par la littérature et la structure du canevas d'entrevue. En effet, tel qu'initialement prévu, l'analyse des données recueillies lors des entrevues (phase I) a permis de dégager un certain nombre d'éléments-clés. Ces éléments ont été intégrés au questionnaire sous la forme tantôt de formulations de questions, tantôt d'énoncés généraux ou encore sous la forme de catégories de choix de réponses. Ainsi, tel qu'initialement souhaité, plusieurs des questions et des choix de réponses de ce questionnaire ont été formulés à partir des réponses et des recommandations proposées par le groupe d'enseignants interviewés en phase I. Les détails du « Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants » sont présentés à l'annexe F.

Le questionnaire élaboré est un outil auto-administré composé de 13 questions principales (n=13) et de six questions complémentaires (n=6). Certaines questions (n=10) sont présentées sous forme d'une série d'énoncés associés à des échelles de type Likert en quatre points, sur lesquelles l'enseignant doit cocher la réponse qu'il juge la plus appropriée. D'autres questions (n=7) demandent au répondant de sélectionner une ou des réponses parmi un choix de réponses ou d'énoncés. Une question (n=1) demande un court développement et une autre (n=1) permet la formulation de commentaires.

Le questionnaire débute par une page d'information sur les conditions générales de la recherche et par une demande de consentement, suivie d'une page de consignes et de demande de renseignements généraux. Les renseignements initialement demandés concernent certaines caractéristiques démographiques des répondants (sexe, niveau d'enseignement,

école, ancienneté et expérience). Le questionnaire se divise par la suite en cinq grandes sections<sup>8</sup>.

La section *A- Vos perceptions de la collaboration entre enseignants* vise essentiellement à sonder les perceptions des enseignants quant à trois dimensions de la collaboration: 1) son importance pour l'enseignant et les gens de son école, 2) la définition de la collaboration, ainsi que 3) la vision idéale de la collaboration. Une question est réservée à chaque dimension. À la première question, l'enseignant doit indiquer son niveau d'accord, sur des échelles Likert, avec trois énoncés portant sur l'importance accordée à la collaboration par eux-mêmes, par la direction de leur école et par les autres enseignants de l'école. À la deuxième question, l'enseignant doit choisir parmi cinq définitions de la collaboration, celle qui correspond au type de collaboration qu'il recherche le plus, mais aussi celle qui correspond au type qu'il recherche le moins. La troisième et dernière question de la section propose des conceptions idéales, mais fort différentes, de deux enseignantes fictives en lien avec certains éléments de la collaboration. Le répondant doit indiquer, sur une échelle Likert, à laquelle des deux conceptions il adhère le plus.

La section *B- Vos pratiques de collaboration entre enseignants* sonde les participants sur leurs pratiques actuelles de collaboration. Elle vise donc à dresser la liste la plus complète possible des pratiques de collaboration des enseignants relativement 1) aux occasions disponibles, 2) aux actions posées et 3) aux thèmes abordés. La section débute par une page de consignes et se poursuit par trois questions abordant chacune de ces trois dimensions. Les questions sont toutes constituées d'une question principale et d'une question complémentaire. À la question principale, une série d'énoncés associés à des échelles de Likert, l'enseignant doit indiquer la fréquence à laquelle il a expérimenté chaque pratique précise de collaboration décrite. À la fin de la liste, la catégorie «autre» offre la possibilité à l'enseignant de suggérer un type de pratique qui n'était pas proposé dans la liste. À la question complémentaire, l'enseignant doit choisir dans la précédente liste d'éléments, ceux qu'il a expérimentés le plus

---

<sup>8</sup> La liste des sections est la suivante: *A- Vos perceptions de la collaboration entre enseignants*, *B- Vos pratiques de collaboration entre enseignants*, *C- Les effets de la collaboration entre enseignants pour vous ou vos élèves*, *D- Les facteurs pouvant influencer la collaboration entre enseignants* et *E- Commentaires, ajouts et suggestions*.

et le moins souvent, ceux qu'il aime le plus et le moins, ainsi que ceux qu'il aimerait expérimenter plus souvent ou encore moins souvent.

La section C- *Les effets de la collaboration entre enseignants pour vous ou vos élèves* interroge les enseignants à propos des effets de la collaboration sur les élèves et sur eux-mêmes. La section comporte deux questions. La première est constituée d'une liste de 23 éléments décrivant certains avantages et inconvénients de la collaboration entre enseignants. Le répondant doit indiquer s'il a expérimenté cet effet de la collaboration au cours de son expérience, sur une échelle Likert associée à chaque énoncé. Puis, il lui est demandé d'indiquer l'effet de la collaboration qu'il considère le plus important parmi tous ceux suggérés. Dans une deuxième et dernière question, l'enseignant doit compléter l'énoncé suivant: «Jusqu'à maintenant, mon expérience de la collaboration a été...» en choisissant une des quatre réponses proposées (échelle Likert) allant de «très négative» à «très positive».

La section D- *Les facteurs pouvant influencer la collaboration entre enseignants* vise la description des facteurs jugés favorables ou défavorables à la collaboration entre enseignants dans leur milieu de travail. Cette section est composée de cinq questions, dont trois se rapportent directement aux facteurs en lien avec la collaboration (les deux autres sont plus générales). Une première question demande aux enseignants de préciser l'importance d'une série de onze facteurs pour la collaboration entre enseignants à partir d'échelles de Likert. Comme pour d'autres questions, il est demandé au répondant de déterminer le facteur ayant le plus d'importance pour la collaboration entre enseignants (parmi tous ceux mentionnés dans la liste précédente). La deuxième question tente plutôt de dresser un portrait précis des facteurs influençant la collaboration dans l'école de chaque répondant. En premier lieu, l'enseignant doit décrire la situation actuelle dans son école à l'aide d'une série de 16 facteurs, en indiquant pour chacun la position de son école sur une échelle Likert en six points. En deuxième lieu, il doit se prononcer sur l'influence de chacun sur la collaboration entre dans son école. Ici aussi, il est demandé aux répondants de déterminer le facteur ayant le plus besoin d'être travaillé actuellement dans leur école pour favoriser la collaboration. Une troisième question recueille les suggestions des enseignants, sous forme de réponses à court développement, sur les actions ou les activités concrètes qui pourraient favoriser chez les enseignants de leur école: a) le développement de relations amicales, b) le désir de collaborer et c) l'acquisition d'habiletés de travail d'équipe. La quatrième question demande

au répondant d'indiquer son niveau d'accord sur une échelle de Likert avec l'énoncé suivant: «De façon générale, seriez-vous d'accord avec l'implantation de mesures qui favoriseraient la collaboration entre enseignants dans votre école?». Finalement, la dernière question de la section sonde les enseignants, à l'aide d'échelles de Likert, sur leur niveau de satisfaction par rapport à leur emploi et par rapport aux relations avec leurs collègues, ainsi que sur leur sentiment de compétence au travail.

La cinquième et dernière section *E- Commentaires, ajouts et suggestions* offre l'occasion à chaque répondant de commenter une question, d'expliquer une réponse ou encore de faire une suggestion concernant le questionnaire ou la recherche en général.

### 2.3. Déroulement de la recherche

Comme il a déjà été mentionné, la présente recherche comporte deux grandes phases: *Phase I: cueillette de données par voie d'entrevues semi-dirigées* et *Phase II: cueillette de données par voie de questionnaires à choix multiples*. La réalisation de chacune de ces deux phases fut effectuée selon les mêmes trois étapes: validation qualitative, pré-expérimentation et expérimentation. Ces étapes sont brièvement présentées d'abord pour l'entrevue et ensuite pour le questionnaire. Le chapitre se termine par la description des mesures déontologiques suivies dans la présente recherche.

#### 2.3.1. Phase I: Modalités de validation, de pré-expérimentation et d'expérimentation de l'«Entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants»

##### 2.3.1.1. Validation qualitative de l'entrevue.

Le canevas d'entrevue a été envoyé à onze experts pour être validé. La liste de ces experts, tous spécialisés dans des domaines variés en lien avec la présente recherche, est présentée à l'annexe G. Il s'agit de chercheurs spécialisés en méthodologie de recherche (n=2), de professeurs universitaires spécialistes des contextes éducatifs et de la collaboration entre enseignants (n=3), de ressources professionnelles et administratives du milieu de l'enseignement primaire (n=3), ou encore d'intervenants directement et activement impliqués

dans des initiatives de collaboration en contexte scolaire (n=3). Une grille d'analyse était proposée pour guider la rétroaction des experts (annexe H). Il était demandé aux experts de se prononcer sur le contenu et la forme de l'entrevue et des questions. Les paragraphes qui suivent rapportent les principaux commentaires formulés par les experts et précisent les modifications qui ont été apportées au canevas d'entrevue à la lumière des suggestions reçues.

En lien avec le contenu de l'entrevue, tous les experts s'entendent pour dire qu'il est pertinent et directement relié aux objectifs de la recherche. La plupart trouvent l'entrevue susceptible d'intéresser les enseignants, même ceux qui sont moins favorables à la collaboration. Toutefois, deux experts mentionnent que l'entrevue attirera probablement davantage les enseignants plutôt favorables à la collaboration et provenant d'écoles où elle est déjà pratiquée. La majorité des experts jugent le canevas d'entrevue très complet, mais deux d'entre eux précisent qu'il est trop long. Une mise en situation en lien avec les effets de la collaboration, de même qu'une section sur les pratiques des collègues ont été retirées du canevas pour le raccourcir. Selon quelques experts, certains éléments essentiels ne sont pas suffisamment explorés (ex. : les effets de la collaboration sur l'équipe enseignante, les obstacles à la collaboration et ses limites, certains facteurs pouvant influencer la collaboration). Les questions touchant aux effets et aux facteurs ont donc été retravaillées et des questions de relance précises ont été ajoutées. De plus, des éléments ont été ajoutés à la liste de facteurs pouvant influencer la collaboration: le temps, la présence d'un besoin pour la collaboration, de même que les procédures de fonctionnement et de régulation. Selon d'autres experts, certains éléments devaient plutôt être coupés et remplacés parce que redondants, tendancieux, difficiles à comprendre ou peu en lien avec la recherche. Les questions ciblées ont été éliminées ou reformulées.

En ce qui a trait à la forme de l'entrevue, les experts sont partagés. Certains croient que le canevas d'entrevue devrait être exclusivement ouvert pour favoriser l'exploration de catégories de réponses émergentes, d'autres appuient l'utilisation de quelques choix de réponse. Pour répondre aux attentes de certains sans éliminer une formule qui plaît à d'autres, une demande de justification de la réponse a été ajoutée à chaque réponse formulée à l'aide d'une échelle de réponses. Enfin, à la lumière de certains commentaires reçus, la formulation des consignes et de quelques questions a été modifiée.

### 2.3.1.2. Pré-expérimentation de l'entrevue

L'entrevue modifiée à la lumière des rétroactions des experts a été pré-testée auprès de deux enseignants. Chacun a été invité à se prononcer sur la clarté, l'intérêt, la pertinence et la facture générale de l'outil. Un enseignant mentionne que l'entrevue est un excellent outil qui permet de se poser des questions et d'échanger à propos de la collaboration entre enseignants. Les deux enseignants ont trouvé l'entrevue un peu longue et ils ont eu de la difficulté à comprendre certaines questions plus abstraites, notamment celles abordant les notions de développement professionnel et de pratique réflexive. Les enseignants ajoutent que la vision de la collaboration proposée dans le canevas d'entrevue est souvent trop théorique et morcelée, bien différente de celle pratiquée dans la réalité. Le canevas d'entrevue a donc été modifié de nouveau à la lumière des commentaires: nous avons tenté de le raccourcir, et d'utiliser des formulations moins abstraites et plus en lien avec le travail quotidien des enseignants.

### 2.3.1.3. Expérimentation de l'entrevue

À l'hiver 2004, 11 écoles des regroupements 1 à 6 de la Commission scolaire de Montréal ont accepté de participer à la phase I de l'expérimentation. Un échantillon de 20 enseignants<sup>9</sup> provenant de ces différentes écoles a accepté de répondre aux questions de l'«Entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants» (présentée à l'annexe E).

La durée approximative du temps d'entrevue a été de 75 minutes. Chaque entrevue a été enregistrée sur cassette audio et menée par la chercheure dans l'école respective de chacun des 20 participants.

---

<sup>9</sup> Nous tenons à remercier chaleureusement les directions qui nous ont accordé leur soutien et les enseignants qui ont participé à cette première phase de notre recherche.

### 2.3.2. Phase II: Modalités de validation, de pré-expérimentation et d'expérimentation du «Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants»

#### 2.3.2.1. Validation qualitative du questionnaire

À son tour, le questionnaire a été soumis pour fins de validation au même groupe d'experts qui a validé le canevas d'entrevue (n=11, voir annexe G). Une grille d'analyse (adaptée de celle utilisée pour la validation de l'entrevue) est proposée pour guider la rétroaction des experts (annexe I). Cette fois encore, il est demandé aux experts de se prononcer sur le contenu et la forme du questionnaire et des questions. Les principaux commentaires formulés sont décrits ci-dessous de même que les modifications apportées à la suite de la rétroaction des experts.

À propos du contenu du questionnaire, les experts s'entendent pour dire qu'il est très approprié. Ils estiment que le questionnaire et les questions sont pertinents, clairs et qu'il est facile d'y répondre. Les aspects abordés dans le questionnaire sont reconnus pour avoir été abordés dans d'autres études et sont considérés comme valides. Les experts soulignent la cohérence entre le questionnaire et les objectifs de recherche, ainsi que la cohérence des questions entre elles. De façon générale, les experts soutiennent que le questionnaire est bien ficelé et qu'il comprend des consignes claires. Deux experts soulignent que le questionnaire est un peu long, mais qu'il est complet et qu'il serait difficile de trouver quelque chose à couper.

Différents commentaires en lien avec la forme du questionnaire et touchant tantôt une consigne, une question ou encore un énoncé en particulier ont été formulés par nos experts. De nombreuses reformulations ont été faites à la lumière des commentaires reçus. À titre d'exemple, plusieurs experts ont suggéré de souligner davantage, dans les consignes initiales, que la collaboration dont il est ici question doit impliquer les collègues enseignants du répondant. Certaines parties de consignes et de questions ont donc été reformulées et puis mises en caractères gras pour éviter les ambiguïtés ou réduire les possibilités d'interprétation.

### 2.3.2.2 Pré-expérimentation du questionnaire

Le questionnaire modifié a été pré-expérimenté auprès de cinq enseignants. Chacun a été invité à se prononcer sur la clarté, l'intérêt, la pertinence, de même que sur la facture générale de l'outil. Les enseignants mentionnent tous que le questionnaire est un peu long, mais qu'il est très complet. Ils ajoutent être intéressés à connaître les résultats, une fois la recherche terminée. De façon générale, ils trouvent le questionnaire un peu difficile et font plusieurs commentaires à mesure qu'ils y répondent. Suite aux verbalisations des répondants précisant où des difficultés étaient rencontrées, certaines consignes et certaines échelles du questionnaire ont été modifiées (ex. : pour la question sur les définitions (Q2), la consigne a été modifiée afin de suggérer au répondant de placer d'abord les énoncés en ordre de préférence question de leur faciliter la tâche; pour la question portant sur la collaboration idéale (Q3), l'échelle de réponse a été modifiée afin de faciliter la compréhension; désormais, les consignes de la section B précisent que l'on souhaite connaître les activités réalisées au cours de la dernière année; etc.). Ainsi, plusieurs petites modifications ont été apportées à la formulation des consignes, des questions, des échelles et des énoncés jugés plus difficiles à comprendre.

### 2.3.2.3. Expérimentation du questionnaire

La phase II de l'expérimentation s'est déroulée durant le semestre d'hiver 2005. Le «Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignant(e)s» (présenté à l'annexe F) a été rempli par un échantillon de 251 enseignants provenant de 43 écoles différentes<sup>10</sup>.

La complétion des questionnaires s'est faite de façon individuelle par les enseignants volontaires. Dans la majeure partie des cas, les répondants ont rempli le questionnaire à l'école, durant leur temps libre. Dans quelques cas, ce fut fait dans le cadre d'une activité

---

<sup>10</sup> Nous tenons à remercier chaleureusement les directions qui nous ont accordé leur soutien lors de la seconde phase de notre recherche et bien sûr les enseignants qui ont pris le temps de remplir le questionnaire.

initiée par la direction d'école. En moyenne, 45 minutes ont été nécessaires pour remplir le questionnaire.

### 2.3.3. Mesures déontologiques

Le cadre normatif pour l'éthique de la recherche à l'UQÀM stipule que les individus participant à une étude doivent être respectés. Pour ce faire, certaines mesures ont été prises dans le cadre de la présente recherche concernant la participation volontaire et le consentement éclairé des sujets, de même que la confidentialité des données recueillies.

Deux lettres (annexes A et C) sont présentées aux enseignants pour solliciter leur participation à l'étude. Ces lettres informent des objectifs de la recherche et précisent les exigences liées à la participation à l'étude. Elles décrivent également l'utilisation qui sera faite des données recueillies, de même que le caractère volontaire de la participation de chaque enseignant. Les lettres fournissent enfin les coordonnées de la chercheuse pour l'obtention de plus amples informations, si besoin est.

Lors de la première phase de l'étude, un formulaire de consentement (annexe B) est lu et signé par chaque participant. Lors de la deuxième phase, une page d'informations générales sur la recherche expliquant les objectifs, les conditions d'expérimentation et l'utilisation des données est incluse au questionnaire en page 2. Il y est clairement indiqué que le retour du questionnaire rempli par l'enseignant sera interprété comme un consentement à l'utilisation des renseignements fournis à des fins de recherche.

Pour assurer l'anonymat des répondants, un code a immédiatement été associé à chaque verbatim d'entrevue et à chaque questionnaire reçu. Toutes les informations provenant du questionnaire ou de l'entrevue ont été à leur tour codées et transférées dans un tableur informatique. Seule la chercheuse a accès à l'information permettant d'identifier le répondant et ce, seulement lors de la saisie initiale de données. Les cassettes audio et les questionnaires seront conservés sous clé au laboratoire de l'université pendant cinq ans, à la suite de quoi ils seront détruits. Les participants sont avisés que les résultats de l'étude pourront être publiés ou présentés publiquement. Ils sont parallèlement avertis qu'en aucun cas, lorsque des données individuelles ou de groupe seront présentées, il ne sera possible d'identifier les répondants.

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS

Le chapitre consacré à la description des résultats se divise en deux grandes parties. La première rapporte brièvement les données recueillies à la phase I (données d'entrevue) et précise comment ces données ont été utilisées lors de la construction du questionnaire sur la collaboration entre enseignants. La seconde partie décrit les données obtenues en phase II, après qu'un grand nombre de répondants ait rempli le questionnaire.

#### 3.1. Phase I: Données des entrevues

Dans un premier temps, le type d'analyse de contenu appliqué aux verbatims des entrevues est brièvement décrit. Puis les grandes caractéristiques de la population participante sont présentées. Enfin, les principales catégories de réponses obtenues sont décrites et il est précisé comment ces catégories ont été utilisées lors de la construction du questionnaire sur la collaboration entre enseignants (l'outil de la phase II) .

##### 3.1.1. L'analyse de contenu des propos recueillis en entrevue

L'analyse des données obtenues par voie d'entrevues est essentiellement qualitative. Les entrevues sont d'abord transcrites, puis codées dans le logiciel d'analyse qualitative retenu (Atlas-ti, 1997). Une analyse de contenu est par la suite appliquée aux données dans le but de dégager les principales catégories de réponses des répondants à l'une ou l'autre des grandes

thématiques de l'entrevue. L'analyse de contenu appliquée est de type conceptuel et suit la technique de codage proposée par Van der Maren (1995): analyse des verbatims, construction d'une grille d'analyse et repérage des patrons de réponses, des réseaux conceptuels et des catégories. Un contre-codage est réalisé pour trois entrevues (soit 15% de l'échantillon) choisies aléatoirement dans le but de vérifier la clarté et l'exclusivité des catégories répertoriées<sup>1</sup>. Le coefficient de fidélité obtenu (r.75) est jugé adéquat. Les quelques catégories ne faisant pas consensus ont été retravaillées jusqu'à entente entre les codeurs.

### 3.1.2. La population participante

Un vingtaine d'enseignants (n=20)<sup>2</sup> provenant de 11 écoles primaires des regroupements 1 à 6 de la Commission scolaire de Montréal ont accepté de participer à la phase I de notre recherche et ont répondu aux questions du «Canevas d'entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants».

La grande majorité des répondants (80%) sont des femmes. Plusieurs sont des enseignants réguliers (70%); d'autres sont des enseignants spécialistes (25%) travaillant surtout en adaptation scolaire. Un répondant a un statut de professionnel (celui d'orthopédagogue). Parmi les enseignants réguliers et spécialistes, plusieurs oeuvrent au 1<sup>er</sup> cycle (53%) ou au 3<sup>e</sup> cycle (35%). Quelques-uns sont au préscolaire (6%), quelques autres au 2<sup>e</sup> cycle (6%). L'ancienneté à l'école actuelle varie entre une et 12 années (Moyenne: 4 ans); l'expérience en enseignement va de deux à 26 années (Moyenne: 10 ans).

### 3.1.3. Les principaux éléments reliés à la collaboration selon les enseignants et la construction de l'outil questionnaire

Il convient de rappeler que l'objectif de la phase I était de dégager, au moyen d'entrevues semi-dirigées, les principaux éléments qui, selon les enseignants eux-mêmes, sont reliés à la

---

<sup>1</sup> Sincères remerciements à Vitor Matias, Ph.D. pour sa précieuse collaboration au contre-codage.

<sup>2</sup> Des remerciements chaleureux à ces enseignants pour leur appui et participation à notre recherche.

problématique de la collaboration entre enseignants au primaire. Les éléments répertoriés devaient par la suite guider l'élaboration d'un questionnaire à choix multiples, un outil destiné à être appliqué à un grand nombre de répondants (phase II de la recherche). Il était en effet important pour nous que la construction du questionnaire s'appuie non seulement sur les données de la littérature, mais également sur les éléments jugés fondamentaux par les enseignants québécois. Ces éléments fondamentaux, mis en évidence par les entrevues, ont été intégrés au questionnaire tantôt sous la forme de formulations de questions, tantôt sous la forme d'énoncés généraux ou encore dans les listes de choix de réponses. Le questionnaire ici conçu et présenté à l'annexe F est donc, tout compte fait, le principal résultat de la phase I.

Pour aboutir à ce résultat, précisons d'abord qu'un certain nombre d'éléments tirés des entrevues ont été regroupés en rubriques générales. La liste des rubriques répertoriées est présentée à l'annexe J. Les principales rubriques, c'est-à-dire celles qui ont donné lieu à un grand nombre de commentaires, sont les suivantes: l'importance de la collaboration entre enseignants, ses effets, ses contenus, ses formes et les facteurs qui l'influencent. Pour chacune de ces rubriques, les différents commentaires fournis par les enseignants ont été catégorisés. En règle générale, les différentes rubriques répertoriées ont influencé le contenu et la formulation des questions du questionnaire. Les listes de catégories de réponses ont, pour leur part, surtout guidé les listes des choix de réponses. À titre d'exemple, la question 6 du questionnaire est directement reliée à la rubrique « Contenus de collaboration entre enseignants », alors que les choix de réponses proposés proviennent des catégories de réponses créées à partir des données fournies par les enseignants lors des entrevues. Ainsi, la majeure partie des données se retrouve sous une forme ou une autre dans le questionnaire élaboré.

### 3.2. Phase II: Données du questionnaire

Préalablement à la description des données issues du questionnaire, les types d'analyses appliqués sont brièvement présentés, puis les principales caractéristiques de la population participante sont rapportées.

### 3.2.1. Les analyses appliquées aux données du questionnaire

Deux grands types d'analyse ont été retenus pour traiter les données issues du questionnaire: des analyses descriptives et des analyses statistiques<sup>3</sup>. Dans un premier temps, les données sont codées, puis transcrites dans le logiciel statistique retenu (Microsoft Excell, 2002). L'analyse descriptive effectuée a pour but de retracer la distribution des réponses dans les différentes catégories proposées: la répartition des répondants en termes de fréquences et de pourcentages. Par la suite, des analyses corrélationnelles permettent de réaliser des croisements de données dans le but de vérifier l'influence de certaines variables (le sexe, l'âge, l'ancienneté, le niveau de satisfaction au travail, etc.) ou de déterminer s'il existe une relation entre certaines réponses. Enfin, des analyses paramétriques de type analyse de variance sont appliquées dans le but de vérifier la présence de différences inter-écoles.

### 3.2.2. La population participante

Plus de 600 questionnaires ont été distribués dans les différentes écoles sollicitées. Au total, 251 enseignants<sup>4</sup> provenant de 43 écoles différentes ont rempli le «Questionnaire sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignant(e)s». Le taux de réponse fut donc de 38%. En moyenne, plus du quart des enseignants de chaque école participante ont décidé de participer à l'étude (taux de participation moyen par école de 27%).

Parmi les répondants, 67% travaillent dans une école de la CSDM<sup>5</sup>, 21% sont à la CSMB, 12% à la CSPI et enfin, un répondant (0,4%) provient de la CSDL. Plusieurs des répondants (70%) proviennent d'écoles situées en milieu socio-économique faible (écoles cotant entre 8 et 10 sur une échelle de « défavorisation » allant de 1 à 10); 27% proviennent d'écoles ayant

---

<sup>3</sup> Nous tenons à remercier M. Jean Bégin, agent de recherche au département de psychologie de l'UQAM, pour ses précieux conseils.

<sup>4</sup> Nous tenons à remercier tous ces participants et à leur réitérer notre grande appréciation de l'intérêt porté à notre recherche.

<sup>5</sup> Commission scolaire de Montréal (CSDM), Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et Commission scolaire de Laval (CSDL).

une cote entre 7 et 5; enfin, un faible pourcentage (3%) travaillent dans des écoles de niveau socio-économique plus élevé (cote 4 ou moins).

Les données sociométriques obtenues en début de questionnaire permettent de dresser un portrait de l'ensemble des répondants. Les caractéristiques principales de l'échantillon sont résumées dans le tableau 3.1.

**Tableau 3.1.**  
Caractéristiques principales des répondants au questionnaire (phase II) (n=251)

Caractéristiques	Données			
	Sexe	Homme 14%		Femme 86%
Ancienneté moyenne à l'école	6 ans			
Expérience moyenne en enseignement	12 ans			
Poste occupé	Enseignant 94%		Orthopédagogue 6%	
Niveau d'enseignement	Précolaire 19%	1 <sup>er</sup> Cycle 34%	2 <sup>e</sup> Cycle 25%	3 <sup>e</sup> Cycle 22%

La majorité des répondants sont des femmes, enseignantes au primaire depuis en moyenne 12 ans, dont 6 ans dans leur école actuelle. Chez les participants détenant un poste d'enseignement, 84% sont des titulaires en classes régulières et 2% sont titulaires en classes d'adaptation scolaire, alors que 8% sont des enseignants spécialistes<sup>6</sup>. Le reste de l'échantillon (6%) est constitué d'enseignants devenus orthopédagogues professionnels.

Quelques questions posées en fin de questionnaire fournissent aussi des informations sur les répondants. La quasi-totalité d'entre eux (99%) déclarent se sentir compétents dans leur travail. Un très grand pourcentage d'interrogés (90%) affirment être satisfaits de leur emploi. Enfin, plusieurs confirment être généralement satisfaits de leurs relations avec leurs collègues

<sup>6</sup> Les spécialistes sont des enseignants de matières telles les arts plastiques, l'éducation physique, la musique et l'anglais.

et de leur milieu de travail (88%). Ce sont tout de même 10% des répondants du présent échantillon qui se déclarent peu ou pas satisfaits de leur emploi et quelques 12% qui se disent peu ou pas satisfaits de leurs relations avec les collègues ou encore de leur milieu de travail.

### 3.2.3. Les résultats en provenance du questionnaire

Comme il a été mentionné plus haut, essentiellement deux grands types d'analyse ont été appliqués aux données du questionnaire: d'abord des analyses descriptives, puis des analyses statistiques. Les données d'analyses descriptives sont présentées dans un premier temps, celles provenant des analyses statistiques sont décrites par la suite.

#### 3.2.3.1. Principaux résultats des analyses descriptives

Cette section porte sur les résultats des analyses statistiques descriptives. Essentiellement, les données rapportées ici traduisent la distribution des réponses ou la répartition des répondants (en termes de fréquences et de pourcentages) dans les différentes catégories de réponses proposées. Les résultats sont présentés section par section (rappelons que chaque section du questionnaire est associée à un objectif précis de la recherche).

Le plan de présentation des données est le même pour chaque section. D'abord un rappel de l'objectif spécifique associé à chaque section est fait. Puis, le contenu et la forme des questions de la section sont brièvement rappelés. Enfin, les principales données obtenues sont présentées et souvent illustrées à l'aide de tableaux et de graphiques. Il est à noter que dans les tableaux et les graphiques, les données, surtout celles provenant d'échelles de Likert, sont souvent regroupées en deux grandes catégories (une première regroupant les réponses «Assez souvent» et «Très souvent», et une seconde réunissant les «Rarement» et «Jamais»). Enfin, mentionnons que pour les présentations sous forme graphique, les données sont présentées selon l'ordre de fréquence observée. Ces façons de procéder font mieux ressortir les pôles de réponses et facilitent la lecture des tableaux et des graphiques.

### Données de la section A du questionnaire

Le premier objectif spécifique de la recherche était de faire le point sur les perceptions des enseignants en matière de collaboration: définitions, intérêts, besoins. La section A du questionnaire, directement reliée à cet objectif, compte trois questions qui sondent les perceptions des enseignants sur 1) l'importance de la collaboration pour eux et pour les gens de leur école, 2) leur définition préférée de la collaboration et 3) leur vision idéale de la collaboration entre enseignants.

*Importance de la collaboration (Q1).* Quelle importance accorde-t-on à la collaboration entre enseignants? Trois réponses sont attendues, à savoir l'importance accordée à la collaboration a) par chaque répondant, b) par la direction de son école et enfin, c) par les autres enseignants de son institution scolaire. La distribution des réponses obtenues est présentée au tableau 3.2. Les différences observées selon les instances ciblées sont présentées par la suite.

**Tableau 3.2.**  
Importance accordée à la collaboration entre enseignants (Q1)

La collaboration est importante...	Pas du tout	Pas vraiment	Assez	Tout à fait
Pour moi	0%	1%	16%	83%
Pour la direction	1%	2%	26%	71%
Pour les enseignants	1%	9%	52%	38%

Dans l'ensemble, les enseignants s'entendent pour dire que la collaboration est jugée «assez importante» ou «tout à fait importante» par tous (eux-mêmes, la direction et leurs collègues). En effet, seuls 10% des répondants croient que la collaboration est soit « pas vraiment », soit « pas du tout » importante en ce qui concerne l'ensemble des enseignants de leur école. Une grande proportion des répondants estiment que pour eux (83%) et pour la direction (71%), la collaboration est tout à fait importante. On ne rapporte pas le même type d'enthousiasme pour l'ensemble des enseignants de l'école (38%).

Les réponses des enseignants (l'importance de la collaboration pour eux, pour la direction et pour leurs collègues enseignants) ont été comparées entre elles, deux à deux. En règle générale, les enseignants perçoivent peu de différence dans l'importance accordée à la collaboration par eux-mêmes et par la direction de leur école (c'est le cas de 73% d'entre eux). Quand ils en rapportent une, c'est généralement en leur faveur (20% estiment appuyer davantage la collaboration que la direction, contre 7% qui trouvent que la direction considère la collaboration plus importante qu'ils le font eux-mêmes). Toutefois, les différences sont plus accentuées entre chaque répondant et leurs collègues d'école (49% affirment appuyer davantage la collaboration que leurs collègues). Cette différence se retrouve également entre la direction et les autres enseignants (40% pensent que la direction accorde plus d'importance à la collaboration que les collègues).

En résumé, l'ensemble des répondants se perçoivent eux-mêmes légèrement plus en faveur de la collaboration que la direction de leur école, alors qu'ils se perçoivent eux-mêmes et perçoivent la direction nettement plus en faveur de la collaboration que l'ensemble des enseignants de leur école.

*Définition préférée de la collaboration (Q2).* Cinq définitions de la collaboration sont proposées à la question 2 et ordonnées selon un ordre croissant d'interdépendance (la première impliquant moins d'interdépendance que la seconde, la seconde moins que la troisième et ainsi de suite). Il était demandé aux répondants d'indiquer le type de collaboration qu'ils recherchent le plus, de même que celui qu'ils recherchent le moins. À la page suivante, le tableau 3.3 rapporte les pourcentages des répondants privilégiant ou rejetant l'une ou l'autre de ces définitions.

**Tableau 3.3.**  
Type de collaboration le plus et le moins recherché (Q2)

La collaboration entre enseignants c'est :	Type de collaboration le plus recherché	Type de collaboration le moins recherché
Échanger sur nos élèves, nos expériences et/ou nos idées	23%	4%
Partager notre matériel, nos activités et/ou notre planification	26%	8%
Se soutenir, s'entraider et/ou s'assister entre nous	47%	1%
Réaliser ensemble une activité du début à la fin	3%	25%
Être responsable ensemble d'un groupe d'élèves	1%	63%

En ce qui concerne les types de collaboration les plus recherchés, il est clair que celui basé sur le soutien, l'entraide et l'assistance rallie le plus grand nombre de répondants (47%). Les deux premières définitions sont chacune privilégiées par environ un quart des répondants (23% et 26% respectivement). Les préférences des enseignants vont donc aux types de collaboration demandant relativement peu d'interdépendance. Les types de collaboration les moins recherchés sont nettement ceux qui impliquent une plus grande interdépendance entre enseignants.

*La collaboration dans un monde idéal (Q3).* Dans le but de vraiment s'assurer que les perceptions que les répondants ont de la collaboration ne sont pas trop influencées par le contexte dans lequel chaque enseignant travaille, des mises en situation rapportant les conceptions idéales de deux enseignantes fictives sont proposées. Pour chacune des mises en situation, les répondants doivent choisir lequel des deux énoncés proposés se rapproche le plus de leur propre vision ou conception. Quatre mises en situation sont proposées se rapportant chacune à un volet différent de la collaboration: l'objet de la collaboration (priorité aux élèves ou à l'enseignement); son mode de fonctionnement (préférence pour une approche formelle ou informelle); le type de collaborateurs (partage d'une même conception de l'enseignement ou préférence pour la diversité des conceptions); et, enfin, son orientation (en

lien avec des questions pratiques ou des questions théoriques). Le répondant doit chaque fois indiquer à laquelle des deux conceptions il adhère le plus.

*Objet de la collaboration.* Près des trois-quarts des répondants (74%) estiment que l'objet idéal de la collaboration serait en lien avec l'enseignement (méthodes, objectifs, évaluation, organisation par cycles, etc.). Les autres (26%) optent pour une collaboration impliquant un travail en lien avec les élèves (intervention, cas, etc.).

*Fonctionnement de la collaboration.* Soixante pour cent (60%) préfèrent un déroulement plutôt informel, plus spontané et plus riche. Quarante pour cent (40%) considèrent, pour leur part, qu'une approche formelle est plus structurée et plus efficace.

*Type de collaborateurs.* La majorité des répondants (59%) jugent la collaboration plus riche lorsque les participants ont des conceptions différentes de l'enseignement. D'autres (41%) préféreraient travailler avec des gens qui partagent une même conception.

*Orientation de la collaboration.* Près des trois quarts des enseignants (72%) choisiraient de donner une orientation pratique à la collaboration, celle portant sur la planification, l'organisation, le fonctionnement de la classe et de l'école. Vingt-huit pour cent (28%) opéreraient pour travailler sur des questions plus théoriques, touchant, par exemple, la vision de l'enseignement ou encore la mission de l'école.

Donc, de façon générale, la collaboration est perçue comme étant importante par un grand nombre de répondants. Les formes préférées de collaboration sont celles qui comprennent peu d'interdépendance entre les enseignants. Une collaboration idéale, pour la majorité des enseignants interrogés, impliquerait davantage un travail en lien avec l'enseignement, se réaliserait de façon plutôt informelle, réunirait des gens ayant des conceptions différentes de l'enseignement et traiterait de questions pratiques portant, par exemple, sur la planification, l'organisation ou le fonctionnement de la classe et de l'école.

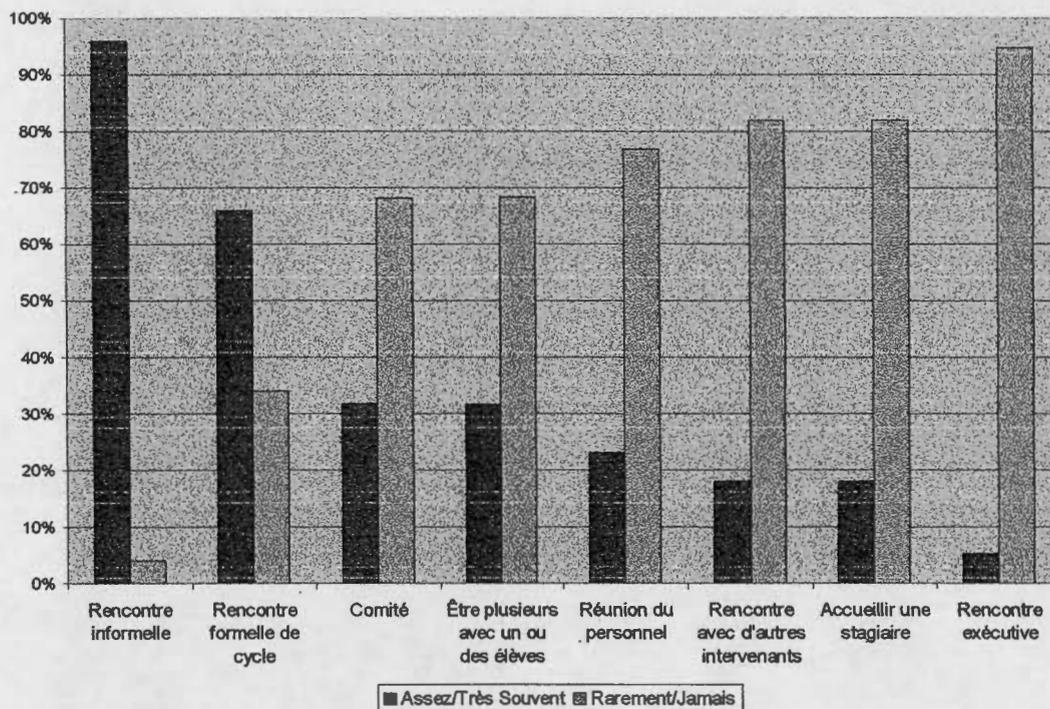
### **Données de la section B du questionnaire**

Le deuxième objectif spécifique de la recherche visait à documenter les pratiques actuelles de collaboration entre enseignants. Dans la section B du questionnaire, les trois

thématiques retenues (occasions disponibles de collaboration; actions de collaboration déjà posées et thèmes déjà abordés) correspondent à trois façons de faire l'investigation de l'univers des pratiques de collaboration des enseignants. Pour chacune de ces trois thématiques, il est d'abord demandé aux répondants, en question principale, de rapporter la fréquence de leurs pratiques de collaboration au cours de la présente année, à partir d'une liste d'éléments reliés. Par la suite, en questions complémentaires, les répondants doivent indiquer a) la pratique expérimentée le plus et le moins souvent, b) la pratique la plus et la moins aimée, et c) les pratiques qu'ils souhaiteraient faire plus et moins souvent dans l'avenir (pour un rappel de la formulation de ces questions principales et complémentaires voir l'annexe F, aux Q4, Q5 et Q6).

Les résultats sont présentés d'abord en fonction des fréquences rapportées à la question principale de chaque thématique, puis en fonction des réponses recueillies à chacune des questions complémentaires.

*Occasions de collaboration récemment expérimentées (Q4).* La question principale porte sur les occasions de collaboration qui furent disponibles au cours de l'année (c'est-à-dire les moments et les contextes où les enseignants ont pu collaborer entre eux). La distribution des pourcentages de réponses pour chacune des occasions proposées est présentée à la page suivante dans la figure 3.1.



**Figure 3.1.** Distribution des fréquences rapportées pour chacune des occasions de collaboration proposées (Q4)

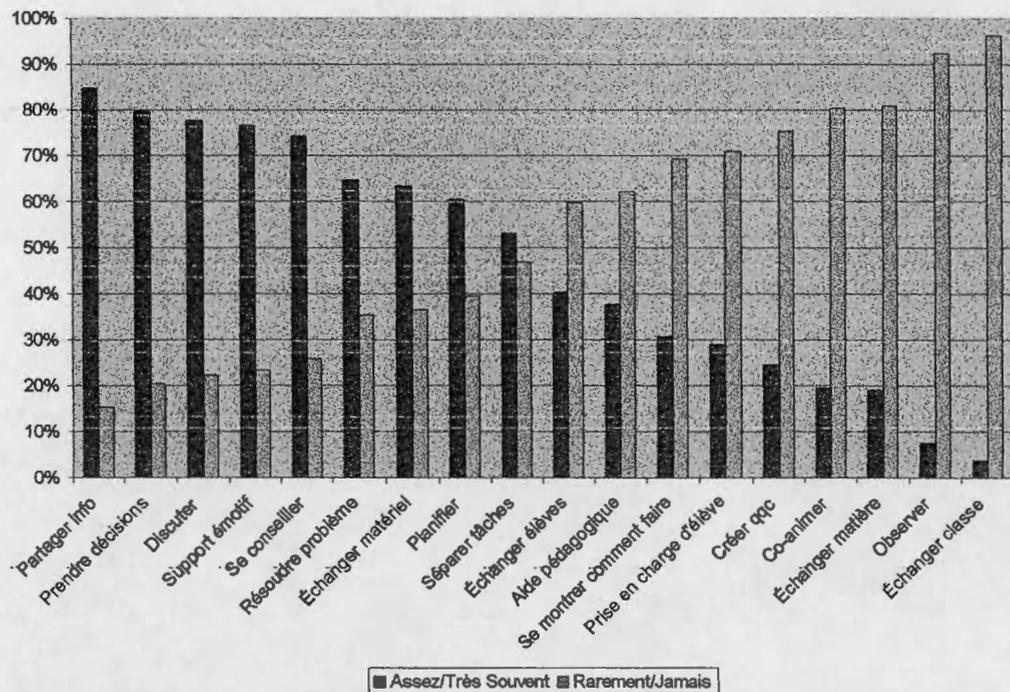
Les «Rencontres informelles entre enseignants à deux ou à plusieurs (conversations dans le corridor, à la récréation, au dîner, rencontre-éclair, etc.)» sont nettement les occasions de collaboration les plus fréquemment rapportées (elles sont quotidiennes selon 73% des répondants). Une autre occasion de collaboration assez fréquemment rapportée est celle des «Rencontres formelles de l'équipe de niveau ou de cycle» (hebdomadaires selon 61%).

Les réponses aux questions complémentaires portant sur les occasions de collaboration expérimentées le plus et le moins souvent vont dans le sens des réponses obtenues à la question principale. Les occasions de collaboration préférées sont les rencontres informelles (49%). Par ailleurs, plus du quart des enseignants (29%) se déclarent intéressés à avoir encore plus souvent des occasions de collaboration dans le cadre de rencontres formelles d'équipe de niveau ou de cycle. Ils seraient également prêts à avoir plus d'occasions de collaboration avec d'autres intervenants (22%), ou encore avec une stagiaire (22%). Les rencontres de type exécutif, les réunions du personnel et les comités ressortent comme les occasions de

collaboration les moins appréciées. Ce sont également ces trois occasions que les enseignants aimeraient avoir moins fréquemment.

À la question Q4, ce sont quelques 10% des répondants qui ont utilisé la catégorie «autre type d'occasion». Or, parmi ces réponses « théoriquement autres que celles déjà proposées », les deux tiers correspondent à un élément déjà présent dans la liste des réponses. Par ailleurs, le tiers des réponses «autre type d'occasion» proposent des éléments de réponse nouveaux et suggèrent deux nouvelles catégories d'occasions de collaboration: des formations en compagnie de collègues (congrès, perfectionnements) et des rencontres de parents réalisées à deux ou à plusieurs enseignants.

*Actions de collaboration récemment posées (Q5).* Cette question porte sur les actions de collaboration posées par chacun au cours de la dernière année, sur les différents types ou modes de collaboration expérimentés. La figure 3.2. reproduit la distribution des réponses dans les 18 énoncés proposés.



**Figure 3.2.** Distribution des fréquences rapportées pour chacun des types d'actions de collaboration proposés (Q5)

Dans plusieurs cas, des actions de collaboration sont rapportées au moins de façon hebdomadaire. La liste des actions de collaboration rapportées le plus fréquemment (assez ou très souvent) par les enseignants est la suivante :

- partager de l'information entre enseignants (85%)
- prendre des décisions (80%)
- réfléchir et discuter sur un sujet en lien avec l'école (78%)
- recevoir ou offrir un soutien émotif (écouter et/ou se confier) (77%)
- se conseiller mutuellement (74%)
- résoudre un problème, rechercher des solutions ensemble (65%)
- échanger du matériel, des activités (63%)
- planifier, organiser quelque chose ensemble (atelier, projet) sans le réaliser ensemble (61%)

Les actions de collaboration qui ne semblent pas correspondre à des pratiques actuelles des enseignants québécois du primaire sont les suivantes:

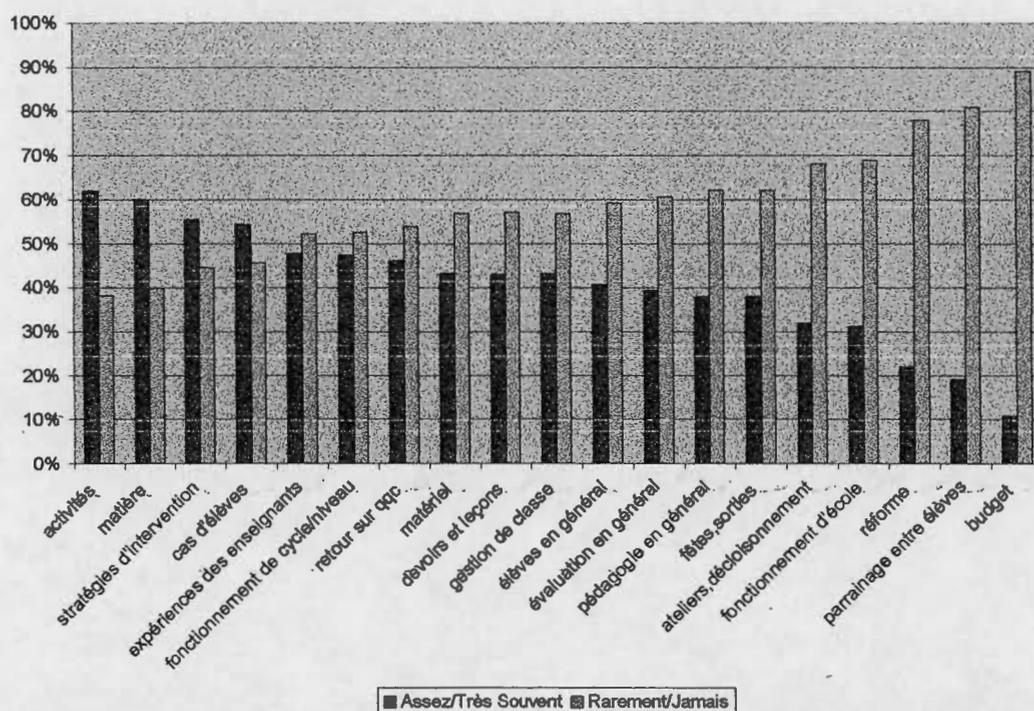
- Échanger leur classe (4%)
- Observer (un autre enseignant, d'autres élèves, une autre classe) (7%)
- Échanger une matière à enseigner pour une période déterminée (19%)
- Animer, enseigner ensemble en classe ou ailleurs (20%)

Les réponses aux questions complémentaires vont globalement dans le sens des réponses à la question principale. L'action de collaboration qui est préférée par le plus grand nombre de répondants (22%) est celle de «Planifier, organiser quelque chose ensemble (semaine, atelier, projet) sans le réaliser ensemble». Au chapitre des souhaits, 18% signalent qu'ils aimeraient réduire la pratique d'«Échanger des élèves». Par ailleurs, 14% seraient prêts à mettre à l'essai l'action d'«Animer, enseigner ensemble en classe ou ailleurs», 13% celle d'«Observer» ou encore d'«Échanger une matière à enseigner pour une période déterminée».

Seuls 4% des enseignants ont utilisé la catégorie «autre type d'action». La totalité de ces réponses peut par ailleurs être associée à un énoncé d'une des trois questions de la section B du questionnaire. Parmi ces réponses, environ les deux tiers se rapportent à un élément déjà

inclus dans la question 5 (Q5), alors que l'autre tiers se rapporte à un élément de Q4 ou de Q6.

*Thèmes abordés récemment en collaboration (Q6).* Quels thèmes sont abordés en collaboration? Sur quels types de contenus les enseignants ont-ils travaillé dans le cadre de leurs activités de collaboration? La figure 3.3 présente les choix retenus parmi les 19 catégories de réponses proposées.



**Figure 3.3.** Distribution des fréquences rapportées pour chacun des thèmes de collaboration proposés (Q6).

Les thèmes les plus fréquemment abordés en collaboration (assez ou très souvent) sont: les «Activités et projets pour les élèves» (62%), les «Matières ou sujets scolaires» (60%), les «Stratégies et les trucs spécifiques d'intervention» (55%); ainsi que les «Cas particuliers d'élèves» (54%).

Certains éléments ne passent pas la barre des 50% à titre de thèmes fréquemment abordés en activités de collaboration, mais sont néanmoins cités comme tel par au moins 40% des

répondants (les expériences des enseignants, le fonctionnement de cycle, le matériel pédagogique, les devoirs et les leçons, etc.).

Les thèmes abordés moins fréquemment sont, pour leur part, le «Budget et les finances» (11%), le «Parrainage entre élèves» (19%) et la «Réforme de l'éducation» (22%).

Il ressort clairement de la figure 3.3 que les réponses «Rarement/Jamais» ont été, de façon générale, plus fréquentes que les réponses «Assez/Très Souvent». D'ailleurs, la moyenne des fréquences rapportées aux énoncés de cette question correspond à «Rarement». C'est donc dire que toute une série de thèmes sont, au mieux, abordés en collaboration sur une base mensuelle ou trimestrielle.

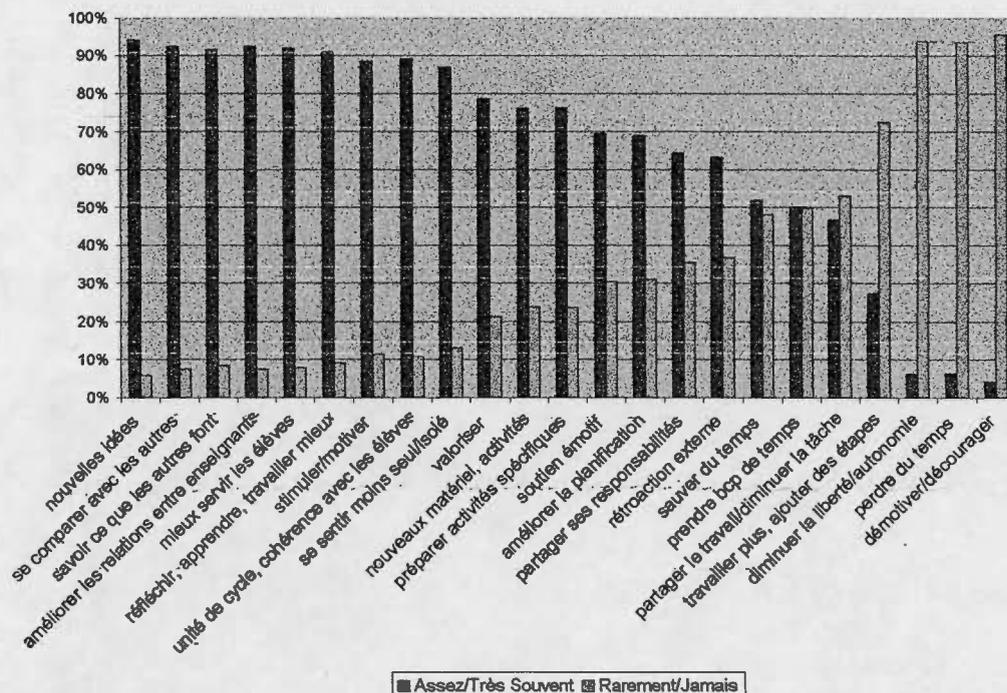
Aux questions complémentaires, les réponses sur les thèmes le plus et le moins souvent abordés confirment les choix rapportés à la question principale. Plus du quart des répondants rapportent préférer le thème «Activités et projets pour les élèves» (27%). Les thèmes que les enseignants préfèrent aborder seuls, c'est-à-dire hors d'un contexte de collaboration, sont le «Budget et les finances» (25%), la «Fonctionnement et gestion de classe» (14%) et les «Devoirs et leçons» (13%). Par ailleurs, les enseignants signalent qu'ils voudraient aborder moins souvent des thèmes comme ceux de la «Réforme de l'éducation du Québec» (18%) ou du «Fonctionnement de l'école» (16%). Ils seraient néanmoins prêts à travailler plus souvent sur des thèmes comme les «Ateliers décloisonnés» (16%), les «Activités pour les élèves» (12%), les «Stratégies et les trucs spécifiques d'intervention» (11%), ou encore le «Parrainage entre élèves» (11%).

En résumé, les actions concrètes déjà réalisées ou encore les thématiques abordées en collaboration présentent déjà une belle variété (des listes de trois, quatre ou cinq éléments sont rapportés par un nombre significatif de répondants), mais plus encore, on a des idées claires sur les actions que l'on aimerait expérimenter dans l'avenir, de même que sur les thématiques que l'on souhaiterait aborder en séances de collaboration. Pour leur part, les occasions de collaboration ne sont pas encore très variées, mais les répondants souhaitent clairement élargir l'éventail des occasions disponibles.

### Données de la section C du questionnaire

Le troisième objectif spécifique de la recherche était de mieux connaître les représentations des enseignants relativement aux apports de la collaboration. La section C du questionnaire compte deux questions qui sondent les enseignants a) à propos des effets de la collaboration sur eux et sur leurs élèves et b) sur leur expérience subjective de la collaboration.

*Effets de la collaboration (Q7).* Quels sont, pour les répondants, les effets perçus de la collaboration? Une liste de 23 effets possibles (tirés essentiellement des entrevues menées en phase I et des données de la littérature) était proposée. Il était demandé de préciser si tel ou tel effet était associé à la collaboration et à quelle fréquence (échelle de Likert en quatre points). Les données obtenues sont rapportées à la figure 3.4.



**Figure 3.4.** Distribution des fréquences rapportées pour chacun des effets de la collaboration proposés (Q7)

D'après les données rapportées ci-haut, les effets associés aux cotes «Assez souvent» et «Très souvent» sont très nombreux. Une quasi unanimité est observée pour les énoncés suivants: la collaboration entre enseignants...

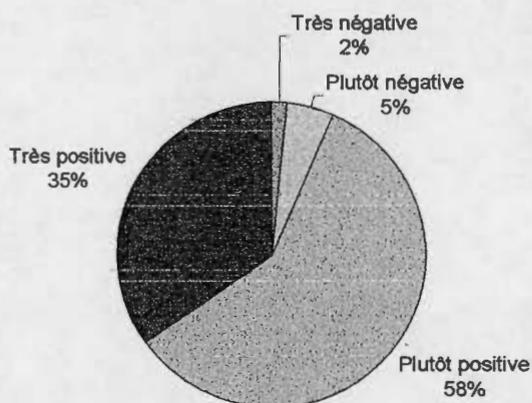
- donne des nouvelles idées (94%)
- permet de comparer ce que je pense ou je fais avec d'autres (93%)
- permet de savoir ce que les autres enseignants font et vice-versa (92%)
- améliore l'ambiance, la communication et les relations entre les enseignants (92%)
- permet de mieux servir les élèves et de soutenir leur réussite (92%)
- fait réfléchir, apprendre et aide à travailler mieux (91%)
- me stimule et me motive (89%)
- donne une unité à une équipe ou à un cycle, permet d'être plus cohérents et constants avec les élèves (89%)
- fait que je me sens moins seul(e) et isolé(e) dans ma classe (87%)

Par ailleurs, les répondants sont partagés quant à certains autres effets, surtout en ce qui concerne le temps investi ou la charge de travail impliquée. En effet, trois énoncés recueillent un nombre quasi égal de perceptions s'opposant l'une à l'autre. Ainsi, un peu plus de la moitié des répondants perçoivent que la collaboration a pour effet de « faire sauver du temps », de « prendre beaucoup de temps », ou de « diminuer la tâche »; alors que ce n'est pas le cas pour l'autre moitié.

Il est d'ailleurs plus facile de relever les effets non perçus que les nombreux effets perçus. En fait, seuls 4 des 23 effets proposés reçoivent les cotes « Pas du tout » et « Rarement ». Pour les enseignants, la collaboration n'est pas vue comme quelque chose qui démotive ou qui décourage, ce n'est pas non plus une perte de temps, cela ne diminue en rien leur autonomie ou leur liberté et cela ne demande pas davantage de travail.

Dans la partie complémentaire de la question où il était demandé de préciser l'effet de la collaboration le plus important, quatre réponses sont désignées par un nombre important de répondants: « Me fait réfléchir, apprendre et m'aide à travailler mieux » (18%), « Permet de mieux servir nos élèves, de soutenir leur réussite » (13%), « Améliore l'ambiance, la communication et les relations entre enseignants » (12%) et « Fait que je me sens moins seul(e) et isolé(e) dans ma classe » (11%).

*Qualité de l'expérience vécue en matière de collaboration (Q8).* Dans l'ensemble, comment les répondants qualifient-ils leur expérience de collaboration? Un peu plus du tiers (35%) la qualifie de très positive (voir figure 3.5.). Plus de la moitié (58%) la juge plutôt positive. Seuls 7% la perçoivent plutôt négativement.

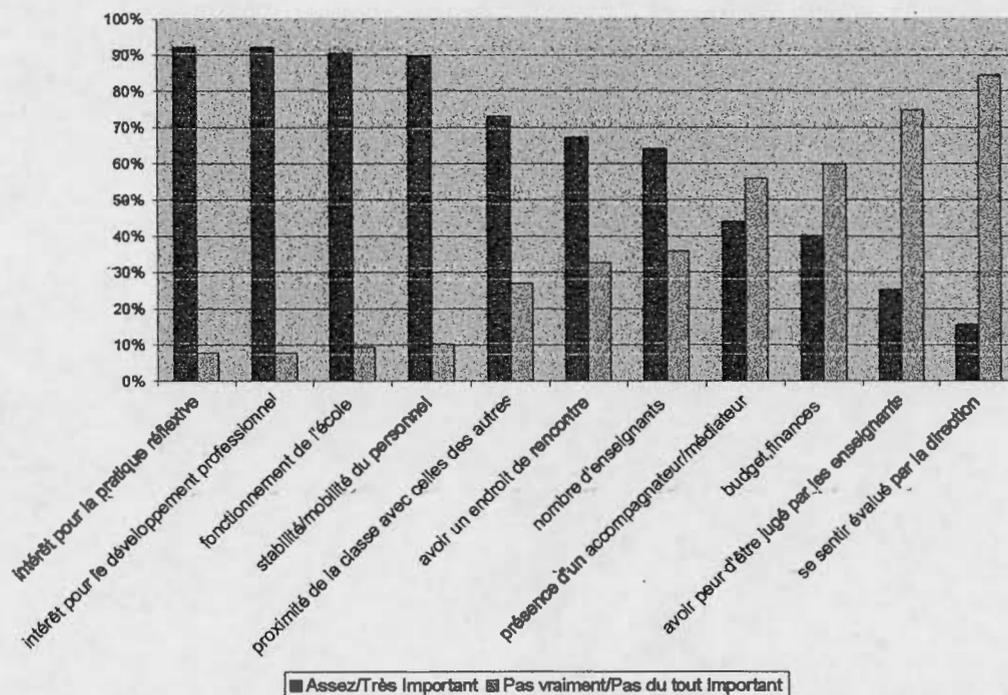


**Figure 3.5.** Distribution des réponses selon la qualité de l'expérience vécue en collaboration (Q8)

#### **Données de la section D du questionnaire**

Le quatrième objectif spécifique de la recherche visait à dresser une liste des facteurs jugés favorables ou défavorables à la collaboration. Plus précisément, il nous intéressait de dresser une liste théorique (les facteurs jugés en soi favorables ou non), mais aussi d'avoir un premier portrait des facteurs (favorables et défavorables) déjà en place dans leur école respective. Les questions Q9 et Q10 visent à recueillir ce type d'informations. Il nous intéressait également de recevoir des suggestions de la part des enseignants quant aux actions les plus susceptibles, selon chacun d'eux, de favoriser la collaboration (Q11). Enfin, il nous importait de vérifier leur intérêt et leur appui à l'implantation dans leur école respective de mesures favorisant la collaboration entre enseignants (Q12).

*Facteurs importants pour la collaboration (Q9).* Une série de onze facteurs est ici proposée et les répondants doivent indiquer (sur une échelle de Likert en quatre points) l'importance de chacun en lien avec la collaboration entre enseignants. La figure 3.6. illustre les réponses recueillies.



**Figure 3.6.** Distribution des réponses quant à l'importance d'une série de facteurs pour la collaboration (Q9)

Sept facteurs sont jugés assez ou très importants par plus de 60% des répondants. La liste est la suivante, dans l'ordre d'importance accordée :

- avoir un intérêt à réfléchir sur sa pratique (92%)
- avoir un intérêt pour le développement de ses compétences professionnelles (92%)
- le fonctionnement de l'école (91%)
- la stabilité ou la mobilité du personnel (90%)
- avoir sa classe près des autres dans l'école (73%)
- avoir un endroit, un local pour se rencontrer (67%)
- le nombre d'enseignants dans l'équipe ou le cycle (64%)

Les enseignants sont par ailleurs partagés quant à l'importance d'un accompagnateur pour favoriser la collaboration (44% le voient comme important; 56% le jugent non important).

Les résultats à la question complémentaire confirment les choix déjà faits à la question principale. Le quart des enseignants (25%) réitèrent que « La stabilité de l'équipe » est le facteur le plus important pour favoriser la collaboration. L'intérêt à réfléchir sur ses pratiques, l'intérêt pour le développement professionnel et le bon fonctionnement de l'école sont aussi retenus par plusieurs.

Près de 11% des enseignants ont utilisé ici la catégorie «autre facteur important». Les facteurs mentionnés sont ceux de la volonté et de l'ouverture à la collaboration, de l'attitude de respect et d'écoute, des affinités entre enseignants et du temps alloué à la collaboration. Il est intéressant de souligner que tous les facteurs « autres » proposés spontanément par les enseignants sont déjà tous présents dans la liste des choix offerts dans la question suivante.

*Situations qui influencent la collaboration à l'école (Q10).* Cette question permet de vérifier l'influence sur la collaboration de différents facteurs actuellement présents ou non dans l'école de chacun des répondants. Une liste de 16 facteurs est proposée et le répondant doit d'abord indiquer (dans la colonne 1) la situation actuelle de son école, puis préciser (dans la colonne 2) si cette situation favorise ou défavorise la collaboration entre enseignants. Les résultats sont présentés en deux temps, d'abord ceux inscrits dans la colonne 1 (situation actuelle dans l'école), puis ceux reliés à la colonne 2 (perception de l'influence de la situation propre à leur école sur la collaboration entre enseignants).

**Portrait de la situation actuelle dans les écoles.** Le tableau 3.4. rapporte les données recueillies relativement à la situation actuelle dans les écoles de chacun. Rappelons que, dans la colonne 1 de la question Q10, les enseignants devaient préciser, pour chacun des 16 facteurs proposés, la situation de leur école à l'aide d'une échelle de Likert en six points. Chaque échelle est ici décrite en termes de ses pôles. Le premier pôle regroupe toujours les réponses cotées 1, 2 ou 3 et le second pôle, celles correspondant aux cotes 4, 5 ou 6 (voir annexe F, Q10, les échelles de réponses proposées).

**Tableau 3.4.**  
Situations actuelles dans les écoles (Q10, colonne 1)

succès 85%	Expériences passées de collaboration des enseignants	échecs 15%
affinités 83%	Qualité des relations entre enseignants	antipathie 17%
solidarité, soutien 81%	Ambiance, climat de l'école	compétition, conflits 19%
vision positive 81%	Perception des enseignants sur la collaboration	vision négative 19%
intéressants 80%	Contenus, thèmes de collaboration abordés à l'école	déconnectés 20%
soutenant, libre 79%	Style de gestion de la direction	autoritaire, contrôlant 21%
volontaire 77%	Initiative de la collaboration	imposée 23%
libre, souple, spontanée 75%	Façon de fonctionner lors de la collaboration	se donner des règles, rôles, etc. 25%
ouverture, disponibilité 74%	Volonté de collaborer des enseignants	fermeture, individualisme 26%
écoute, consensus 72%	Habilités de communication et de travail d'équipe	commérage, désaccord 28%
nombreuses 70%	Occasions de collaboration disponibles	rares 30%
similitudes 70%	Vision pédagogique des enseignants	différences 30%
disponible, adéquat 66%	Soutien des professionnels	absent, inadéquat 34%
pas de temps libéré 53%	Temps pour la collaboration	assez de temps libéré 47%
débutants 41%	Expérience en collaboration des enseignants	experts 59%
faible 38%	Niveau de stress et de difficulté	élevé 62%

En règle générale, la majorité des répondants décrivent assez positivement leur école en lien avec les facteurs ici proposés (des expériences passées de collaboration réussies, des collègues entre qui il y a beaucoup d'affinités, un climat soutenant, des collègues qui voient positivement la collaboration, des thèmes intéressants abordés en collaboration, ou encore des collègues ouverts et disponibles à la collaboration, etc.). Par ailleurs, en ce qui concerne le temps alloué à la collaboration et l'expérience en collaboration des enseignants, les avis sont partagés. Un nombre quasi-égal de répondants déclarent soit ne pas avoir de temps pour la collaboration soit en avoir assez; de même qu'un nombre équivalent d'enseignants qualifie leur équipe de débutante ou encore d'experte en matière de collaboration. Enfin, dernier point à signaler, la majorité des répondants rapportent un niveau de stress et de difficulté élevé chez les enseignants de leur école.

**L'influence de chacune des situations rapportées sur la collaboration.** Dans la colonne 2 de la question Q10, il était demandé au répondant de préciser si la situation actuelle dans leur école, telle que décrite dans la colonne 1, favorisait ou non la collaboration entre enseignants. Quelques résultats généraux et quelques résultats spécifiques sont relevés :

*Résultats généraux.* Presque toutes les situations rapportées dans le tableau précédent sont jugées par la majorité des répondants (entre 66% et 86%) comme favorables à la collaboration dans leur école. On confirme donc, dans cette seconde partie de la question, la présence dans les écoles d'éléments favorables à la collaboration. Quelques répondants ne partagent toutefois pas cet avis et estiment que chez eux, certaines situations sont plutôt défavorables à la collaboration; il s'agit ici du peu :

- d'occasions disponibles pour la collaboration (34%),
- de soutien reçu de la part des professionnels (32%),
- d'habiletés de communication et de travail en équipe (31%)
- de volonté de collaborer des enseignants (30%).

Des analyses subséquentes ont permis de démontrer que ceux qui rapportent ces influences défavorables sont également ceux qui rapportent, à la colonne 1, une situation plutôt négative à leur école en lien avec ces mêmes facteurs.

*Résultats spécifiques.* Les réponses individuelles des enseignants aux colonnes 1 et 2 ont été comparées et comptabilisées pour chacun des facteurs proposés, afin de décrire avec plus

de précision l'influence perçue sur la collaboration. Les répondants rapportent, à l'occasion, des perceptions divergentes quant à l'influence perçue de certains facteurs. Sept facteurs se démarquent et les données associées méritent d'être décrites.

-Style de gestion de la direction: alors que la majorité des répondants sont en faveur d'un style soutenant et libre pour favoriser la collaboration, 13% considèrent cela plutôt comme un facteur défavorable et préfèrent une direction plus autoritaire.

-Initiative de la collaboration: un grand nombre de répondants optent pour une initiative laissée plutôt libre et volontaire, mais 17% préfèrent une collaboration imposée.

-Façon de fonctionner lors de la collaboration: les trois quarts des répondants favorisent un fonctionnement libre, souple et spontané, alors que 22% soutiennent qu'il est préférable de se donner des règles, des rôles, etc.

-Visions pédagogiques des enseignants: la grande majorité des répondants croient aux bénéfices de visions similaires, tandis que 11% trouvent plus pertinent une diversité de visions comme appui à la collaboration.

-Temps pour la collaboration: un bon nombre de répondants considèrent qu'un temps libéré est essentiel à la collaboration (parmi ceux-ci, 37% rapportent avoir assez de temps libéré, alors que 34% disent en manquer). Par ailleurs, ce sont quand même 21% qui affirment que trop de temps libéré peut nuire à la collaboration.

-Expérience en collaboration des enseignants de l'équipe: plusieurs répondants estiment que d'avoir de l'expérience préalable en matière de collaboration est favorable, alors que 29% jugent favorablement le fait d'être débutants.

-Niveau de stress et de difficulté des enseignants: une bonne partie des participants soutiennent qu'un faible niveau de stress et de difficulté favorise la collaboration, alors que plus du quart (27%) considèrent qu'un niveau élevé est bon pour la collaboration.

À la question complémentaire de Q10, il était demandé aux enseignants de désigner le facteur qui, selon eux, serait le plus important à modifier dans leur école pour favoriser la collaboration. Dix-sept pour cent (17%) des répondants retiennent le manque de temps libéré pour la collaboration, 14% mentionnent les niveaux de stress et de difficulté élevés chez les enseignants et enfin, 10% soulignent le manque de variété dans les occasions de collaboration disponibles.

Signalons pour terminer que quelques 8% des répondants ont utilisé la catégorie « autre situation qui influence la collaboration entre enseignants ». Parmi les autres situations proposées, plus des trois quarts peuvent être associées à un énoncé de la même question, et tous les autres à un énoncé de la Q9 (facteurs importants pour la collaboration) ou de la Q4 (occasions de collaboration disponibles). En général, on rapporte surtout la volonté de s'impliquer, la motivation des enseignants à collaborer, le temps alloué à la collaboration et, enfin, le stress et la lourdeur que comporte la tâche des enseignants.

*Suggestions d'actions pouvant favoriser la collaboration (Q11).* Cette question à court développement demande aux répondants des suggestions concrètes pouvant favoriser chez les enseignants de leur école: a) le développement de relations amicales, b) le désir de collaborer, ou encore c) l'acquisition d'habiletés de travail d'équipe.

Cinquante-trois pour cent (53%) des répondants font une suggestion en lien avec le développement de relations amicales entre les enseignants. Plusieurs suggèrent des activités sociales (ex.: des 5 à 7, des dîners communautaires, des activités sportives ou de relaxation) ou encore des activités de groupe s'appuyant sur le travail d'équipe et permettant le développement d'habiletés jugées favorables à la collaboration (la communication, l'ouverture, l'écoute, la sincérité, le respect, la volonté, l'implication, etc.).

Un nombre légèrement moindre de répondants (41%) formulent des propositions susceptibles de hausser le désir de collaborer chez les enseignants. La recommandation la plus fréquemment énoncée est de libérer du temps spécialement alloué à la collaboration, c'est-à-dire d'établir un horaire modifié prévoyant des périodes de rencontre entre enseignants. Certains suggèrent de développer des outils, des objectifs ou des projets communs et rassembleurs. Enfin, un petit nombre propose des initiatives qui informent sur les avantages de la collaboration (en s'inspirant surtout des succès rencontrés par des collègues dans le domaine).

En lien avec l'acquisition d'habiletés de travail d'équipe chez les enseignants de l'école, seuls 30% des répondants suggèrent quelque chose: des formations, du perfectionnement, des conférences ou encore des ateliers sur le travail d'équipe (activités coopératives, ateliers de relations interpersonnelles, conférences sur les avantages, etc.). Quelques-uns insistent sur

l'importance de libérer du temps ou encore d'avoir des équipes stables formées sur la base des affinités personnelles.

*Degré d'accord pour l'implantation de mesures favorisant la collaboration entre enseignants (Q12).* La question 12 était formulée comme suit: « Seriez-vous d'accord avec l'implantation de mesures qui favoriseraient la collaboration entre enseignants dans votre école? ». Quatre vingt-cinq pour cent (85%) des participants répondent qu'ils sont «Assez en accord» ou «Tout à fait d'accord». Par ailleurs, 15% affirment n'être «Pas du tout» ou «Pas vraiment» d'accord. Ceux qui se déclarent en accord précisent souvent cependant à quelles conditions (ex.: à la condition qu'il n'y ait aucune augmentation de la tâche ou empiètement sur leur temps personnel, à la condition que l'initiative ne soit ni imposée, ni trop structurée). Ceux qui ne sont pas d'accord soulignent généralement qu'ils souhaitent plutôt que la collaboration soit libre et volontaire.

#### **Données de la section E du questionnaire**

Dans la dernière section du questionnaire, les participants étaient invités à inscrire tous les commentaires jugés pertinents à la présente recherche: explication d'une réponse, commentaire sur une question ou sur le questionnaire ou, encore, sur la recherche dans son ensemble. Plus de la moitié des répondants (58%) ont formulé au moins un commentaire. Un résumé des principaux types de commentaires répertoriés est présenté dans le tableau 3.5.

**Tableau 3.5.**  
Répartition des principaux types de commentaires formulés par les répondants

Types de commentaires	Pourcentage de commentaires
Commentaires généraux	36%
Commentaires sur la section A: les perceptions	3%
Commentaires sur la section B: les pratiques	34%
Commentaires sur la section C: les effets	15%
Commentaires sur la section D: les facteurs	39%

Dans la rubrique « Commentaires généraux » ont été regroupés, d'une part, les réflexions sur les éléments nécessaires, favorables ou encore nuisibles à la collaboration (ex. des collègues motivés, une direction avec un bon leadership, ou encore la compétition, des conflits, l'isolement, la lourdeur de la tâche, etc.) mais aussi, d'autre part, les commentaires se rapportant au questionnaire dans son ensemble. Quelques exemples de commentaires sont reproduits ci-dessous.

Commentaires sur les conditions favorables (ou non) à la collaboration entre enseignants:

« Pour un travail d'équipe efficace, il faut la volonté et la générosité de l'équipe, les bonnes conditions (temps libéré), se donner une structure (ordre du jour) et échanger les rôles (secrétaire). Au début, on a l'impression de perdre du temps, mais on avance beaucoup plus vite que si on était seul. Pour établir une belle complicité entre collègues, plusieurs années sont nécessaires. Même si on n'a pas les mêmes visions pédagogiques, chaque personne a quelque chose à offrir...il suffit d'être disponible! »

« Pour pratiquer la collaboration il faut du temps, ce que les enseignants ont peu. Le perfectionnement libre et volontaire et de nouvelles idées au sein d'une équipe m'apparaissent une solution à une saine collaboration. L'administration doit être ouverte aux nouvelles idées, sans juger et sans mettre des contraintes budgétaires ou matérielles. La réforme de l'éducation a amené une structure nouvelle qui cantonne souvent les initiatives par cycle. Les relations entre les différents niveaux d'enseignement sont plus difficiles qu'avant. L'individualisme règne souvent et la direction gère selon ses affinités... »

« Je suis satisfaite de l'ambiance et du respect présents dans mon école. Toutefois, l'ampleur et la diversité des tâches à accomplir sont décourageantes pour les enseignants. La reconnaissance par le Ministère et la société est nulle ou presque. Avec les années et la fatigue accumulée, les enseignants ont toujours la passion, mais perdent beaucoup de motivation. Donc, ils ont moins le goût de collaborer puisque la majorité des occasions nécessite une implication bénévole. »

« Afin qu'existe une vraie collaboration entre enseignants, il faut que chacun accepte d'abord ses forces et ses faiblesses ainsi que celles des autres. La concurrence et la compétition abolies, on verra une réelle collaboration. L'ultime but étant le meilleur intérêt des élèves. »

Exemples de commentaires sur le questionnaire dans son ensemble:

« Le questionnaire est assez complet. Félicitations et bonne chance! »

« Questionnaire intéressant et qui fait réfléchir. Les années se suivent et surtout ne se ressemblent pas, donc si ce questionnaire m'était administré au début, au milieu, à la fin de l'année ou l'an prochain, les réponses auraient assurément été différentes. La mobilité du corps enseignant est un facteur dissuasif de coopération! »

« J'espère en avoir les résultats. Un métier de plus en plus difficile, la collaboration est de rigueur. »

« Le questionnaire tel que présenté était difficile à répondre. En tant que spécialiste, plusieurs de mes réponses se sont avérées négatives simplement parce que ces situations ne s'appliquent pas à ma tâche ou à ma place au sein de l'équipe. Suggestion: une colonne "ne s'applique pas" vous donnerait une vision plus juste de la collaboration entre enseignants du point de vue des spécialistes. »

« Le questionnaire est long et fastidieux, on s'y perd. J'ai eu l'impression que les cheveux étaient coupés en quatre. J'ai essayé de le faire au complet, mais je décrochais. Désolée. »

Les commentaires en lien avec chaque section (A, B, C ou D) sont tantôt des propositions de modification de la formulation d'une question ou plus souvent des précisions ou explications des réponses fournies à certaines questions. À titre d'exemples, à la Q8 (section C), plusieurs répondants fournissent des détails sur l'expérience subjective de collaboration à laquelle ils font référence. À la section D, de nombreux commentaires sont faits sur les facteurs jugés importants pour la collaboration. Les facteurs les plus fréquemment soulignés sont soit de type organisationnel (constitution des équipes et des cycles, horaire, temps, espace, direction, etc.) ou de type relationnel (affinités, ouverture, volonté, respect, etc.).

### 3.2.3.2. Principaux résultats des analyses statistiques

La présente section est consacrée aux résultats des analyses statistiques. Dans un premier temps, les résultats des analyses corrélationnelles sont présentés, ceux provenant d'analyses paramétriques sont décrits dans un second temps.

### **Résultats des analyses corrélationnelles**

Des croisements de données de type analyse corrélacionnelle ont été réalisés dans le but de vérifier l'influence de certaines variables sociologiques sur les réponses formulées. Il nous intéressait également de vérifier l'existence d'une relation entre les réponses de certaines questions (par exemple, la valeur accordée à la collaboration est-elle associée aux pratiques effectives de collaboration rapportées? La définition de la collaboration adoptée est-elle liée aux effets perçus? etc.).

*L'influence de certaines variables sociologiques.* Une première information souhaitée était de voir si certaines des variables sociologiques associées soit aux enseignants (sexe, niveau d'enseignement, nombre d'années d'expérience, etc.), soit à l'école d'appartenance (niveau de défavorisation socio-économique, nombre d'élèves dans l'école, etc.) ont influencé la nature des réponses des participants. Des tests de corrélation ont donc été faits avec chacune des grandes variables (sexe, niveau d'enseignement, etc.).

Pour déterminer le seuil de signification des coefficients de corrélation obtenus, une correction de Bonfèroni a été utilisée : seules les corrélations supérieures ou égales (en valeur absolue) à 0,277 sont ici significatives. Elles sont indiquées en caractères gras dans les tableaux et le texte des pages suivantes. Certaines corrélations plus faibles (supérieures ou égales en valeur absolue à 0.20) sont également rapportées à titre informatif seulement, puisqu'elles révèlent des relations intéressantes qui correspondent à des observations faites dans les écoles. Les résultats en lien avec l'influence observée des variables démographiques associées aux enseignants sont d'abord présentés, ceux associés aux variables « écoles » sont présentés par la suite.

#### **Les variables associées aux répondants :**

Les résultats en lien avec l'influence observée des variables démographiques associées aux enseignants sont présentés dans le tableau 3.6. et ils sont explicités par la suite.

**Tableau 3.6.**  
Corrélations significatives observées entre les réponses  
au questionnaire et les variables associées aux  
répondants

	Sexe (F=0, H=1)	Niveau d'enseignement (Précolaire=0, 1 <sup>er</sup> cycle=1, 2 <sup>e</sup> cycle=2, 3 <sup>e</sup> cycle=3)	Tâche (Titulaires=10 VS Spécialistes et professionnels<10)	Années d'ancienneté à l'école	Années d'expérience en enseignement
Q3.1. La collaboration idéale porte sur l'enseignement			0.22		
Q3.4. La collaboration idéale porte sur la planification			0.24		
Q4.1. Rencontres informelles	-0.21				
Q4.2. Rencontres formelles d'équipe de cycle			<b>0.31</b>		
Q4.4. Rencontres d'enseignants avec d'autres intervenants					0.22
Q4.9. Accueillir un stagiaire				0.24	0.20
Q5. Actions		0.23			
Q5.5. Observation			-0.26		
Q5.14. Prise en charge commune de cas d'élèves			-0.23		
Q5.16. Échange de matériel et d'activités			<b>0.31</b>		
Q5.17. Échange de matière à enseigner		<b>0.38</b>			
Q6. Thèmes		<b>0.32</b>			
Q6.1. Activités			0.21		
Q6.11. Matériel			0.24		
Q6.12. Matières scolaires		<b>0.36</b>	0.20		
Q6.13. Devoirs et leçons		<b>0.40</b>	<b>0.28</b>		
Q6.17. Fonctionnement par cycle			0.21		
Q456 Moyenne des pratiques rapportées		<b>0.28</b>			
Q7.1. Brise l'isolement	-0.22				
Q7.6. Donne de nouvelles idées	-0.25				
Q7.7. Fournit des activités ou du matériel			<b>0.29</b>		
Q9.2. du fonctionnement de l'école				-0.22	
Q9.9. Importance de l'intérêt pour le développement de ses compétences				-0.21	
Q9.10. Importance d'avoir sa classe près des autres	-0.23		0.22		
Q12. Accord avec l'implantation de mesures favorables				-0.21	

Ainsi, en lien avec le **sex**e des répondants, les femmes rapportent davantage que leurs homologues masculins :

- s'adonner à la collaboration dans le cadre de rencontres informelles (r.-0.21);
- que la collaboration a pour effet de briser leur isolement (r.-0.22) ou de leur donner des nouvelles idées (r.-0.25);
- que d'avoir sa classe près des autres enseignants de son niveau est un facteur favorable (r.-0.23).

En lien avec le **niveau d'enseignement**, les enseignants des niveaux plus élevés rapportent davantage que leurs collègues qui enseignent à des plus jeunes :

- de pratiques générales de collaboration (r.0.28);
- d'actions de collaboration (r.0.23, plus particulièrement l'échange de matière à enseigner (r.0.38));
- de thèmes abordés en collaboration (r.0.32), plus particulièrement les matières scolaires (r.0.36), ainsi que les devoirs et les leçons (r.0.40).

En lien avec la **tâche**, les enseignants titulaires se différencient des enseignants spécialistes et des professionnels en ce qu'ils rapportent :

- percevoir la collaboration davantage comme un travail portant sur l'enseignement (r.0.22) et sur la planification, l'organisation et le fonctionnement de la classe ou de l'école (r.-0.24);
- un plus grand nombre de rencontres formelles d'équipe (r.0.31) et d'échanges de matériel et d'activités (r.0.31);
- moins d'observation (r.-0.26) et de prise en charge commune de cas d'élèves (r.-0.23);
- des thèmes de collaboration portant surtout sur les activités (r.0.21), le matériel (r.0.24), les matières scolaires (r.0.20), les devoirs et les leçons (r.0.28) et le fonctionnement par cycle ou par niveau (r.0.21);
- plus fréquemment que la collaboration leur fournit des activités ou du matériel pédagogique (r.0.29);
- plus souvent l'importance d'avoir sa classe près des enseignants de son niveau (r.0.22).

En lien avec l'**ancienneté à l'école**, plus elle est élevée :

- plus les enseignants rapportent fréquemment accueillir une stagiaire (r.0.24);
- moins ils affirment que le fonctionnement de l'école (r.-0.22) et l'intérêt pour le développement de ses compétences (r.-0.21) sont des facteurs importants pour la collaboration;
- moins ils sont d'accord avec l'implantation de mesures pour favoriser la collaboration (r.-0.21).

Enfin, en lien avec les **années d'expérience en enseignement**, plus l'enseignant est expérimenté, plus il rapporte :

- de rencontres de plusieurs enseignants avec d'autres intervenants (r.0.22);
- accueillir une stagiaire (r.0.20).

**Les variables associées aux écoles :**

Les résultats en lien avec l'influence observée des variables associées aux écoles sont présentés dans le tableau 3.7. et ils sont précisés par la suite.

**Tableau 3.7.**

Corrélations significatives observées entre les réponses au questionnaire et différentes variables associées à l'école de chacun

	Taux de participation à l'étude	Indice de milieu socio économique (élevé=1,2,3,4; moyen=5,6,7; faible=8,9,10)	Nombres d'élèves dans l'école
Q1. Importance générale de la collaboration	0.20		
Q1.3. Importance de la collaboration pour les collègues	0.20		
Q3.2. La collaboration idéale se déroule de façon informelle			-0.21
Q4.1. Rencontres informelles			-0.22
Q4.3. Réunion du personnel	0.20		
Q5.2. Répartition des tâches	0.20		
Q6.5. Étude de cas particuliers d'élèves			-0.21
Q6.13. Devoirs et leçons	0.20		
Q6.17. Fonctionnement par cycle			
Q456 Moyenne des pratiques rapportées			
Q7.16. Permet le partage du travail	0.22		
Q7.18. Fait travailler davantage			0.21
Q7.19. Me valorise dans mon travail			-0.20
Q10. Situation actuelle favorable	0.21		
Q10.6. Ambiance de solidarité et soutien	0.22		-0.22
Q10.7. Se donner des règles et rôles pour fonctionner			0.24
Q10.9. Temps pour la collaboration		0.20	
Q10.11 Soutien des professionnels	0.23	0.22	
Q10.14 Niveau de stress et de difficulté		0.20	

Ainsi, en lien avec le **taux de participation par école sollicitée**, plus les enseignants d'une école participent à la présente recherche :

- plus ils rapportent que la collaboration est importante en général (r.0.20) et qu'elle est importante pour leurs collègues (r.0.20);
- plus ils rapportent de rencontres d'équipe-école (r.0.20), de répartition des tâches (r.0.20) et de discussions concernant les devoirs et les leçons (r.0.20);

- plus ils rapportent que la collaboration permet le partage du travail (r.0.22);
- plus ils rapportent une situation actuelle générale plutôt favorable à la collaboration dans leur milieu de travail (r.-0.21), particulièrement une ambiance de solidarité et de soutien à l'école (r.-0.22) et un soutien favorable de la part des professionnels (r.0.23).

En lien avec l'**indice de milieu socio-économique**, plus le milieu est défavorisé et plus les enseignants rapportent :

- avoir un niveau de stress et de difficulté élevé (r.0.20);
- avoir du temps pour la collaboration (r.0.20);
- disposer du soutien de professionnels (r.-0.22).

En lien avec le **nombre d'élèves** dans leur école, plus ils sont nombreux:

- moins les enseignants considèrent que la collaboration idéale se déroule de façon informelle (r.-0.21);
- moins ils rapportent de rencontres informelles (r.-0.22) et d'études de cas particuliers d'élèves (r.-0.21);
- plus ils trouvent que la collaboration les fait travailler davantage (r.0.21) et moins ils trouvent qu'elle les valorise dans leur travail (r.-0.20);
- moins ils rapportent une ambiance de solidarité et de soutien à leur école (r.-0.22) et plus ils disent se donner des règles et des rôles lors de la collaboration (r.0.24).

*Les relations entre certaines réponses des enseignants.* Une deuxième information souhaitée était de vérifier la présence de relations entre les réponses données aux différentes questions. Des tests de corrélation ont donc été faits avec chacune des questions. Les corrélations significatives (r.0.28 en valeur absolue) sont ici aussi très nombreuses. Nous avons donc choisi de ne rapporter que les corrélations moyennes (Cohen, 1988), c'est-à-dire celles étant supérieures ou égales en valeur absolue à r.0.30 ( $p < 0.01$ ) dans le tableau 3.8.

**Tableau 3.8.**  
Corrélations significatives observées entre les réponses formulées à différentes questions du questionnaire

	Q1. Perceptions positives de la collaboration	Q456. Pratiques de collaboration rapportées	Q7. Effets de la collaboration	Q8. Expérience subjective positive de la collaboration	Q10a. Situation actuelle positive à l'école
Q1.1-1.2. Différence de l'importance accordée à la collaboration par le répondant et par la direction	<b>-0.32</b>				
Q1.1-1.3. Différence de l'importance accordée à la collaboration par le répondant et par les collègues	<b>-0.41</b>				
Q7. Effets positifs rapportés		<b>0.32</b>			
Q8. Expérience subjective positive de la collaboration		<b>0.32</b>	<b>0.42</b>		
Q9.8. Importance de l'intérêt à réfléchir sur sa pratique			<b>0.30</b>		
Q9.9. Importance de l'intérêt pour le développement de ses compétences			<b>0.36</b>		
Q10a. Situation actuelle positive à l'école	<b>0.48</b>			<b>0.39</b>	
Q10b. Situation actuelle favorable à l'école	<b>0.47</b>			<b>0.40</b>	<b>0.83</b>
Q13.1. Satisfaction liée à l'emploi					<b>0.32</b>
Q13.2. Satisfaction liée aux relations avec les collègues		<b>0.32</b>		<b>0.42</b>	<b>0.48</b>

Ainsi, en lien avec la **perception de la collaboration (Q1)**, plus les enseignants affirment que la collaboration est importante (pour eux, pour la direction et pour leurs collègues enseignants à l'école) :

- moins ils rapportent de différence entre l'importance qu'ils accordent à la collaboration et celle accordée par la direction (**r.-0.32**) ou celle accordée par leurs collègues (**r.-0.41**);
- plus ils rapportent une situation actuellement positive et favorable à la collaboration dans leur école (**r.-0.48** et **0.47**).

En lien avec les **pratiques de collaboration** rapportées (section C), plus elles sont nombreuses, plus les enseignants rapportent :

- des effets positifs à la collaboration (**r.0.32**);
- une expérience subjective positive de la collaboration (**r.0.32**);
- une satisfaction liée à leurs relations avec les collègues (**r.0.32**).

En lien avec les **effets de la collaboration** (Q7), plus les enseignants rapportent un grand nombre d'effets positifs, plus ils rapportent aussi:

- une expérience subjective positive de la collaboration (**r.0.42**);
- que d'avoir un intérêt à réfléchir sur sa pratique (**r.0.30**) et d'avoir un intérêt pour le développement de ses compétences professionnelles (**r.0.36**) sont des facteurs importants pour la collaboration.

En lien avec l'**expérience subjective de la collaboration** des enseignants (Q8), plus elle est positive, plus ils rapportent aussi :

- une situation actuelle positive à l'école (**r.-0.39**) et favorable à la collaboration (**r.0.40**);
- plus ils affirment être satisfaits de leurs relations avec les collègues (**r.0.42**).

Finalement, en lien avec la **situation actuelle à leur école** (Q10), plus les enseignants la décrivent positivement et plus:

- ils jugent son influence favorable à la collaboration (**r.-0,83**);
- ils affirment être satisfaits de leur emploi (**r.0.32**) et de leurs relations avec les collègues (**r.0.48**).

### **Résultats des analyses de variance**

Les analyses paramétriques de type analyse de variance avaient ici pour but de vérifier la présence de différences inter-écoles (entre les écoles). En d'autres mots, il nous intéressait de savoir si le fait de travailler dans certaines écoles a pu influencer de quelque façon les réponses des participants. Les moyennes et les écarts-types des réponses aux questions (Q1 à

Q13, (sauf Q2 et Q11) ont donc été calculés pour chacune des écoles participantes. Ces données ont été soumises à une analyse de variance (anova). En dernière instance, les résultats significatifs ont été soumis à des tests post hoc de type Newman-Keuls dans le but de vérifier l'homogénéité des sous-ensembles de réponses (Christensen, 1986).

À la suite de l'analyse de variance par école, six résultats se sont avérés significatifs (deux au seuil de  $p < .001$ , deux au seuil de  $p < .01$  et deux au seuil de  $p < .05$ ). Ces résultats sont présentés en ordre décroissant de signification au tableau 3.9.

**Tableau 3.9.**  
Résultats significatifs aux analyses de variance par école

Questions	Signification
Q10. (a et b) Situations qui influencent la collaboration à l'école	$p < .001$
Q1.3. Perception de l'importance accordée à la collaboration par les collègues	$p < .001$
Q13.1. Satisfaction à l'emploi	$p < .01$
Q8. Qualité de l'expérience vécue en matière de collaboration	$p < .01$
Q4. Occasions de collaboration	$p < .05$
Q6. Thèmes de collaboration	$p < .05$

Les résultats de ces dernières analyses révèlent que l'influence de certains facteurs (favorables ou non favorables à la collaboration) varie selon les écoles. La collaboration est perçue comme plus ou moins importante pour les collègues selon les écoles. Le niveau de satisfaction par rapport à l'emploi varie également selon les écoles. La qualité de l'expérience vécue en collaboration est jugée différemment (plus positive ou plus négative) selon les écoles. Enfin, les fréquences des occasions et la nature des thèmes discutés sont différentes selon les écoles.

Les tests post hoc réalisés montrent, pour chacune des six questions, des sous-ensembles de réponses assez homogènes. Il est donc difficile de dégager un patron de répondants ou une variable en lien avec les écoles (ex. la grandeur, le niveau socio-économique, etc.) qui aurait

pu influencer les résultats obtenus. Ainsi, les analyses post-hoc effectuées ne révèlent malheureusement aucun patron précis permettant d'expliquer les résultats obtenus.

Enfin, rappelons qu'aucune différence entre les réponses ne peut être associée au facteur école pour certaines questions-clés telles que l'importance accordée à la collaboration par les répondants eux-mêmes ou par leur direction (Q1.1 et Q1.2.), la conception idéale de la collaboration (Q3), les pratiques générales de collaboration rapportées (la moyenne de Q4, Q5 et Q6) ou encore les effets perçus de la collaboration (Q7). C'est tout comme si ces derniers résultats évoquaient la présence d'une même culture générale de la collaboration d'une école à l'autre, alors que le tableau 3.9 présenté plus haut montrerait qu'en plus de cette culture commune, certaines écoles se différencieraient des autres par la présence d'une culture spécifique encore plus favorable à la collaboration.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

Le présent chapitre se divise en cinq sections. La première section présente une discussion des résultats obtenus selon chacune des thématiques de la recherche. La seconde section dresse la courte liste des recommandations proposées à la lumière des données de recherche disponibles, mais aussi de notre connaissance du contexte scolaire québécois. Les limites de la recherche sont décrites dans la troisième section, puis l'originalité et les apports de l'étude sont soulignés dans la quatrième section. Enfin, quelques perspectives d'avenir en recherche et en intervention sont proposées en dernière section.

#### 4.1. Discussion des résultats pour chaque thématique

Dans cette section, les données obtenues en lien avec chacune des quatre grandes thématiques de notre recherche (perceptions, pratiques, effets et facteurs liés à la collaboration) sont discutées à la lumière de celles répertoriées dans la littérature, de même qu'en lien avec certaines observations et certains commentaires recueillis dans le milieu scolaire<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Principalement lors de nos deux stages d'intervention réalisés dans différentes écoles de la région de Montréal (pour un total de 180 jours en institutions scolaires).

#### 4.1.1. Perceptions et conceptions de la collaboration

*L'importance de la collaboration.* Presque tous les répondants de notre étude affirment que la collaboration entre enseignants est importante pour eux. Toutefois, un nombre important d'entre eux estime que la direction et surtout leurs collègues accordent une importance moindre à la collaboration qu'eux-mêmes.

Les données recueillies par Leonard (2002) auprès d'un nombre similaire d'enseignants louisianais vont exactement dans le même sens. En effet, là aussi, presque tous rapportent que la collaboration est importante pour eux, alors que la moitié précise qu'elle est plus importante pour eux-mêmes que pour les gens de l'école (direction et collègues). Le premier résultat – l'appui généralisé à la collaboration de la part des répondants – est discuté séparément du second – l'appui plus mitigé des directions et des collègues.

Selon nous, au moins trois phénomènes peuvent expliquer l'appui généralisé à la collaboration de la part des répondants : a) la désirabilité sociale, spécialement dans un contexte socioculturel où la collaboration est valorisée (en éducation tout comme dans d'autres domaines); b) il se pourrait que, dans les faits, peu de personnes soient contre l'idée de la collaboration et qu'elle bénéficie donc d'un appui généralisé, en théorie du moins (ce qui n'empêche pas des réserves quant à l'intérêt ou à la volonté d'un passage à l'action); enfin, c) il se pourrait que les enseignants plus favorables à la collaboration se portent volontaires en plus grand nombre pour participer à de telles études que ceux qui y sont moins intéressés. Chacun à leur façon, ces trois phénomènes expliquent probablement une partie importante des résultats observés dans notre étude et dans celle de Léonard (2002).

Le second résultat, selon lequel la moitié des répondants se considèrent plus favorables à la collaboration que l'ensemble des gens de leur école, pourrait, en partie du moins, être expliqué par le dernier phénomène - les enseignants les plus favorables à la collaboration choisiraient davantage de participer aux études sur le sujet. Toutefois, il est probable, d'une part, que les perceptions de certains répondants s'appuient sur des informations précises et réelles quant à l'intérêt moindre de leurs collègues ou de leur direction. En effet, un certain nombre d'enseignants et de directions sont encore mal à l'aise et plutôt inactifs en matière de collaboration dans leur contexte de travail et plusieurs répondants l'auraient clairement perçu. D'autre part, il se pourrait que les perceptions rapportées reposent sur une méconnaissance

des initiatives des collègues en matière de collaboration. Cette explication est d'autant plus plausible que plusieurs répondants disent privilégier la collaboration en contexte informel avec un ou deux collègues seulement. Certaines initiatives peuvent donc ne pas être connues de l'ensemble des membres d'une école. Bref, ici aussi, il ne semble pas y avoir d'explication unique, mais on retient des propos rapportés par nos répondants que l'appui concret à la collaboration n'est pas aussi grand que l'appui théorique.

Nos observations en milieu scolaire confirment en quelque sorte les différentes thèses explicatives évoquées ci haut. En effet, plusieurs commentaires recueillis informellement auprès des enseignants traduisent un appui théorique généralisé à la collaboration ou encore une réponse à une pression sociale (« À l'école, tout le monde est en faveur de la collaboration et moi la première» ou « La direction ou mes collègues sont partis là-dessus; moi je ne suis pas vraiment intéressé, mais je me sens obligé de collaborer pour ne pas être rejeté»). Par ailleurs, d'autres commentaires illustrent clairement que certains ne seraient ni intéressés, ni prêts à passer à l'action (« Je suis favorable à la collaboration, mais ma direction / mes collègues ne sont ni ouverts, ni disponibles.»).

En résumé, les données de recherche et les observations informelles convergent pour rappeler la présence d'un appui relativement généralisé à l'idée de la collaboration, tout en signalant néanmoins que certaines directions et un bon nombre d'enseignants sont perçus comme ni prêts, ni disposés à passer à l'action.

*Les conceptions des enseignants en matière de collaboration.* Il nous intéressait également de connaître de quelle façon les enseignants définissent la collaboration. Les résultats ici colligés montrent que plusieurs répondants partagent une conception de la collaboration où l'interdépendance est assez peu présente. On n'est pas attiré d'emblée par une collaboration en interdépendance et on ne considère pas ces pratiques plus efficaces ou comportant davantage d'effets positifs que celles plus axées sur l'indépendance.

Ainsi, sur le continuum indépendance – interdépendance proposé dans la littérature (Gather-Thurler, 2000; Little, 1990; Tardif et Lessard, 1999), les répondants montréalais se situent donc plus près du pôle de l'indépendance. Cette préférence pour le pôle de l'indépendance a aussi été observée par d'autres chercheurs (Cline, 1997; Dionne, 2003; Gather-Thurler, 2000; Little, 1990; Slater, 2004). Ainsi, malgré les nombreux effets

bénéfiques théoriquement associés à la collaboration en interdépendance (notamment l'amélioration de la pratique réflexive et du développement professionnel des enseignants), les enseignants y adhèrent encore relativement peu. Peut-être, comme le soulignent plusieurs auteurs cités plus haut, est-ce dû à la présence en contexte scolaire d'un trop grand nombre d'obstacles à l'utilisation de ce type de collaboration (isolement et individualisme des enseignants, peur du jugement et de l'évaluation, mauvaises relations entre enseignants, résistance des enseignants à la collaboration imposée, manque de temps et de ressources, etc.).

Certaines données ici recueillies portent toutefois à croire que les enseignants montréalais s'éloigneraient progressivement du pôle de l'indépendance pour se rapprocher petit à petit de celui de l'interdépendance. En effet, près de la moitié des participants de notre étude privilégient des actions de collaboration se situant au centre du continuum : l'entraide et l'assistance, par exemple. De plus, tel que nous avons pu l'observer dans le milieu, un certain nombre d'enseignants optent déjà pour des pratiques de collaboration axées vers l'interdépendance (ex.: co-enseignement; suivis d'élèves en équipe; élaboration et mises à l'essai conjointes d'activités pédagogiques, de matériel ou d'outil d'évaluation). Ces exemples ne sont évidemment pas la règle, mais ils fournissent de nouveaux modèles de collaboration que les enseignants pourront apprivoiser à leur rythme. Dans le contexte actuel où l'orientation de la réforme scolaire favorise clairement l'implantation d'une culture de l'interdépendance entre enseignants, de tels modèles et exemples réalistes et réussis de collaboration en interdépendance sont plus que bienvenus.

Quelles caractéristiques nos répondants attribuent-ils à la collaboration idéale? Selon eux, la collaboration doit être en lien avec l'enseignement, son but premier étant d'aider à résoudre des questions pratiques. Sa réalisation devrait être faite en contexte plutôt informel (sur une base volontaire donc non obligatoire; en contexte ouvert donc pas trop structuré) et de préférence avec des pairs présentant une certaine diversité dans les façons de penser et d'enseigner. L'intérêt des enseignants pour un contexte informel ainsi que pour des thématiques concrètes pouvant répondre à des besoins issus de leur pratique est aussi rapporté

par Mizukami et al. (2000), de même que par Slater (2004)<sup>2</sup>. La préférence pour des partenaires ayant des approches variées est également rapportée par Leonard (2002). Toutefois, les intervenants avec qui nous avons discuté dans le milieu sont peut-être un peu plus réalistes lorsqu'ils soulignent que, dans les faits, la diversité d'opinions et de pratiques est plutôt défavorable à la collaboration, les différences parfois irréconciliables entre les enseignants constituant davantage un obstacle qu'un soutien.

Certaines données discutées plus haut (préférence pour un cadre informel et pour du travail sur des questions pratiques, par exemple) vont à l'encontre de ce que préconisent la réforme scolaire actuelle et certaines directions d'école. En effet, les enseignants perçoivent souvent qu'on recommande plutôt un cadre de fonctionnement formel et structuré, tout en encourageant les discussions portant sur des questions plus théoriques (réforme, méthodes d'enseignement et d'évaluation, etc.). Or, ces propositions sont généralement perçues par les enseignants comme une sorte de carcan imposé et déconnecté, leur faisant perdre du temps et les empêchant de répondre à leurs besoins réels et pratiques. Un juste équilibre entre les visions et les besoins des enseignants et ceux de la direction et des instances administratives constitue donc un prochain objectif à atteindre. Pour ce faire, du temps et de la souplesse seront nécessaires de la part de tous les acteurs concernés.

#### 4.1.2. Pratiques de collaboration

Notre façon d'étudier les pratiques de collaboration a été de recueillir des informations sur trois composantes en particulier : les occasions disponibles, les actions réalisées et les thématiques abordées. Les répondants ont fait le point sur chacune de ces composantes, mais ils ont également émis des souhaits en lien avec leurs besoins et leurs attentes.

*Les occasions de collaboration.* Les occasions de collaboration disponibles varient d'une école à l'autre. Les occasions préférées des enseignants et rapportées le plus fréquemment sont les rencontres informelles entre collègues. Cependant, certains répondants se déclarent intéressés à avoir davantage de rencontres formelles en équipe de cycle ou de niveau et de

---

<sup>2</sup> Lors d'une recherche auprès d'enseignants canadiens rencontrés en groupes focus.

rencontres avec d'autres intervenants, ou encore davantage de stagiaires dans leur classe. Les occasions de collaboration assujetties à des cadres très formels ou institutionnalisés (réunion du personnel, comités, conseil exécutif, etc.) sont plus rares et surtout moins prisées.

Les différentes occasions de collaboration sont peu documentées dans la littérature et surtout rarement comparées entre elles. En fait, la question des différentes occasions ou contextes de collaboration disponibles dans les écoles ne semble pas encore avoir été directement posée aux enseignants dans les études consultées. À notre connaissance, il n'existe donc pas de données pouvant servir de point de comparaison et de base de discussion pour les informations sur les occasions de collaboration recueillies dans le cadre de notre recherche.

Selon nous, il existe néanmoins des correspondances entre les différentes occasions de collaboration en contexte scolaire et la typologie de Gather-Thurler (2000). En effet, les différents contextes de collaboration observés dans le milieu correspondent la plupart du temps soit à la *balkanisation* (équipes divisées et rivales, formées selon les affinités des enseignants), à la *grande famille* (leadership humain et social de la direction) ou à la *collégialité contrainte* (leadership plutôt autoritaire). Ces trois catégories se situent au centre du continuum indépendance-interdépendance.

Enfin, deux souhaits particuliers des enseignants en lien avec les occasions de collaboration disponibles et avec la notion d'interdépendance sont ici très brièvement discutés. Un souhait encourageant et qui montre l'ouverture des répondants aux changements dans le domaine de la collaboration est qu'ils veulent varier les contextes de collaboration et avoir l'occasion de collaborer avec d'autres intervenants. Un autre souhait encourageant est celui pour des rencontres d'équipe plus fréquentes. Il est possible que ce souhait indique que les enseignants se dirigent graduellement vers davantage de coordination des pratiques pédagogiques à l'intérieur de leur cycle ou niveau, un type de collaboration encouragé par la réforme et demandant davantage d'interdépendance.

*Les actions réalisées en collaboration.* Les actions réalisées en collaboration sont globalement les mêmes d'une école à l'autre. Les actions les plus fréquemment rapportées sont celles associées à la tâche quotidienne et pratique de l'enseignement (partage d'informations, discussion et prise de décision, choix et échange de matériel, planification,

résolution de problèmes, soutien mutuel). Les actions de collaboration les moins fréquemment rapportées sont, pour leur part, celles associées à l'innovation et à la prise de risque (s'observer, partager et échanger des responsabilités, animer ensemble). Plusieurs répondants se disent toutefois prêts à essayer ces pratiques novatrices, plus particulièrement celles de co-animer, de s'observer entre eux et de s'échanger une matière à enseigner. Les observations en provenance des milieux montrent, pour leur part, que les enseignants plus expérimentés se limitent généralement à des échanges ponctuels de services, de matériel ou de conseils. Ce sont surtout les jeunes enseignants qui mettent à l'essai des pratiques nouvelles et diversifiées. Cependant, ni chez nos répondants, ni dans le milieu avons nous retrouvé la pratique de s'observer les uns les autres.

Cline (1997), tout comme nous, signale que l'action de s'observer entre enseignants est une pratique rarissime. En effet, il semble que les enseignants soient parfois encore fortement protectionnistes en ce qui concerne leur classe et leur groupe, ceux qui ont le plus d'ancienneté le manifestant peut-être encore plus que les nouveaux dans le métier. Un équilibre est donc à atteindre entre cet état de fait et l'orientation de la réforme québécoise vers davantage de co-responsabilité entre enseignements et de souplesse dans les regroupements d'élèves. Comment les enseignants peuvent-ils adopter une telle orientation alors qu'ils craignent d'ouvrir la porte de leur classe et de partager leurs façons de faire ainsi que leurs élèves avec d'autres enseignants? L'intérêt des enseignants envers des actions de collaboration associées à la prise de risque (ex. observation, co-animation) est toutefois très encourageant en ce sens, ces pratiques novatrices demandant généralement un degré supérieur d'interdépendance et donc, davantage d'ouverture et d'échange avec les collègues.

Les différentes actions de collaboration rapportées par nos participants correspondent assez bien aux catégories de la typologie de Little (1990). On rapporte en effet plusieurs pratiques liées à *l'échange de bons coups et d'idées*, à *l'entraide*, ainsi qu'à *la planification et au partage de matériel*. Les actions ici rapportées correspondent également à deux des catégories de la typologie de Tardif et Lessard (1999), soit *le travail de planification de l'enseignement et le soutien informel entre collègues*.

*Les thèmes abordés en collaboration.* Les thèmes abordés en collaboration varient d'une école à l'autre. Règle générale, on opte pour discuter de thèmes plutôt pratiques et qui

répondent à des besoins spontanés des enseignants (ex. : activités pour les élèves, cas d'élèves, matières scolaires). Les thèmes plus théoriques ou administratifs (fonctionnement de l'école, pédagogie en général, réforme, budget, etc.) sont peu abordés et lorsqu'ils le sont – souvent parce qu'imposés- ils n'ont pas la cote.

Les thématiques de collaboration les plus fréquemment rapportées correspondent à deux catégories de la typologie de Slater (2004), soit *pédagogie* (planification, discussions sur la pratique, évaluation des élèves, partage de ressources) et *événements ou projets spéciaux*. Par contre, les thématiques les moins fréquentes et aussi les moins appréciées relèvent plutôt des catégories de la *gestion* (planification, organisation et fonctionnement de l'école) ou encore du *développement professionnel* (observation et soutien des pairs, mentorat, modelage).

Les données sont claires, les répondants préfèrent aborder des contenus pratiques en lien avec leur tâche quotidienne. Ils abordent encore peu les thèmes relatifs à leur développement professionnel et peu également les questions du pourquoi, du quoi ou du comment de la collaboration. Enfin, ils n'aiment pas être obligés de discuter ni du fonctionnement de l'école, ni de l'application de la réforme. Nos répondants sont donc unanimes sur au moins deux choses : 1) leur intérêt pour aborder en collaboration des thèmes concrets et pratiques et 2) leur faible tolérance pour des thèmes imposés.

Ceci ne va pas nécessairement dans la direction préconisée par Sharon (2006), selon qui un des éléments associé au succès de la collaboration est la capacité de discuter du pourquoi, du quoi et du comment de la collaboration. Cela ne semble pas non plus correspondre aux attentes de certaines directions d'école qui aimeraient qu'on discute en collaboration des liens de cette approche avec certains éléments de la nouvelle réforme et avec la gestion participative de l'école. C'est tout comme si, pour le moment, il serait préférable de trouver d'autres lieux, d'autres contextes que les moments réservés à la collaboration pour discuter de ces questions de base.

En résumé, toutes les données, souhaits et observations sur les pratiques de collaboration tendent à montrer que la culture de la collaboration en interdépendance n'a pas encore pris racine dans les écoles québécoises, mais que des progrès importants sont actuellement en cours. En effet, les pratiques rapportées par nos répondants semblent se distancer du pôle *indépendance* pour se situer au centre de l'axe *indépendance-interdépendance*. Cela traduit

donc une tendance à vouloir apprivoiser de nouvelles pratiques présentant quelques liens avec l'interdépendance. Les besoins réels et urgents du milieu dans lequel les enseignants travaillent, de même qu'une certaine popularité ou plus fine connaissance de l'approche de la collaboration les amènent peut-être à sortir petit à petit de leur individualisme et à ouvrir la porte à des pratiques de collaboration nouvelles et diversifiées.

#### 4.1.3. Effets perçus de la collaboration

Un grand nombre de répondants qualifient de positive leurs expériences de collaboration. Ils y associent de nombreux effets bénéfiques, notamment le bris de leur isolement, de même que l'amélioration de leur pratique réflexive, de leur développement professionnel et de leurs relations avec certains collègues ou avec l'équipe. Le soutien à la réussite de leurs élèves est également perçu comme un effet positif de la collaboration.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux relevés dans de nombreuses autres études<sup>3</sup> où il était souligné que la collaboration favorise le développement professionnel des enseignants, l'amélioration de leurs relations et la réussite des élèves. Dans l'étude de Riley (2000) par exemple, il est souligné qu'un développement professionnel est induit chez les enseignants par la collaboration, plus particulièrement celle liée au partage d'idées, de matériel ou d'activités nouvelles. Johnson (2003), pour sa part, observe que la collaboration aide les enseignants à se valoriser dans leur travail et à apprendre les uns des autres. Gather-Thurler (2000) avance que la collaboration permet aux enseignants un contrôle réciproque de la qualité de leur travail. Enfin, Leonard (2002) signale que les enseignants perçoivent la réussite des élèves comme un des effets positifs de la collaboration.

Les participants à notre étude ont, par ailleurs, des avis partagés quant au temps à investir et à la charge de travail qu'implique la collaboration (pour les uns cela *prend beaucoup de temps*, pour les autres cela *fait gagner du temps*; pour les uns cela *augmente le travail*, pour les autres cela *allège la tâche*). Nos répondants s'entendent toutefois pour dire que la pratique

---

<sup>3</sup> Christenson, 1996; Clark, 1996; Clement, 2000; Gather-Thurler, 2000; Hawkes, 2000; Hollingsworth, 2001; Johnson, 2003; Knight, 2000; Leonard, 2002; Lieberman, 1986; McCotter, 2001; Purinton, 2005; Riley, 2000; Zahorik, 1987.

de la collaboration n'a pas d'effet clairement négatif et que ce n'est pas une perte de temps. Néanmoins, presque un quart d'entre eux déclarent que la collaboration les fait travailler davantage. Les enseignants interrogés par Johnson (2003) sont beaucoup plus affirmatifs quant à certains effets négatifs de la collaboration, tels que la diminution de l'autonomie professionnelle, l'apparition d'une compétition malsaine ou encore l'augmentation de la charge de travail.

D'après les observations faites en milieu scolaire québécois, ce serait surtout les enseignants très favorables et impliqués dans la collaboration qui jugent que celle-ci diminue leur tâche et leur fait gagner du temps. De façon générale, les intervenants rencontrés estiment plutôt que la collaboration demande beaucoup de temps et de travail, particulièrement chez ceux qui ont peu d'expérience en la matière.

Les enseignants perçoivent donc les effets de la collaboration comme généralement positifs, mais ces perceptions (surtout en lien avec le temps à investir et la charge de travail impliquée) sembleraient influencées par les expériences et les conditions en vigueur dans le milieu de chacun.

#### 4.1.4. Facteurs pouvant influencer la collaboration

Nos informations sur les facteurs jugés favorables et défavorables à la collaboration proviennent essentiellement de deux sources : les réponses aux questions directement posées sur cette thématique (section D du questionnaire), d'une part, et les informations indirectes provenant de nos analyses corrélationnelles et de variance, d'autre part. Les unes et les autres sont discutées séparément.

##### 4.1.4.1. Réponses aux questions sur les facteurs pouvant influencer la collaboration

Le désir de réfléchir sur sa pratique et celui de se développer professionnellement sont, selon nos répondants, deux facteurs qui motivent à la collaboration entre enseignants. Ces deux facteurs sont souvent mentionnés par les spécialistes dans le domaine, mais c'est la première fois que leur influence est clairement soulignée par les enseignants eux-mêmes. La stabilité du personnel, l'ouverture, la volonté de s'impliquer et les affinités avec les collègues

sont d'autres facteurs jugés hautement positifs par nos répondants. La possibilité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire, libre et spontanée est un autre élément favorable fréquemment mentionné.

En ce qui a trait aux éléments défavorables à la collaboration, la peur du jugement et de l'évaluation sont signalés par un bon nombre de répondants. Les intervenants scolaires avec qui nous avons discuté informellement observent que ces craintes des enseignants en lien avec la collaboration les freinent souvent dans leur passage à l'action. Le manque de temps spécialement libéré pour la collaboration ou encore le stress vécu à l'école sont deux autres facteurs jugés défavorables à la collaboration par nos répondants.

On constate que les différents facteurs listés ici comme favorables ou défavorables à la collaboration se retrouvent également dans les données recueillies par plusieurs autres chercheurs (Cline, 1997; Farr, 2004; Gardner, 2004; Hubbert, 2005; Leonard, 2002; Lessard et Portelance, 2002; Martin, 2000; Slater, 2004).

Il était également demandé aux répondants d'évaluer le milieu dans lequel chacun travaille actuellement. Un quart des enseignants notent la présence de facteurs défavorables (une certaine fermeture, de l'individualisme, la présence de désaccords et de commérages, un climat de compétition ou encore des conflits fréquents entre enseignants). Néanmoins, la majorité des répondants signale plusieurs conditions favorables (ex. perceptions et expériences positives, bonnes relations et affinités entre collègues, climat de solidarité dans les écoles, thèmes de collaboration intéressants, etc.). Les enseignants louisianais interrogés par Leonard (2002) sont moins positifs que les répondants québécois, puisqu'ils rapportent des conditions plutôt défavorables, surtout en ce qui a trait aux relations entre enseignants. Les intervenants rencontrés de façon informelle sont également plus prompts à rapporter des facteurs défavorables à la collaboration, puisqu'ils se limitent à signaler les nombreux obstacles à la collaboration (manque de temps, lourdeur de la tâche, mauvaises relations, etc.). Il est donc rassurant de constater que, pour plusieurs de nos répondants, leur école offre déjà certaines conditions favorables à la collaboration. Il y a évidemment place à l'amélioration, mais déjà certains éléments facilitateurs semblent présents dans plusieurs contextes scolaires.

#### 4.1.4.2. Informations indirectes sur les facteurs influençant la collaboration

Des informations tirées de nos analyses corrélationnelles et de variance permettent d'allonger la liste des éléments favorables ou défavorables à la collaboration. Selon les données recueillies, au moins quatre éléments semblent influencer la pratique de la collaboration entre enseignants :

a) La collaboration entre les anciens et les nouveaux semble délicate.

Les enseignants de notre étude ayant plus d'ancienneté rapportent offrir davantage de soutien pédagogique à leurs collègues ( $r=0.19$ ), tout en signalant retirer moins de bénéfices de la collaboration que leurs collègues plus jeunes ( $r=-0.16$  à  $-0.18$ ). D'après les commentaires recueillis informellement en contexte scolaire, c'est comme si les enseignants expérimentés se sentaient « utilisés » par les débutants et tiraient moins d'une collaboration qu'ils considèrent plutôt à sens unique. Notons toutefois que certains bénéfices potentiels de la collaboration peuvent avoir moins d'impact ou d'importance pour les enseignants plus expérimentés. Les données ici recueillies ne permettent pas de dire si la collaboration entre enseignants expérimentés leur apporte davantage de bénéfices. Les observations de Mukamurera et de Tardif (2004), selon lesquelles la collaboration spontanée et volontaire se fait beaucoup plus à l'intérieur d'une même catégorie d'âge, nous incitent à le croire.

b) Les écoles en milieu défavorisé reçoivent davantage de soutien à la collaboration (temps alloué, soutien institutionnel) que les écoles plus favorisées.

Les enseignants des écoles défavorisées déclarent plus souvent que leurs collègues travaillant en contexte plus favorisé avoir beaucoup de temps réservé à la collaboration et recevoir un bon soutien de la part de leur institution. Le Programme de soutien à l'école montréalaise (MEQ, 2000)<sup>4</sup> a fort probablement beaucoup aidé, une de ses priorités étant la valorisation et l'aide au partenariat intra-école.

c) Avoir un petit nombre d'élèves dans une école facilite la collaboration.

Dans les écoles ayant moins d'élèves, les enseignants sont plus nombreux à participer à notre étude, de même qu'à rapporter des perceptions positives et de nombreuses pratiques de

---

<sup>4</sup> Le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM) vise précisément à soutenir les écoles défavorisées de la région de Montréal.

collaboration. Les enseignants qui travaillent dans des écoles accueillant davantage de jeunes rapportent davantage d'effets négatifs de la collaboration et une ambiance plus défavorable. Déjà Gump (1978), dans une étude publiée il y a quelques décennies, soulignait les nombreux avantages des petites écoles en particulier en ce qui a trait aux conditions favorables à la collaboration.

d) Certaines caractéristiques de la collaboration seraient propres à chaque école, comme si certaines écoles nourrissaient une culture spécifique de la collaboration. D'autres caractéristiques de la collaboration seraient présentes dans toutes les écoles, comme s'il existait une culture commune de la collaboration.

Les données ici recueillies nous amènent à constater que le contexte scolaire peut influencer les perceptions et les pratiques de collaboration. En effet, les réponses des enseignants à certaines questions diffèrent d'une école à l'autre. Ceci a été particulièrement observé pour les questions relatives à la perception des collègues, à la qualité de l'expérience vécue en collaboration, aux occasions et thèmes de collaboration disponibles ou encore à la présence et l'influence de certains facteurs. Pour d'autres questions (l'importance accordée à la collaboration, la conception idéale de la collaboration, les effets perçus) aucune différence significative n'a été décelée entre les écoles. Nous en sommes venus à conclure que toutes les écoles participantes partagent une même culture générale au niveau théorique et conceptuel de la collaboration, mais que certaines d'entre elles ont développé en plus une culture spécifique de la collaboration reliées aux éléments pratiques et situationnels en vigueur dans l'école fréquentée.

#### 4.2. Recommandations pour le milieu scolaire québécois

À la lumière, d'une part, des recommandations de certains spécialistes dans le domaine, et d'autre part, des données répertoriées récemment ici au Québec et ailleurs, nous formulons quelques recommandations susceptibles de faciliter la pratique de la collaboration et de soutenir ceux et celles qui désirent s'y adonner. Nos recommandations s'adressent à un grand nombre de personnes : aux enseignants, aux directions d'école et à tous les intervenants scolaires pouvant être impliqués dans un processus de collaboration; mais aussi aux

responsables des grandes instances éducatives (responsables élus, fonctionnaires, etc.), de même qu'aux chercheurs intéressés à promouvoir la collaboration dans les écoles.

Les recommandations ci-dessous formulées constituent une suite logique et nécessaire de notre travail de recherche. En effet, pour nous, il est éthiquement et socialement important que la recherche en éducation puisse guider et soutenir les intervenants scolaires dans leurs activités régulières. De fait, plusieurs directions et enseignants rencontrés lors du recrutement des participants se sont déclarés intéressés par nos futurs résultats, mais également en attente des recommandations qui en découleront.

Essentiellement trois recommandations sont ici formulées : deux sont d'ordre général en lien d'abord avec les conditions préalables à la collaboration, puis en lien avec les types de collaboration à implanter. La troisième recommandation propose une série de conditions à respecter si l'on souhaite soutenir la collaboration en milieu scolaire.

#### 4.2.1. Conditions préalables à la collaboration

Selon plusieurs auteurs, une implantation réussie de la collaboration en contexte scolaire doit respecter certaines conditions préalables. Une des plus importantes est que les intérêts et les besoins des personnes impliquées soient connus et clairement énoncés. Aussi est-il fréquemment suggéré que la toute première étape d'un processus d'implantation de la collaboration soit l'étude des perceptions, des intérêts, des besoins et des attentes en la matière chez les enseignants concernés (i.e. Post & Lubeck, 2000). D'ailleurs, notre étude a montré que le fait de répondre à des questions sur la collaboration incite le répondant à réfléchir et à prendre davantage conscience de ses perceptions et de ses pratiques de collaboration actuelles et, dans certains cas, l'amène à les modifier. Selon Little (1990), il est également important de reconnaître et de confronter ouvertement les résistances des enseignants à l'égard de la collaboration. Gitlin (1990) et Farr (2004) précisent, pour leur part, que les initiatives des enseignants doivent nécessairement se greffer à leurs connaissances et à leurs perceptions, mais aussi aux problèmes et aux questions pratiques qui sont les leurs.

**Recommandation 1 : Préalablement à toute initiative de collaboration, les enseignants d'un milieu donné sont encouragés à étudier attentivement leurs perceptions (conceptions, intérêts, attentes, besoins, résistances) et leurs pratiques de collaboration (intentions, activités, souhaits).** Ceci peut être fait, par exemple, par le biais d'un questionnaire, de rencontres de groupe focus ou encore de rencontres de réflexion et de discussion sur le thème de la collaboration. Dès le départ, il est donc important que le groupe discute ouvertement des perceptions et des pratiques qui sont les leurs, afin d'en avoir une idée claire et précise.

#### 4.2.2. Types de collaboration à implanter

La littérature sur l'intérêt de promouvoir une collaboration axée sur l'interdépendance<sup>5</sup> est particulièrement riche. Ce type de collaboration est valorisé par les théoriciens et recommandé pour ses effets potentiellement bénéfiques : il favoriserait la pratique réflexive des enseignants et leur développement professionnel, mais aussi l'amélioration du service offert aux élèves (Dionne, 2003; Farr, 2004; McCotter, 2001), de même qu'elle améliorerait les relations entre enseignants, leur initiative et leur leadership (Gather-Thurler, 2000; Little, 1990; Tardif & Lessard, 1999). En quelque sorte, la collaboration en interdépendance est présentée comme une forme idéale de collaboration.

Or, dans les faits, les enseignants réalisent peu souvent des pratiques de collaboration présentant un haut degré d'interdépendance (Cline, 1997; Gather-Thurler, 2000; Little, 1990). Ils connaissent relativement peu ces pratiques et seraient, selon Leonard (2000), peu conscients du niveau d'interdépendance qu'implique telle ou telle pratique de collaboration. Nos données de recherche montrent que certaines pratiques des enseignants québécois se situent à mi-chemin sur l'axe *indépendance-interdépendance*. Plusieurs enseignants seraient intéressés à des pratiques se rapprochant encore plus du pôle de l'interdépendance, surtout si elles se révèlent utiles, efficaces et directement liées à leur enseignement.

---

<sup>5</sup> La collaboration en interdépendance implique le partage des tâches et des responsabilités, la prise en charge commune de différentes activités. À titre d'exemples, mentionnons la coordination et la réalisation communes de tâches pédagogiques et de l'enseignement, ou encore le partage de la responsabilité du suivi d'un groupe d'élèves ou du développement professionnel, etc.

Notre seconde recommandation tente donc de tenir compte des avantages théoriques associés à l'interdépendance, mais aussi des préférences et des connaissances pratiques des enseignants.

**Recommandation 2 : Il est important d'encourager et de soutenir toutes les formes de collaboration souhaitées par les enseignants (souvent spontanées, informelles ou encore se situant plus près du pôle de l'indépendance que de l'interdépendance), tout en s'assurant que ces derniers soient dûment et régulièrement informés des différentes formes de collaboration existantes et de leurs bénéfices associés. Plus précisément, nous recommandons que les enseignants soient sensibilisés à la notion d'interdépendance et encouragés à mettre à l'essai des formes de collaboration qui y font appel. La collaboration en interdépendance ne doit surtout pas être imposée, elle doit plutôt résulter d'un choix conscient, d'un désir de mettre à l'essai de nouvelles formes de collaboration jugées positivement par les spécialistes, mais également par les pairs.**

L'annexe K propose une courte liste de suggestions concrètes de pratiques et de thèmes de collaboration. Ces suggestions, tirées tantôt de la littérature, tantôt de pratiques observées en milieu scolaire, nous semblent particulièrement pertinentes pour des enseignants désireux d'initier ou de consolider leur pratique de la collaboration.

#### 4.2.3. Conditions à mettre en place pour favoriser la collaboration en milieu scolaire

Les conditions favorables et défavorables à la collaboration sont amplement documentées dans les écrits répertoriés. Plusieurs des auteurs consultés<sup>6</sup> et présentés dans le contexte théorique y vont de leurs recommandations. Essentiellement deux grandes catégories émergent de la longue liste des conditions jugées, par les uns et par les autres, comme ayant

---

<sup>6</sup> Pour ne citer que quelques-unes des plus récentes études, rappelons celles des auteurs suivants : Achinstein, 2002; Ash et Persall, 2000; Brisset, 2004; Brown, 2004; Clement et Vandenberghe, 2000; Farr, 2004; Gallego et al., 2001; Gardner, 2004; Kristoff, 2005; Lessard et Portelance, 2002; Marsolais et Adams, 2002; Martin, 2000; McCotter, 2001; Piccardi, 2005; Post et Lubeck, 2000; Ross, Hogaboam-Gray et Gray, 2003; St-Germain et al., 2003; Tung et Feldman, 2001.

un impact important sur la collaboration en contexte scolaire: les facteurs situationnels et les facteurs sociaux.

*Les facteurs situationnels.* Différents facteurs situationnels sont reconnus comme ayant un impact sur la collaboration, mais trois font particulièrement consensus : a) l'approche utilisée dans l'initiative de collaboration, b) la structure de l'école et le fonctionnement de la collaboration, ainsi que c) les ressources disponibles.

a) L'approche utilisée dans l'initiative de collaboration. On privilégie l'adoption d'une approche productive et décentralisée, partageant le pouvoir de décision et le leadership. On recommande également que les initiatives soient d'origine volontaire et donc non imposée.

b) La structure de l'école et le fonctionnement de la collaboration. Une école qui favorise les apprentissages professionnels collectifs et qui soutient le changement dans les pratiques d'enseignement est jugée particulièrement favorable à la collaboration. La stabilité du personnel est un autre facteur-clé fréquemment souligné. Enfin, les modalités de fonctionnement de la collaboration (besoins ciblés, objectifs visés, règles de fonctionnement, etc.) doivent relever d'une entente entre tous les partenaires.

c) Les ressources nécessaires. Les ressources les plus importantes seraient le temps, l'espace, le matériel, le soutien administratif et le financement. Certains auteurs relèvent également la présence d'une tierce personne à titre d'accompagnateur ou de facilitateur, de même que le soutien et la participation d'autres collègues (direction, spécialistes, professionnels, parents) comme ressources intéressantes.

*Les facteurs sociaux.* Dans la grande famille des facteurs sociaux, ce sont les éléments reliés aux interactions sociales qui retiennent le plus l'attention. Deux facteurs reviennent de façon récurrente : d) les relations entre enseignants et e) les habiletés interpersonnelles.

d) Les relations entre les enseignants. Tous s'entendent sur l'importance de la qualité de la relation entre les enseignants. Le respect et le soutien mutuel, le souci du partage et de l'engagement, l'offre d'activités sociales amusantes et variées sont des éléments associés à des relations positives entre collègues.

e) **Les habiletés interpersonnelles.** En tête de liste des habiletés jugées favorables, on retrouve les habiletés de communication (ou de dialogue), celles associées au travail d'équipe et celles reliées à la résolution de problèmes ou de conflits.

Recommandation 3 : Selon nous, les cinq considérations suivantes devraient guider les personnes responsables de l'implantation et de la bonne réalisation des pratiques de collaboration en contexte scolaire.

a) **La collaboration doit être mobilisée plutôt qu'imposée.** En d'autres mots, les enseignants doivent être partenaires dans l'initiative de la collaboration : ils doivent être mobilisés et impliqués dans l'organisation et la gestion de la collaboration, ainsi que dans le choix des objectifs poursuivis, des moyens utilisés et des modalités de fonctionnement du travail en collaboration.

b) **La structure de l'école et le fonctionnement de la collaboration doivent la favoriser le plus possible.** Sont recommandées : des équipes petites et stables, formées selon les affinités des enseignants; un fonctionnement clair de la collaboration (calendrier et horaire; ordre du jour; règles qui font consensus; partage des rôles d'animateur, de secrétaire, de gardien du temps; etc.); des bilans réguliers des activités de collaboration (décrivant les activités réalisées, précisant le degré d'atteinte des objectifs visés, les points forts, les points faibles, etc.).

c) **Les ressources nécessaires doivent être mises à disposition.** Libérer un temps commun pour la collaboration des enseignants. En aucun cas la collaboration ne sera acceptée ni réalisée efficacement si elle est perçue comme une surcharge de travail imposée. Offrir des espaces adéquats pour les rencontres de préparation et de retour sur les activités. Mettre à disposition des mini-budgets pour défrayer certains coûts associés. Proposer une personne-ressource pour accompagner et faciliter la collaboration d'équipes qui débutent (animation, modelage, questionnement, reflète, apport de ressources, ainsi que médiation et résolution de conflit lorsque nécessaire). Élargir, selon les besoins et les demandes, le cercle des partenaires (ex.: direction, spécialistes, professionnels, parents).

d) **Des activités favorisant le développement de bonnes relations entre les enseignants doivent être proposées.** Il est recommandé d'offrir, à certains moments

clé de l'année (la rentrée, les fêtes particulières, les fins de semestre, etc.) des activités sociales susceptibles de favoriser, peut-être par le jeu et par le rire, les échanges entre collègues (entre autres pour briser l'isolement des enseignants et pour les amener à mieux se connaître et à établir de bonnes relations entre eux).

e) **Offrir des ateliers de perfectionnement en lien avec les habiletés de travail d'équipe et de communication.** Parmi les habiletés recensées comme importantes, on retrouve l'ouverture, l'écoute, le questionnement, la reformulation et le résumé. L'adoption et l'application en équipe de processus de résolution de problèmes et de conflits devraient également être au menu. Enfin, des perfectionnements qui permettent le partage entre les écoles des expériences positives et des bons coups des enseignants en lien avec la collaboration et le travail d'équipe sont aussi suggérés.

#### 4.3. Limites de la recherche

Bien que la recherche ici réalisée ait permis de recueillir une première série de données fort intéressantes et de formuler quelques recommandations pertinentes, elle n'en présente pas moins certaines limites. Ces limites sont discutées d'abord en lien avec l'outil questionnaire, puis en lien avec l'échantillon. Quelques limites relatives à la méthodologie générale suivie sont aussi rapportées.

##### 4.3.1. Limites observées en lien avec l'outil questionnaire

La présente étude a permis une première application rigoureuse d'un questionnaire qui, bien qu'ayant fait l'objet d'une validation qualitative, pourrait encore être peaufiné. À la lumière des commentaires formulés par les participants, le questionnaire devrait d'abord et avant tout être simplifié et raccourci. À titre d'exemple, la forme de certaines questions pourrait être simplifiée en utilisant plutôt pour chaque item, une série d'énoncés et en demandant au répondant d'encercler son choix de réponse. Si cette proposition était appliquée, l'item 10.8 de la Q10 (voir annexe F), par exemple, se lirait plutôt comme suit :

« Chez nous, le style de gestion de la direction est...

a) soutenant et libre et cela favorise la collaboration,

- b) soutenant et libre et cela défavorise la collaboration,
- c) autoritaire et contrôlant et cela favorise la collaboration,
- d) autoritaire et contrôlant et cela défavorise la collaboration. »

Cette formulation plus simple serait aussi intéressante pour d'autres questions telles que celle sur les conceptions de la collaboration idéale, de même que toutes celles de la section D sur les facteurs pouvant influencer la collaboration.

Dans la section B du questionnaire, nous proposons une division des pratiques de collaboration en trois catégories (occasions, actions, thèmes). Or, selon les commentaires recueillis, cela a plutôt porté à confusion. Il conviendrait donc ici de clarifier les consignes, de définir de façon plus opérationnelle les trois types de pratiques et de proposer des listes de pratiques davantage regroupées. Enfin, les questions complémentaires se sont révélées peu utiles, fournissant surtout des informations redondantes. Dans une future version, ces questions complémentaires devraient être éliminées.

Il en est de même pour les catégories de réponse « autre » qui sont également jugées superflues. Il a en effet été observé que les informations chaque fois obtenues correspondaient globalement à l'un ou l'autre des choix déjà proposés dans le questionnaire. Notons toutefois que, selon l'agent de recherche consulté, cette redondance montre que le questionnaire couvre bien le contenu ici à l'étude et qu'il n'y a donc pas lieu de créer d'autres catégories à posteriori.

Enfin, il serait intéressant d'ajouter une section (quelques questions) sur les besoins des enseignants et les buts visés par la pratique de la collaboration. Plusieurs des auteurs consultés soulignent, en effet, l'importance de clarifier les besoins et les buts poursuivis, de même que de s'assurer qu'ils sont partagés par tous les partenaires. Le présent questionnaire aborde beaucoup trop brièvement ces importantes thématiques.

#### 4.3.2. Limites observées en lien avec l'échantillon

Dans un premier temps, il est important de rappeler que le présent échantillon, sans prétendre équivaloir à un échantillon représentatif des enseignants québécois<sup>7</sup>, n'en partage

---

pas moins certaines proportions ou répartitions observées dans la population d'enseignants francophones québécois du primaire (MEQ, 1997; PERCOS II, 2005). À titre d'exemple, la proportion hommes/femmes dans notre étude est équivalente à celle de la population générale d'enseignants du primaire (86,1% de femmes dans notre échantillon et 85,3% dans la population). La répartition des répondants en fonction des postes occupés rejoint aussi celle observée dans la population générale des enseignants du primaire (94% enseignants, 6% professionnels).

Toutefois, il est fort probable que notre échantillon soit non représentatif et comporte un biais plutôt favorable à la collaboration.

Notre étude ciblait les seuls enseignants de la région de Montréal et cela peut en soi constituer une limite. En effet, il est clair qu'en excluant des enseignants travaillant en région éloignée, en région rurale ou en banlieue – où les conditions de travail sont généralement assez différentes de celles des écoles en milieu urbain – nous obtenons un portrait plutôt partiel et restreint.

Dans la présente étude, le milieu défavorisé est sur-représenté (70% dans l'échantillon contre 53% dans la population), le milieu moyennement favorisé est représenté proportionnellement (27% dans l'échantillon et dans la population) et le milieu favorisé est sous-représenté (3% au lieu de 20%). Cela risque d'avoir créé un biais favorable à la collaboration, compte tenu des difficultés et des besoins plus grands des enseignants des milieux défavorisés, ainsi que des soutiens plus nombreux qui leur sont habituellement offerts.

Finalement, notre échantillon est assez jeune comparativement à la situation réelle (en moyenne 12 années d'expérience, contre 21 ans dans la population montréalaise des enseignants du primaire). Cela aussi a pu influencer les résultats en faveur de la collaboration, les jeunes ayant en général plus d'informations sur les nouvelles pratiques éducatives et étant parfois reconnus comme plus ouverts que les enseignants ayant plus d'ancienneté

---

<sup>7</sup>Notre objectif visé, rappelons-le, était de rejoindre un nombre significatif de répondants ( $n \geq 100$ ) présentant des caractéristiques variées (selon le sexe, le niveau scolaire enseigné, l'école d'appartenance, etc.).

#### 4.3.3. Limites en lien avec la méthodologie générale retenue

Évidemment, notre étude comporte une limite majeure inhérente à l'application d'une toute première recherche descriptive, exploratoire et qualitative sur la thématique de la collaboration: les possibilités de comparaison, de transfert et de généralisation des résultats sont faibles. Ainsi, un tel type de recherche, bien qu'il permette d'explorer la situation, ne permet pas d'obtenir de données définitives sur la question à l'étude, ni d'établir des liens de cause à effet.

Une autre limite relevant d'un choix méthodologique général fut celui de se restreindre à une description des perceptions et des pratiques figée dans le temps, ou, en quelque sorte, à ne proposer qu'un seul « portrait instantané » de la situation. En effet, les écrits et les gens du milieu s'entendent pour dire que, dans le contexte scolaire actuel, la collaboration est une approche en pleine effervescence et donc appelée à changer rapidement. De plus, de par sa sensibilité à certains changements affectant régulièrement les contextes de travail des enseignants (ex.: changement de direction ou des collègues, coupure ou hausse des budgets, etc.), la collaboration est un phénomène en constant mouvement qui nécessiterait la prise de plusieurs « photos » pour décrire son évolution dans le temps.

Les suggestions faites plus loin dans le cadre des perspectives d'avenir aideront, nous l'espérons, à pallier ces quelques limites de notre travail de recherche.

#### 4.4. Originalité et apports de la recherche

Les limites relevées ne doivent pas masquer l'originalité de l'étude, ni ses apports potentiels dans le domaine de la recherche ou encore dans celui de l'intervention.

##### 4.4.1. Originalité de la recherche

Lorsque notre proposition de recherche a été formulée en 2004, aucune donnée québécoise n'existait sur les perceptions, les pratiques et les conditions de collaboration entre

enseignants depuis l'implantation de la réforme de l'éducation au Québec. Or, comme le soulignent plusieurs chercheurs, il est de première importance d'avoir des informations sur les perceptions et les pratiques avant de s'engager dans la promotion active de la collaboration auprès d'une population donnée d'enseignants. L'un des apports de la présente recherche est donc de fournir les données nécessaires pour bien orienter les actions à poser en matière de collaboration dans les écoles primaires montréalaises. Les informations ici recueillies pourront donc être utiles dans la planification des moyens à mettre en place pour initier ou soutenir la collaboration entre enseignants.

Par ailleurs, même si le présent questionnaire est encore à peaufiner, il n'en constitue pas moins le premier outil québécois sur la collaboration entre enseignants. Ce questionnaire (construit, rappelons-le, à la lumière des données de la littérature, mais également des données issues d'entrevues auprès de gens du milieu) constitue un outil original qui pourra être modifié au besoin et repris par d'autres chercheurs ou utilisé par des intervenants du milieu scolaire.

#### 4.4.2. Apports de la recherche

La présente recherche est au cœur d'un débat actuel soutenu, entre autres, par la réforme québécoise de l'éducation. Cette réforme, comme il a déjà été souligné dans le chapitre théorique, appuie et encourage les initiatives en matière de collaboration. La collaboration est donc actuellement au centre des discussions et des préoccupations de plusieurs équipes-écoles. Les informations ici recueillies et les recommandations formulées pourraient fort bien s'avérer inspirantes et utiles pour les intervenants du milieu. Ces données pourront également guider certains chercheurs et intervenants du Québec qui souhaitent travailler à l'élaboration et à la promotion de projets visant l'implantation de nouveaux types de collaboration. Ces nouveaux projets seront ainsi davantage adaptés aux besoins et aux attentes des intervenants concernés, ainsi qu'aux structures scolaires actuellement en place.

Notre étude confirme que la collaboration est jugée importante et bénéfique par un pourcentage significatif d'enseignants. Il vaut donc la peine que du temps et des efforts y

soient consacrés, de même que les contextes ou conditions d'application soient régulièrement bonifiés à la lumière des nouvelles informations recueillies.

Nos données québécoises s'ajoutent aux informations en provenance d'autres milieux et d'autres pays. Elles viennent confirmer certaines connaissances et en apporter de nouvelles sur la collaboration professionnelle des enseignants et les conditions qui lui sont favorables. Toutes les informations disponibles ne peuvent que contribuer à améliorer les conditions et les pratiques de collaboration, tout en apportant une contribution à l'univers du perfectionnement et du développement professionnel des enseignants. Plusieurs auteurs ont souligné qu'un développement professionnel plus actif et collaboratif peut, en bout de ligne, grandement favoriser la réussite des élèves. Ainsi, les données ici recueillies pourront guider l'élaboration et l'implantation de nouveaux projets visant le développement professionnel des enseignants en collaboration, de même qu'à améliorer les services offerts aux élèves.

#### 4.5. Perspectives d'avenir

Quelques perspectives d'avenir liées au thème de la collaboration peuvent être dégagées tant en lien avec la recherche qu'en lien avec l'intervention en milieu scolaire.

##### 4.5.1. Quelques perspectives d'avenir en recherche

Il est primordial que des suites soient données à la présente recherche, telles que : a) l'application du présent questionnaire auprès d'un plus grand nombre de répondants provenant de diverses régions du Québec, mais aussi représentant divers types de milieux scolaires; b) le renouvellement régulier des données, c'est-à-dire l'application longitudinale du questionnaire ou encore l'application répétée à tous les deux ou cinq ans afin d'avoir le portrait le plus complet possible, mais afin aussi de préciser dans quel sens et à quelle vitesse se font les changements dans le domaine de la collaboration; c) la poursuite de ce type de recherche auprès de cohortes du secondaire au fur et à mesure que l'application de la réforme scolaire se généralise, de même qu'auprès de cohortes du collégial et pourquoi pas de celles des milieux universitaires. D'ailleurs, le questionnaire pourrait aussi être utilisé pour évaluer l'aspect collaboratif de la réforme.

D'autres types de recherches en lien avec la collaboration seraient également utiles et nécessaires. Des recherches pourraient examiner la relation entre la pratique de la collaboration des enseignants et la réussite des élèves par exemple, ou encore comparer les effets de diverses pratiques de collaboration ou de différents facteurs associés aux pratiques réussies. Dans un autre ordre d'idées, il serait pertinent de réaliser des études permettant de bien cerner les écarts entre les perceptions théoriques et les pratiques réelles de la collaboration. Des recherches plus poussées sur les caractéristiques personnelles des participants aux enquêtes sur la collaboration, investiguant plus à fond, par exemple, leurs dynamiques relationnelles, leurs craintes ou leurs résistances seraient également intéressantes. Enfin, dans les cas où la collaboration réalisée affiche un haut degré d'interdépendance (particulièrement en lien avec la responsabilité partagée de l'évaluation des élèves inhérente à la réforme), il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure cela a effectivement des effets positifs sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur la réussite des élèves.

#### 4.5.2. Quelques perspectives d'avenir en intervention

Il est clair que les données de la recherche sur la collaboration entre enseignants sont également importantes pour influencer et guider l'élaboration d'activités d'intervention destinées aux intervenants scolaires. Les ateliers de formation et l'application par les enseignants eux-mêmes de devis de recherches-action constituent, selon nous, deux façons privilégiées et prioritaires de faire du transfert de connaissances.

*Les ateliers de formation.* La majeure partie des enseignants souhaiterait bénéficier d'une formation professionnelle de bonne qualité en matière de collaboration. Une variété d'ateliers pratiques axés sur la collaboration entre enseignants ou sur les habiletés qu'elle nécessite devraient donc être élaborés et offerts aux enseignants dans les plus brefs délais. La recension des écrits fournit déjà une liste de thématiques importantes à aborder et donc à inclure dans de telles formations. Plus spécifiquement encore, les cinq éléments soulignés dans notre recommandation 3 nous apparaissent particulièrement pertinents pour les enseignants québécois et devraient être pris en compte. Évidemment, ce ne sont là que des suggestions,

toute formation se devant d'offrir des propositions qui soient le plus près possibles des intérêts et des besoins de la population chaque fois ciblée.

Les intervenants ont également un grand intérêt pour des exemples clairs et simples de pratiques de collaboration. Plus ces exemples seront variés, réalistes et associés à des succès, plus ils seront appréciés, retenus et adaptés. L'offre d'un catalogue de ces pratiques (format papier ou Internet) décrivant les grandes lignes de chaque activité et précisant les commentaires formulés par ceux et celles qui les ont appliquées serait un élément à inclure dans ces formations. Des représentations claires et vivantes (pratiques filmées sur vidéos, pratiques rapportées par des collègues conférenciers, articles descriptifs de projets réalisés par des pairs, etc.) peuvent aussi être fournies. Il serait également intéressant que les intervenants aient accès à des résumés de recherche (ex. : perceptions des pairs, courtes listes de facteurs favorables et défavorables qui font consensus, effets bénéfiques observés à la suite de la réalisation d'une activités de collaboration), de même qu'aux outils ou aux interventions élaborés dans le cadre de ces recherches.

La collaboration entre enseignants étant recommandée par le Programme de formation de l'école québécoise, les enseignants ont droit à une formation riche en contenu et qui se déroule durant les heures de travail. Les formations proposées doivent cependant être conçues et offertes par des gens compétents qui connaissent et respectent les modalités et les rythmes d'apprentissage des enseignants, leur degré d'ouverture à la nouveauté, leur besoin d'apprivoiser et d'essayer avant d'adopter, ou encore leurs réticences en lien avec le changement. Selon nous, il est particulièrement prioritaire, voire même urgent, de proposer aux enseignants des formations les encourageant à prendre en charge et à assumer la responsabilité collective de l'évaluation et de la progression des élèves à l'intérieur de chaque cycle d'apprentissage, tel que demandé par la réforme.

*Des activités de type recherche-action.* La recherche-action constitue, selon nous, une importante voie à explorer et à proposer aux enseignants. Ce type d'activités doit rester simple tout en intégrant quelques composantes de base telles que le rôle d'apprenti-chercheur pour les intervenants, la présence d'une personne-ressource (souvent un chercheur qui vient guider l'organisation et la réalisation du travail), un ou plusieurs objectifs clairs et jugés pertinents par les intervenants, des moyens de recueillir des informations et d'en discuter

avec les collègues et le chercheur désigné, etc. L'approche de recherche-action a déjà été appliquée avec succès en contexte scolaire en lien avec différentes problématiques (Akins & al., 2002; Bickel & Hatrup, 1995; Dagenais, 2000; Goodnough, 2001; Guibert & al., 2002; Sauvé, 2003; Webb & al., 2005). Selon nous, il serait riche et pertinent d'appliquer cette approche à la thématique de la collaboration entre enseignants puisqu'elle leur permet d'avoir accès à des informations privilégiées issues d'une pratique propre à chaque enseignant, de même que d'une pratique de recherche qui, tout en étant guidée, permet d'investiguer une question dans sa propre classe ou dans son école. La présence d'un guide, du moins dans les premières années, est essentielle. Le rôle de ce dernier est d'assurer le suivi au niveau de la planification, de la réalisation et du retour sur le processus de collaboration. Le guide expert peut également être une aide précieuse lors de l'anticipation des effets et des obstacles potentiels, de la résolution in situ des problèmes rencontrés ou encore lors de la discussion des impacts observés.

La formation et la recherche-action sont, selon nous, des moyens et des atouts qui permettent d'appivoiser, de se familiariser, puis de devenir experts de la collaboration entre enseignants.

## CONCLUSION

Récemment, des changements importants ont été proposés par les réformes de l'éducation de plusieurs systèmes scolaires dans différents pays. Ici au Québec, la réforme scolaire en cours depuis septembre 2000 poursuit son lent processus d'implantation. Dans un article récent, Archambault (2005) résume les raisons justifiant les besoins d'un changement dans le système éducatif québécois, de même que les grandes orientations que l'on souhaite voir adopter progressivement dans les écoles primaires et secondaires. La collaboration fait partie intégrante des éléments à modifier, à consolider ou à promouvoir dans la nouvelle façon de penser et de réaliser l'école. Rappelons que les enseignants sont désormais appelés à prendre plusieurs responsabilités de façon collective, telles leur professionnalisation, l'appropriation du nouveau programme, l'élaboration d'activités pour les élèves, ou encore l'évaluation de ces derniers. De plus, dans les écrits éducatifs contemporains, il y a presque unanimité sur l'intérêt et l'importance de la collaboration, puisqu'elle serait liée tant au développement professionnel des enseignants qu'à la réussite des élèves. Ce sont là quelques raisons pour lesquelles nous avons choisi d'explorer, dans le cadre de la présente étude, la thématique de la collaboration entre enseignants.

L'objectif de notre recherche était de faire le point sur les perceptions et les pratiques des enseignants du primaire en matière de collaboration, quelques années après le début de l'implantation de la réforme québécoise. Notre humble objectif est atteint, mais la mission de faire le suivi des changements introduits en matière de collaboration à l'école à la suite de la réforme n'est pas terminée. La présente recherche ne constitue en quelque sorte que le premier pas. Conscients de l'apport limité de notre présent travail, nous avons déjà proposé, dans le chapitre précédent, une gamme variée d'initiatives de recherche susceptibles d'élargir et de consolider les données actuelles sur la collaboration. Il est clair, selon les écrits consultés et les intervenants rencontrés, que la collaboration est un phénomène dynamique, en constante mouvance et en pleine effervescence dans le contexte scolaire actuel. Nous sommes également pleinement conscients de la lenteur de l'implantation définitive des processus de changement en éducation et ce, d'autant plus dans certains contextes scolaires où différents éléments y font obstacle. Rappelons que les principaux obstacles au changement

en lien avec la collaboration sont, selon les enseignants consultés, l'absence ou le manque de temps libéré spécialement pour la collaboration, les lourdes charges de travail, la peur d'être jugé ou évalué et l'absence de modèles ou d'exemples réalistes de succès en la matière.

Cependant, aux dires mêmes des enseignants, il n'y a pas que des conditions qui font obstacles à la collaboration, il y a aussi des conditions qui favorisent et qui soutiennent ces initiatives. Ainsi, les enseignants québécois sont actuellement en voie d'appriivoiser et de s'appropriier graduellement de nouvelles façons de travailler. Ils commencent à s'ouvrir à l'idée de mettre de nouvelles pratiques de collaboration à l'essai. Il est clair qu'il faudra du temps, de même que des études répétées et longitudinales, avant de pouvoir confirmer et décrire l'évolution des pratiques des enseignants en matière de collaboration. Toutefois, nous savons désormais que le processus est enclenché et tout porte à croire qu'avec le soutien nécessaire, il se consolidera et prendra de l'ampleur.

La présente recherche constitue un premier pas utile et nécessaire, mais qui doit résolument avoir des suites. Il est primordial que les recherches dans le domaine se poursuivent de sorte qu'au fil du temps, chaque nouvelle recherche s'ajoutant aux précédentes, les données accumulées nous permettent de tracer un portrait clair et bien documenté de la collaboration entre enseignants, mais également d'en illustrer son histoire et son développement selon les écoles, les régions, voire les pays.

Si précieuses soient les recherches scientifiques, il ne faut toutefois pas négliger les actions à promouvoir directement auprès des enseignants eux-mêmes, actions qui auraient d'ailleurs avantage à s'inspirer des données de recherche. Les instances institutionnelles doivent donc tout mettre en oeuvre pour promouvoir ou consolider les pratiques de collaboration entre enseignants. Parmi les actions possibles, mentionnons entre autres celles de mettre à la disposition des enseignants toutes les informations disponibles (articles scientifiques et professionnels), d'offrir des formations variées (ateliers de perfectionnement, conférenciers de pointe venant du monde de la recherche et de celui de l'intervention), d'élaborer des programmes soutenant et guidant les pratiques de collaboration ou encore de proposer des processus de recherche-action dans le domaine, etc. De nombreux exemples concrets de collaboration doivent être présentés et explicités aux enseignants pour qu'ils aient

la liberté de choisir eux-mêmes les activités qu'ils souhaiteraient pratiquer. En bref, les instances éducatives se doivent d'offrir aux enseignants la formation et les informations leur permettant de se familiariser avec la collaboration, de la mettre à l'essai et de recueillir, eux aussi, des données sur les effets observés et sur les conditions de travail jugées les plus favorables. Toutes ces initiatives et ces données provenant du milieu et des praticiens devraient, elles aussi, être colligées et largement diffusées, augmentant ainsi la banque d'idées et de possibilités offerte aux intervenants.

Somme toute, nous avons ici fait un premier pas. Dans les années à venir, nous tenterons de poursuivre, conjointement avec de nombreux collègues, le travail amorcé. Nous privilégierons tout particulièrement le transfert des connaissances acquises lors de cette recherche auprès des intervenants du milieu qui sont intéressés par le développement et la consolidation des pratiques de collaboration dans leurs écoles.

## ANNEXE A

### LETTRES DE RECRUTEMENT POUR LA PHASE I

A.1	Lettre de recrutement pour les regroupements et directions.....	133
A.2	Lettre de recrutement pour les enseignants.....	134

Projet de recherche: *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre des enseignants de l'ordre primaire travaillant dans les regroupements 1 à 6 de la CSDM*

**Chers directions et responsables de la recherche de la CSDM,**

Je suis étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Ma thèse de doctorat porte sur la question de la collaboration entre les enseignants francophones du primaire.

Dans la littérature, le débat sur la question est ouvert. Les avantages et les désavantages associés à la collaboration sont désormais fréquemment discutés et mieux explicités. Parallèlement, le nouveau programme de formation de l'école québécoise encourage les enseignants à collaborer entre eux. En effet, ce programme suggère aux enseignants de prendre plusieurs responsabilités de façon collective et ce, dans le cadre d'activités aussi diverses que l'appropriation du programme, le développement professionnel, la progression des élèves, l'organisation de l'école, etc.

Dans le cadre de l'implantation de la réforme, l'objectif de ma recherche est de faire le point sur les questions suivantes: **Que pensent les enseignants de la collaboration? Quelles sont leurs activités actuelles de collaboration? Selon les enseignants, quels contextes sont favorables ou défavorables à la collaboration? Quelles sont leurs besoins et attentes en matière de collaboration?**

La première étape de la recherche consiste à mener une entrevue auprès d'une vingtaine d'enseignants travaillant dans les regroupements 1 à 6 de la CSDM à partir de janvier 2004. Ces enseignants seront invité(e)s à répondre, de façon ouverte et conviviale, à une vingtaine de questions sur le thème de la collaboration. Idéalement, l'échantillon d'enseignants qui répondra à cette entrevue devrait être le plus hétérogène possible: des enseignants variés selon leur sexe, leur origine, leurs années d'expérience, leur école, leur ancienneté dans une école, le milieu socio-économique de l'école, leur niveau ou spécialité d'enseignement, leur degré d'intérêt pour la collaboration, etc. Les réponses des enseignants à l'entrevue seront compilées et catégorisées afin de transformer l'entrevue en un questionnaire auto-administré de type choix de réponses qui sera distribué dans les écoles de la CSDM lors de la deuxième étape de la recherche, vers la fin de l'année scolaire 2004-2005.

Mon souhait le plus sincère est que ma recherche puisse refléter le mieux possible les opinions, les attitudes et les besoins des enseignants du primaire en matière de collaboration et que ces premières données recueillies servent à maintenir ou à améliorer les conditions de vie et de travail à l'école. Pour atteindre ces objectifs, j'ai besoin de votre collaboration pour trouver des enseignants volontaires pour participer à l'entrevue!

Sincèrement,

Jade Landry-Cuerrier

Tél.: (514) 382-7866, courriel: vlajade@hotmail.com

Projet de recherche: *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre des enseignants de l'ordre primaire travaillant dans les regroupements 1 à 6 de la CSDM*

**Chers enseignants et enseignantes,**

Je suis étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Ma thèse de doctorat porte sur la question de la collaboration entre les enseignants francophones du primaire. L'objectif de ma recherche est de faire le point sur les questions suivantes: **Que pensent les enseignants de la collaboration? Quelles sont leurs activités actuelles de collaboration? Selon les enseignants, quels contextes sont favorables ou défavorables à la collaboration?**

La première étape de la recherche consiste à mener une entrevue auprès d'une vingtaine d'enseignants travaillant dans les regroupements 1 à 6 de la CSDM, à partir de janvier 2004. Les réponses des enseignants à l'entrevue serviront à bâtir un questionnaire à choix de réponse. Ce questionnaire sera distribué à grande échelle dans les écoles de la CSDM lors de la deuxième étape de la recherche, vers la fin de l'année scolaire 2003-2004.

Mon souhait le plus sincère est que ma recherche puisse refléter le mieux possible les opinions, les attitudes et les besoins des enseignants du primaire en matière de collaboration. J'aimerais aussi que ces premières données recueillies servent à maintenir ou à améliorer vos conditions de vie et de travail à l'école.

Pour atteindre ces objectifs, il est évident j'ai besoin de votre collaboration! Ainsi, que vous soyez favorable ou non à la collaboration entre enseignants, voici l'occasion de vous faire entendre et de vous exprimer.

**Enseignants de la CSDM, j'ai besoin de votre aide pour faire ma recherche. J'aimerais trouver parmi vous quelques volontaires pour participer à l'entrevue.**

Votre acceptation n'implique qu'une rencontre d'environ une heure, où vous serez invité(e) à répondre, de façon ouverte et conviviale, à une vingtaine de questions sur le thème de la collaboration. Il est clair que la confidentialité totale et entière de vos réponses est assurée.

Veillez noter que je me déplace à l'endroit et au moment que vous aurez choisi pour faire l'entrevue. Si vous êtes volontaire, communiquez avec moi par téléphone ou par courrier électronique pour prendre rendez-vous. Si vous laissez un message, veuillez s.v.p. me donner vos disponibilités et votre numéro à la maison, pour que nous puissions nous joindre plus facilement.

D'ici là, je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire. N'hésitez pas à m'appeler!

Sincèrement,

Jade Landry-Cuerrier  
Étudiante au doctorat à l'UQAM  
Tél.: (514) 382-7866  
Courriel: [vlajade@hotmail.com](mailto:vlajade@hotmail.com)

**ANNEXE B**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA PHASE I**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - Recherche sur la collaboration entre enseignants**

menée par Jade Landry-Cuerrier (étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation à l'UQÀM), en collaboration avec Tamara Lemerise (UQÀM) et Jean Archambault (CSDM, Programme de soutien à l'école montréalaise)

Dans le contexte actuel d'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, le but général de cette recherche est de faire connaître les perceptions et les pratiques de collaboration entre les enseignants québécois du primaire.

Votre participation implique seulement une rencontre d'une heure, où vous serez invité(e) à répondre à une vingtaine de questions. En tout temps, vous serez libre de répondre ou non à une question ou encore de décider de mettre fin à l'entrevue.

Pour fins d'analyse, vos réponses seront enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Aussitôt l'entrevue terminée, l'enregistrement sera transcrit par écrit et un code y sera associé assurant ainsi l'anonymat. L'enregistrement sera conservé sous clé à l'UQÀM et seule la chercheuse y aura accès. Aucune copie ne sera faite de cet enregistrement et il sera détruit à la fin de la recherche.

Dans les documents produits en lien avec la présente recherche, seules les données de groupe seront présentées et jamais aucune information ne permettra de retracer l'identité des répondants. Ainsi, la confidentialité des données recueillies et l'anonymat vous sont assurés.

Les données recueillies par voie d'entrevue et plus tard par voie de questionnaires seront présentées aux enseignants intéressés dans le cadre d'ateliers ou de séminaires et feront l'objet de publications dans des revues éducatives. Ces données serviront aussi à faire des recommandations auprès des écoles, commissions scolaires et ministère de l'Éducation concernant les conditions favorables ou défavorables à la collaboration entre enseignants.

**Déclaration :**

J'ai pris connaissance des objectifs de la présente étude et de l'utilisation qui sera faite des données recueillies. J'accepte de répondre aux questions sur la collaboration entre enseignants qui me seront posées dans le cadre d'une entrevue enregistrée sur bande magnétique. Je suis conscient(e) qu'à tout moment je peux refuser de répondre à une question ou décider de mettre fin à l'entrevue. J'autorise l'utilisation du contenu de cette entrevue pour les fins de la recherche. Je suis au courant des mesures qui seront prises pour assurer la confidentialité et l'anonymat des données recueillies et éventuellement diffusées.

J'accepte de participer à la recherche menée par Jade Landry-Cuerrier (étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation à l'UQÀM), en collaboration avec Tamara Lemerise (UQÀM) et Jean Archambault (CSDM, PSÉM).

Nom: \_\_\_\_\_  
Signature : \_\_\_\_\_  
Date: \_\_\_\_\_

## ANNEXE C

### LETTRES DE RECRUTEMENT POUR LA PHASE II

C.1	Lettre de recrutement pour les directions ou les personnes-ressources.....	138
C.2	Lettre de recrutement pour les enseignants.....	140

## **Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre des enseignant(e)s francophones du primaire**

**Chère direction ou personne-ressource,**

De nos jours, la collaboration entre enseignant(e)s est souvent jugée comme très importante. Pourtant, encore peu de choses sont connues au Québec sur cette question. Nous avons développé un questionnaire qui permettra de dresser un premier portrait des perceptions et pratiques de collaboration des enseignant(e)s de chez nous. Permettez-moi d'abord quelques mots sur l'objectif et l'intérêt de ma recherche. Puis une brève description du questionnaire suivra, de même qu'une proposition d'administration du questionnaire dans votre école.

### **Objectif**

L'objectif de la recherche est de dresser un premier portrait de la situation actuelle de la collaboration entre les enseignant(e)s du primaire en faisant le point sur les quatre questions suivantes:

- 1) **Que pensent les enseignant(e)s de la collaboration dans leur école?**  
(définitions, conceptions, intérêts, besoins)
- 2) **Quelles sont leurs activités actuelles de collaboration?**  
(liste des occasions disponibles, des actions posées et des thématiques abordées)
- 3) **Quels sont les effets de la collaboration selon les enseignant(e)s?**
- 4) **Quels sont les facteurs qui influencent la collaboration dans leur milieu de travail?**  
(contextes favorables ou défavorables à la collaboration selon les enseignant(e)s)

### **Intérêt**

La recherche a été autorisée à la CSDM, ainsi qu'à la CSMB, à la CSPI et à la CSDL. Il s'agit de la première recherche québécoise qui recueille des informations spécifiques sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignant(e)s. Mon souhait est que la recherche puisse refléter le mieux possible les opinions, les activités et les besoins des enseignant(e)s du primaire en matière de collaboration.

Une fois l'étude terminée, le questionnaire et les résultats de la recherche seront mis à la disposition des commissions scolaires et des équipes écoles. Les données seront présentées aux enseignant(e)s et aux écoles intéressées dans le cadre, par exemple, d'ateliers de formation sur la collaboration entre enseignant(e)s. La publication des données de recherche dans des revues éducatives est également visée. Enfin, nous tenterons d'acheminer diverses recommandations auprès des écoles, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation.

### **Description du questionnaire**

Le questionnaire est conçu pour être anonyme et complété individuellement par les enseignant(e)s en environ 30 minutes. Il comprend une douzaine de questions à choix de réponse. Il a été bâti à partir des points de vue et des pratiques de collaboration rapportés par une vingtaine d'enseignant(e)s du primaire rencontré(e)s en entrevue l'an passé.

### **L'aide que vous pouvez m'apporter**

Plus d'enseignant(e)s complètent le questionnaire, plus les données obtenues refléteront leurs perceptions et pratiques de collaboration dans toute leur diversité. J'aimerais donc que le plus grand nombre possible d'enseignant(e)s de votre école complètent ce questionnaire. Pour ce faire, je fonctionne selon vos préférences et celles des enseignant(e)s, je suis très flexible.

1-Vous pouvez présenter la recherche aux enseignant(e)s de votre école à l'aide de ce document et du questionnaire, ou m'accorder cinq minutes lors d'une réunion des enseignant(e)s pour que je leur fasse une petite présentation (un résumé des informations contenues de ce document).

2-On met à la disposition des enseignant(e)s volontaires des copies du questionnaire.

3-On accorde un délai raisonnable pour compléter le questionnaire (une ou deux semaines), idéalement au plus tard le 1<sup>er</sup> mai 2005.

4-On s'entend sur un mode de retour des questionnaires complétés (boîte scellée, enveloppe cachetée au secrétariat ou à la direction, par la poste, etc.).

5-On fait un petit rappel aux enseignant(e)s quelques jours avant la date de retour.

Lorsque la majorité des enseignant(e) se mettent d'accord pour compléter le questionnaire (minimum 10 questionnaires remplis et retournés), j'offre de revenir à l'école pour présenter les résultats de votre école et de la recherche.

**Pour obtenir des copies du questionnaire, pour que je vienne présenter la recherche à votre école ou pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Merci à l'avance de votre collaboration! ☺ Sincèrement,**

Jade Landry-Cuerrier, responsable de la recherche  
Département de psychologie, secteur éducation, UQAM



(514) 382-7866



landry-cuerrier.jade@courrier.uqam.ca  
8386, rue St-Denis, Montréal, H2P 2G8

**Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration des enseignants  
montréalais de l'ordre primaire**

**Chers enseignantes et enseignants,**

Que diriez-vous de me donner un coup de pouce dans ma recherche! L'objectif de mon travail est de tracer un premier portrait de la situation actuelle de la collaboration entre enseignants. Je souhaite mieux connaître vos opinions sur cette question, vos pratiques actuelles de collaboration, mais aussi les facteurs qui, selon vous, lui sont favorables ou défavorables. J'ai donc élaboré un questionnaire et je souhaiterais que le plus grand nombre possible d'entre vous puissiez y répondre, question d'avoir les opinions de tous et chacun.

Une fois l'étude terminée, le questionnaire et les résultats seront mis à la disposition des commissions scolaires et des équipes écoles. J'aimerais bien, dans le cadre de publication dans des revues éducatives ou d'ateliers de formation, par exemple, vous présenter moi-même les principaux résultats de cette recherche. J'aimerais beaucoup aussi que les données obtenues, particulièrement celles sur les conditions favorables ou défavorables à la collaboration entre enseignants servent à faire des recommandations auprès des écoles, des commissions scolaires et même du ministère de l'Éducation.

Il est clair, chers futurs répondants et répondantes, que la confidentialité de vos réponses est pleinement assurée. Seules des données de groupe seront divulguées; jamais aucun nom d'école ou de personne ne sera dévoilé.

**Alors, que vous soyez favorable ou non à la collaboration entre enseignant(e)s, voilà l'occasion de dire ce que vous pensez, ce que vous souhaitez.** Le questionnaire que je vous sou mets ici a été construit à partir d'entrevues menées en 2004 auprès d'une vingtaine d'enseignant(e)s du primaire; il est donc fortement inspiré des points de vue et des pratiques rapportés par vos collègues.

Une fois le questionnaire complété, veuillez le déposer dans la boîte prévue à cet effet. Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Merci à l'avance de votre participation et collaboration! ☺

**Sincèrement,**

Jade Landry-Cuerrier, responsable de la recherche  
Département de psychologie, secteur éducation, UQÀM



(514) 382-7866



landry-cuerrier.jade@courrier.uqam.ca  
8386, rue St-Denis, Montréal, H2P 2G8

## ANNEXE D

### LETTRES DE RAPPEL DES QUESTIONNAIRES DE LA PHASE II

D.1	Lettre de rappel pour les directions ou les personnes-ressources.....	142
D.2	Lettre de rappel pour les enseignants.....	143

**QUESTIONNAIRE SUR LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANT(E)S -  
RAPPEL**

**Chère directrice, cher directeur,**

J'ai préparé une petite lettre de rappel pour les enseignant(e)s qui n'auraient pas encore complété le «Questionnaire sur la collaboration entre enseignant(e)s»: la date limite pour le retour des questionnaires est le \_\_\_\_\_!

Merci de bien vouloir imprimer la lettre que vous trouverez en attachement et de la distribuer aux enseignant(e)s au moment que vous jugez le plus opportun et selon votre modalité préférée (dans leurs pigeoniers, en l'incluant dans le journal de l'école, en la leur lisant lors d'une réunion, etc.).

Je passerai à votre école pour ramasser les questionnaires complétés le \_\_\_\_\_.  
N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez reçu tous les questionnaires (j'en avais distribué \_\_\_\_\_) ou si vous croyez que je devrais attendre un peu avant de venir les chercher.

J'en profite pour vous remercier chaleureusement de votre précieuse aide dans la réalisation de cette recherche. Merci de votre collaboration!

Sincèrement,

Jade Landry-Cuerrier,  
Responsable de la recherche sur la collaboration entre enseignants,  
Département de psychologie, section éducation, UQAM  
(514) 382-7866

**QUESTIONNAIRE SUR LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANT(E)S -  
RAPPEL**

**Chère enseignante, cher enseignant,**

Il y a quelques semaines vous vous êtes porté(e) volontaire pour répondre au «Questionnaire sur la collaboration entre enseignant(e)s». Je fais ici un petit rappel pour ceux et celles qui n'ont pas encore complété le questionnaire: la date limite fixée ensemble pour le retour des questionnaires approche à grand pas ou est peut-être déjà dépassée de quelques jours!

Je suis consciente que vous êtes sollicité(e)s de toute part et que vous avez bien peu de temps disponible. Cependant, le thème de ma recherche vous concerne directement. Mon souci est de refléter le mieux possible vos opinions, vos pratiques et vos besoins en matière de collaboration. Dans ces temps où le mot collaboration est souvent utilisé à toutes les sauces, nous avons grand besoin d'avoir l'heure juste sur ce que vous, les enseignant(e)s, pensez réellement de la question.

J'en profite pour formuler mes remerciements à ceux et celles qui ont déjà répondu au questionnaire. J'invite cordialement ceux et celles qui ne l'ont pas encore fait, à prendre quelques minutes pour y répondre. D'ici quelques jours, je passerai à votre école pour ramasser les questionnaires complétés.

Sachez que votre participation m'est précieuse, sans elle, cette recherche ne serait tout simplement pas possible. Merci de votre collaboration!

Sincèrement,

Jade Landry-Cuerrier,

Responsable de la recherche,

Étudiante au doctorat,

Département de psychologie, section éducation, UQÀM

(514) 382-7866

landry-cuerrier.jade@courrier.uqam.ca

8386, rue St-Denis, Montréal, H2P 2G8

p.s. Si vous ne pouvez pas remettre votre questionnaire complété à la date prévue, communiquez avec moi et nous prendrons un arrangement.

Si vous avez décidé de ne pas répondre au questionnaire, merci de me retourner votre copie vide.

**ANNEXE E**

**«ENTREVUE SUR LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DE COLLABORATION  
ENTRE ENSEIGNANTS»**

## Entrevue sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre enseignants

# d'entrevue: \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_

École ciblée: oui non

Si oui, nom du programme: \_\_\_\_\_

Sexe: M F

Niveau d'enseignement / spécialité: \_\_\_\_\_

Ancienneté dans cette école: \_\_\_\_\_ ans

Nombre d'années d'expérience en enseignement: \_\_\_\_\_ ans

Début : \_\_\_\_\_ h

Fin : \_\_\_\_\_ h

## Introduction

Comme vous le savez, notre entretien d'aujourd'hui va porter sur le thème de la collaboration. L'entrevue comporte 3 sections: la première porte sur vos perceptions de la collaboration, la deuxième concerne vos activités de collaboration, et la troisième section porte sur les facteurs qui peuvent influencer la collaboration.

## Section I: Les perceptions et conceptions

Maintenant, nous sommes dans la 1<sup>ère</sup> partie de l'entrevue et nous allons discuter de comment vous voyez la collaboration.

**Q1.** Quelle est votre définition de la collaboration?

**Q1A)** Quelle est votre conception de la collaboration? Qu'est ce que la collaboration représente pour vous? Qu'est-ce que veut dire «collaborer» pour vous? Comment voyez-vous la collaboration?

**Q2.** Les enseignants n'accordent pas tous la même importance à la collaboration.

Certains travaillent davantage seuls et d'autres davantage en collaboration.

En indiquant votre réponse à l'aide des choix suivants, dites-moi: De façon générale, quelle importance accordez-vous à la collaboration dans votre travail et pourquoi?

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| <b>1) Dans mon travail, la collaboration n'est pas importante</b> | <input type="checkbox"/> |
| <b>2) Dans mon travail, la collaboration est peu importante</b>   | <input type="checkbox"/> |
| <b>3) Dans mon travail, la collaboration est importante</b>       | <input type="checkbox"/> |
| <b>4) Dans mon travail, la collaboration est très importante</b>  | <input type="checkbox"/> |

**Q2A)** Pourquoi collaborer?

-Pourquoi jugez-vous utile, pertinent ou intéressant de collaborer? Qu'est-ce qui vous intéresse dans la collaboration?, Qu'est-ce qui est efficace dans la collaboration?

Quels sont les avantages, les effets positifs de la collaboration? À quoi sert la collaboration? À qui sert la collaboration et comment? (enseignants, direction ,élèves, parents) Quels sont les enjeux de la collaboration?

**Q3.** Dans quelles situations préférez-vous ou préféreriez-vous travailler avec des collègues? Décrivez quand, comment et pourquoi.

-Situation expérimentée, rapportée ou imaginée?

**Q4.** Dans quelles situations préférez-vous ou préféreriez-vous travailler seul? Décrivez quand et pourquoi.

**Q4A)** Pourquoi travailler seul?

- Pourquoi ne pas collaborer? Qu'est-ce qui vous intéresse moins dans la collaboration? Qu'est-ce qui n'est pas efficace dans la collaboration? Quels sont les désavantages, les effets négatifs de la collaboration?

Maintenant, parlons de la perception de la collaboration dans votre milieu de travail.

**Q5.** En indiquant votre réponse à l'aide des choix suivants, dites-moi: Dans votre école, comment estimez-vous l'importance accordée à la collaboration par...

**Q5A)** La direction? Pourquoi?

**Q5B)** Les enseignants? Pourquoi?

**Q5C)** Les autres intervenants? Pourquoi?

Fiche proposée à 5A, 5B et 5C

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| <b>1) Pas d'importance accordée à la collaboration</b>      | <input type="checkbox"/> |
| <b>2) Peu d'importance accordée à la collaboration</b>      | <input type="checkbox"/> |
| <b>3) Assez d'importance accordée à la collaboration</b>    | <input type="checkbox"/> |
| <b>4) Beaucoup d'importance accordée à la collaboration</b> | <input type="checkbox"/> |

**Section II: Les activités**

Maintenant, nous sommes dans la 2<sup>e</sup> partie de l'entrevue et nous allons discuter de vos activités de collaboration.

D'abord, pensez à tous les contextes où vous avez collaboré au cours du dernier mois.

**Q6.** Décrivez-moi une situation dans laquelle vous avez travaillé avec des collègues ou en équipe. (si pas d'exemple à proposer, passer à Q6A)

-Comment ça se passe?

-Décrivez une autre situation où vous avez collaboré.

**Q6A)** Décrivez-moi une situation de collaboration que vous connaissez, mais que vous n'avez pas expérimenté.

Forme																			
Thème																			
Effets																			
Participants ?,#																			

Grille utilisée par la chercheure pour prendre des notes

In/formel																			
Procédure																			
Évaluation																			
Fréquence																			
Durée																			
Lieu																			

**Q7.** En général, qui initie la collaboration? Qui décide de collaborer?

**Q8.** Est-ce que certaines expériences de collaboration ont échoué? Pourquoi il n'y a pas eu collaboration?

Section III: Facteurs favorables et défavorables à la collaboration

Maintenant, nous sommes dans la 3<sup>e</sup> et dernière partie de l'entrevue et nous allons discuter des facteurs qui peuvent influencer la collaboration dans une école.

**Q9.** Quels sont les facteurs qui favorisent la collaboration, qui aident un enseignant à collaborer avec ses collègues? Pourquoi, comment, dans quel sens?

**Q10.** Quels sont les facteurs qui nuisent à la collaboration, qui empêchent ou découragent un enseignant de collaborer avec ses collègues? Quelles sont les principales difficultés, obstacles, limites que vous rencontrez lorsque vous travaillez en collaboration?

**Q11.** Je vous présente une liste de facteurs et vous me dites, pour chacun, s'il peut influencer la collaboration.

<p>Est-ce que _____ peut influencer la collaboration, comment et pourquoi?</p> <p><b>A)</b> Les caractéristiques personnelles d'un enseignant (style, personnalité, différences individuelles, affinités personnelles)</p> <p><b>B)</b> Les caractéristiques professionnelles d'un enseignant (vision, valeurs et objectifs pédagogiques des enseignants)</p> <p><b>C)</b> La communication dans l'école (diffusion de l'information, suivi avec l'équipe, bilan)</p> <p><b>D)</b> La direction (style de gestion, leadership, intérêt pour la collaboration)</p> <p><b>E)</b> La marge de manœuvre donnée aux enseignants (pouvoir de décision, autonomie, leadership)</p> <p><b>F)</b> Les ressources (espace, temps, argent, autre)</p> <p><b>G)</b> L'origine de la collaboration, présence d'un besoin pour la collaboration</p> <p><b>H)</b> La vision de la collaboration comme outil de développement professionnel</p> <p><b>I)</b> La vision de la collaboration comme outil de pratique réflexive (définition)</p> <p><b>K)</b> L'évolution dans le temps des relations entre les enseignants</p> <p><b>L)</b> Contexte d'ouverture à la collaboration</p> <p><b>M)</b> Partenaires disponibles</p> <p><b>N)</b> Mobilité du personnel à l'école</p> <p><b>O)</b> Procédures d'évaluation du processus de collaboration</p> <p><b>P)</b> Procédure de fonctionnement du processus de collaboration</p> <p><b>Q)</b> Présence de conflit et réaction aux obstacles</p>
--

**Q12.** Quels sont les besoins en matière de collaboration dans votre milieu?

**Q12A)** De quoi avez-vous besoin pour collaborer?

**Q12B)** Sur quoi avez-vous besoin de collaborer?

**Q13.** Quels seraient les moyens à mettre en place par une direction et par des enseignants pour favoriser la collaboration dans leur école?

**Q14.** Auriez-vous d'autres choses à dire sur le thème de la collaboration et qui n'ont pas été abordées ou encore pas abordées suffisamment en profondeur dans notre entrevue?

**Q15.** En terminant, parmi les trois affirmations suivantes, cochez chaque fois celle qui correspond le mieux à ce que vous ressentez. Vous pouvez justifier vos réponses par écrit si vous le voulez.

▪ **Q15A)**

Je ne suis pas satisfait(e) de mon emploi

Je suis peu satisfait(e) de mon emploi

Je suis satisfait(e) de mon emploi

Je suis très satisfait(e) de mon emploi

▪ **Q15B)**

Je ne suis pas satisfait(e) de mes relations avec mes collègues

Je suis peu satisfait(e) de mes relations avec mes collègues

Je suis satisfait(e) de mes relations avec mes collègues

Je suis très satisfait(e) de mes relations avec mes collègues

▪ **Q15C)**

Je ne me sens pas compétent(e) au travail

Je me sens peu compétent(e) au travail

Je me sens compétent(e) au travail

Je me sens très compétent(e) au travail

Avez-vous des collègues intéressés?

Merci de votre précieuse collaboration!

**ANNEXE F**

**«QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DE  
COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS»**

## Enquête sur la collaboration entre enseignant(e)s

### Questionnaire

Université du Québec à Montréal  
Département de psychologie, section éducation  
Laboratoire sur les apprentissages en nouveaux contextes éducatifs



**Informations générales sur la recherche :**

Cette recherche sur la collaboration entre enseignant(e)s est menée par Jade Landry-Cuerrier, étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Tamara Lemerise, professeure au département de psychologie.

**Le but général de la recherche est de faire le point sur les perceptions et les pratiques de collaboration entre les enseignant(e)s francophones du primaire.** Un questionnaire a donc été construit à cet effet. Le questionnaire comporte 13 questions à choix de réponses. Une trentaine de minutes sont nécessaires pour le compléter.

Les questionnaires complétés et retournés seront conservés sous clé et seule la chercheuse y a accès. Dans les documents produits en lien avec la présente recherche, seules les données de groupe seront présentées et jamais aucune information ne permettra de retracer l'identité des répondants. **La confidentialité des données recueillies et l'anonymat vous sont assurés.**

Les données recueillies seront présentées aux enseignant(e)s intéressés dans le cadre d'ateliers de formation ou de colloques. Elles feront l'objet de publications dans des revues éducatives. Les données serviront aussi à faire des recommandations auprès des écoles, commissions scolaires et ministère de l'Éducation concernant les conditions favorables ou défavorables à la collaboration selon les enseignant(e)s.

**Consentement:**

C'est en toute connaissance des objectifs et des mesures déontologiques de cette recherche que j'accepte de compléter, en tout ou en partie, le présent questionnaire. En complétant ce questionnaire, j'autorise l'utilisation de son contenu pour les fins de la recherche.

## CONSIGNES

Chères enseignantes, chers enseignants,

Ce questionnaire vise à recueillir vos perceptions reliées à la question de la collaboration entre enseignant(e)s, de même qu'à faire le point sur vos pratiques de collaboration à l'école.

Dans ce questionnaire, l'expression « *la collaboration entre enseignant(e)s* » ou « *la collaboration* » fait référence à toute activité commune (ou interaction) qui a lieu entre deux ou plusieurs enseignant(e)s et qui est en lien avec votre travail à l'école. Il vous est donc demandé ici de répondre seulement en fonction de vos collaborations avec d'autres enseignant(e)s et d'exclure toute réponse portant sur des collaborations avec des partenaires autres que vos collègues enseignant(e)s.

Le questionnaire comprend différentes sections portant chacune sur un thème différent : vos perceptions, vos pratiques, les effets que vous percevez ou encore les facteurs pouvant influencer la collaboration entre enseignant(e)s. À la toute fin du questionnaire, vous trouverez une section Commentaires (p.13) dans laquelle vous pouvez noter, au fur et à mesure, vos réflexions, commentaires et suggestions.

Le questionnaire doit être rempli individuellement au crayon à l'encre. Répondez le plus spontanément et honnêtement possible à toutes les questions, en vous référant à vos croyances et à vos expériences professionnelles en la matière.

### Renseignements

Votre sexe : F :  H :

Votre niveau de classe ou d'enseignement, spécialité ou fonction: \_\_\_\_\_

Nom de votre école: \_\_\_\_\_

Nom de votre commission scolaire: \_\_\_\_\_

Votre ancienneté dans cette école : \_\_\_\_\_ ans

Votre nombre d'années d'expérience en enseignement : \_\_\_\_\_ ans

### Section V - Votre perception de la collaboration entre enseignant(e)s

Les trois questions de cette section visent à connaître ce que vous pensez de la collaboration: son importance pour vous et pour les gens de votre école, votre définition préférée et votre vision idéale.

<b>Q1. Indiquez votre niveau d'accord avec chacun des énoncés suivants:</b>				
	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
1.1. Pour moi, la collaboration entre enseignant(e)s est importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Pour la direction de mon école, la collaboration entre enseignant(e)s est importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Pour les enseignant(e)s de mon école, la collaboration entre eux est importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **Q2. Parmi les cinq définitions de la collaboration entre enseignant(e)s suivantes,**

**1- encerclez celle (une seule) qui correspond au type de collaboration que vous recherchez le plus**

**2- rayez celle (une seule) qui correspond au type de collaboration que vous recherchez le moins.**

(Mettez d'abord les énoncés en ordre de préférence, cela peut vous aider. Nous savons que ces définitions peuvent toutes être intéressantes, mais nous vous demandons de choisir. )

La collaboration entre enseignant(e)s c'est:

- 2.1. Échanger sur nos élèves, nos expériences et/ou nos idées.
- 2.2. Partager notre matériel, nos activités et/ou notre planification.
- 2.3. Se soutenir, s'entraider et/ou s'assister entre nous.
- 2.4. Réaliser ensemble une activité du début à la fin.
- 2.5. Être responsable ensemble d'un groupe d'élèves.

<b>Q3. Deux enseignantes fictives, Louise et Marie, présentent certaines de leurs conceptions idéales de la collaboration entre enseignant(e)s.</b> <b>En cochant une seule case par ligne, indiquez si vous penchez plus vers la conception idéale de Louise ou vers celle de Marie.</b>				
Nous savons que les conceptions de Louise et de Marie sont toutes vraies et intéressantes selon les circonstances, mais nous vous demandons de choisir la conception de la collaboration qui vous correspondrait le plus dans des circonstances idéales.	Tout à fait d'accord avec <b>LOUISE</b>	Plutôt d'accord avec <b>LOUISE</b>	Plutôt d'accord avec <b>MARIE</b>	Tout à fait d'accord avec <b>MARIE</b>
<b>IDÉALEMENT, la collaboration entre enseignant(e)s...</b>				
3.1. Pour Louise, c'est un travail en lien avec les élèves (intervention, cas d'élève, etc.). Pour Marie, c'est un travail en lien avec l'enseignement (méthodes, objectifs, évaluation, organisation par cycles, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Pour Louise, ça se déroule de façon plutôt formelle, parce que c'est plus structuré et plus efficace. Pour Marie, ça se déroule de façon plutôt informelle, parce que c'est plus spontané et plus riche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Pour Louise, c'est plus riche quand on a la même conception de l'enseignement. Pour Marie, c'est plus riche quand on a une conception de l'enseignement différente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Pour Louise, ça porte sur la planification, l'organisation, le fonctionnement de la classe et de l'école. Pour Marie, ça porte sur notre vision de l'enseignement et de la mission de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Section B - Vos pratiques de collaboration entre enseignant(e)s

Les trois questions de cette section visent à faire la liste la plus complète possible de vos pratiques de collaboration entre enseignant(e)s:

- tous les types d'occasions disponibles, de moments où vous pouvez collaborer (Q4),
- tous les types d'actions posées, de façons de collaborer (Q5)
- et tous les types de thèmes abordés, de contenus sur lesquels vous collaborez (Q6).

Pour répondre, pensez à toutes vos interactions formelles et informelles **avec vos collègues enseignant(e)s** qui sont en lien avec votre travail d'enseignant(e). N'oubliez jamais que nous parlons toujours des pratiques que vous avez avec d'autres enseignants!

Rapportez leur fréquence moyenne dans votre tâche cette année.

Si vous trouvez les listes proposées incomplètes, n'hésitez pas à utiliser la catégorie «autre» ou à faire vos commentaires à la page 13.

**Q4A. Pour chacune des occasions de collaboration suivantes, indiquez à quelle fréquence vous l'avez vécue avec d'autres enseignant(e)s cette année:**

	Jamais	Rarement (-trimestriel ou mensuel)	Assez souvent (-hebdo- madaire)	Très souvent (-quotidien)
4.1. Rencontre informelle à deux ou plusieurs (jaser dans le corridor, à la récré, au dîner, rencontre-éclair, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Rencontre formelle de l'équipe de niveau ou de cycle (de tous les membres ou de quelques-uns)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Rencontre d'équipe-école, réunion du personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Rencontre de plusieurs enseignants avec d'autres intervenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. Comités (pédagogique, réforme, social, fête, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. Rencontre de type CPEPE, CE, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. Être avec un ou des élèves à deux ou plusieurs enseignant(e)s (en rencontre, en classe ou ailleurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. Accueillir un(e) stagiaire enseignant(e) dans sa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. Autre type d'occasion: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q4B. Parmi les choix proposés ci-dessus, notez le chiffre de l'occasion de collaboration...**

-que vous avez expérimenté le plus souvent: \_\_\_\_\_ -le moins souvent: \_\_\_\_\_

-que vous aimez le moins\*: \_\_\_\_\_ -que vous préférez\*: \_\_\_\_\_

-que vous aimeriez faire moins souvent\*: \_\_\_\_\_

-que vous aimeriez essayer ou faire plus souvent\*: \_\_\_\_\_

Exemples :

Si la rencontre de cycle est l'occasion de collaborer qui arrive le plus souvent, écrivez 4.2. à la ligne «que vous avez expérimenté le plus souvent».

Si la rencontre d'équipe-école est l'occasion de collaboration que vous aimez le moins, écrivez 4.3. à la ligne « que vous aimez le moins », etc.

\*s'il y a des conditions nécessaires, mentionnez-les à la section Commentaires

**Q5A. Pour chacune des actions de collaboration suivantes, indiquez à quelle fréquence vous l'avez expérimentée avec d'autres enseignant(e)s cette année:**

	Jamais	Rarement (~trimes- triel ou mensuel)	Assez souvent (~hebdo- madaire)	Très souvent (~quoti- dien)
5.1. Planifier, organiser quelque chose ensemble (semaine, atelier, projet) sans le réaliser ensemble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Se séparer les tâches, décider ce qu'on fait chacun de son côté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Animer, enseigner ensemble en classe ou ailleurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Partager la responsabilité de créer ou de réaliser quelque chose ensemble du début à la fin (ex. matériel, activité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Observer (un autre enseignant, d'autres élèves, une autre classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Se montrer comment faire quelque chose entre enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Partager de l'information entre enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. Prendre des décisions entre enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. Réfléchir et discuter sur un sujet en lien avec l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. Offrir un support pédagogique à un autre enseignant(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11. Se conseiller mutuellement entre enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12. Recevoir ou offrir un support émotif (écouter et/ou se confier)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13. Résoudre un problème, rechercher des solutions entre enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14. Prendre en charge ensemble un cas d'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.15. Échanger des élèves (envoyer des élèves dans la classe de l'autre, recevoir les élèves d'un autre, reformer les groupes temporairement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.16. Échanger du matériel, des activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.17. Échanger une matière à enseigner pour une période déterminée (ex. j'enseigne les maths et toi le français pour les deux classes pour cette étape)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.18. Échanger de classe (une fois, je prends ta classe et tu prends la mienne)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.19. Autre type d'action: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q5B. Parmi les choix ci-dessus, identifiez le chiffre correspondant à l'action de collaboration..**

-que vous avez posée le plus souvent: \_\_\_\_\_ -le moins souvent: \_\_\_\_\_

-que vous aimez le moins\*: \_\_\_\_\_ -que vous préférez\*: \_\_\_\_\_

-que vous aimeriez faire moins souvent\*: \_\_\_\_\_

-que vous aimeriez essayer ou faire plus souvent\*: \_\_\_\_\_

\*s'il y a des conditions nécessaires, mentionnez-les à la section Commentaires

**Q6A. Pour chacun des thèmes de collaboration suivants, indiquez à quelle fréquence vous les avez abordés avec d'autres enseignant(e)s cette année:**

	Jamais	Rarement (~trimes- triel ou mensuel)	Assez souvent (~hebd- madaire)	Très souvent (~quoti- dien)
6.1. Activités et projets pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Fêtes, activités spéciales, sorties parascolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Ateliers décloisonnés, décloisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Retour sur une activité, sur une rencontre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. Élèves en général (besoins, multi-âge, «looping», etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. Cas particuliers d'élèves (forces et faiblesses, apprentissage, comportement, adaptation, plan d'intervention, intervention de crise, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7. Évaluation en général (méthodes, besoins, correction, bulletins)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8. Intervention, stratégies et trucs spécifiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9. Éducation et pédagogie en général (vision, objectifs, méthodes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10. Réforme éducative du Québec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11. Matériel pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12. Matière ou sujet académique (maths, lecture, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13. Devoirs et leçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14. Budget, finances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15. Parrainage entre élèves (ex. en lecture entre des 2 <sup>e</sup> et des 6 <sup>e</sup> années)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16. Expériences des enseignant(e)s (bons coups, difficultés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17. Fonctionnement de cycle ou de niveau (renseignements, décisions, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18. Fonctionnement de l'école (code de vie, règlements, communication, projet éducatif)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19. Fonctionnement et gestion de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20. Autre type de thème: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q6B. Parmi les choix ci-dessus, identifiez le chiffre correspondant au thème de collaboration..**

-que vous avez abordé le plus souvent: \_\_\_\_\_ -le moins souvent: \_\_\_\_\_

-que vous aimez le moins ou préférez aborder seul\*: \_\_\_\_\_ -que vous préférez\*: \_\_\_\_\_

-que vous aimeriez aborder moins souvent\*: \_\_\_\_\_

-que vous aimeriez essayer ou aborder plus souvent\*: \_\_\_\_\_

\*s'il y a des conditions nécessaires, mentionnez-les à la section Commentaires

**Section C -- Les effets de la collaboration entre enseignant(e)s pour vous ou vos élèves**

**Q7A. Pour chacun des items énumérés, répondez à la question suivante:**

<b>« En général, d'après mon expérience, est-ce que la collaboration entre enseignant(e)s...? »</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Rarement</b>	<b>Assez souvent</b>	<b>Très souvent</b>
7.1. fait que je me sens moins seul(e) et isolé(e) dans ma classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. me prend beaucoup de temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. me permet de comparer ce que je pense ou fais avec d'autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. me permet de partager mes responsabilités (élèves, activités) avec d'autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. me fait réfléchir, me fait apprendre et m'aide à travailler mieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. me donne des nouvelles idées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7. me fournit des activités ou du matériel pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8. me donne une rétroaction externe sur ce que je fais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9. diminue ma liberté, mon autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10. m'apporte un soutien émotif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11. me fait sauver du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.12. m'aide à améliorer ma planification en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.13. m'aide à préparer et à réaliser des activités spécifiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.14. me démotive, me décourage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.15. me permet de savoir ce que les autres enseignant(e)s font et vice-versa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.16. partage le travail, diminue ma tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.17. me stimule et me motive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.18. me fait travailler davantage, ajoute des étapes supplémentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.19. me valorise dans mon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.20. améliore l'ambiance, la communication et les relations entre les enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.21. permet de mieux servir nos élèves, de soutenir leur réussite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.22. donne une unité à une équipe ou à un cycle, permet d'être plus cohérent et constant avec les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.23. me fait perdre du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.24. Autre type d'avantage: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q7B. Parmi les choix proposés, identifiez le chiffre correspondant à l'effet de la collaboration que vous considérez le plus important: \_\_\_\_\_**

<b>Q8. Jusqu'à maintenant, mon expérience de la collaboration entre enseignant(e)s a été:</b>	Très négative <input type="checkbox"/>	Plutôt négative <input type="checkbox"/>	Plutôt positive <input type="checkbox"/>	Très positive <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

### Section D – Les facteurs pouvant influencer la collaboration entre enseignant(e)s

Ne lâchez-pas! Vous avez presque terminé le questionnaire... Il reste une dernière section très importante qui vise à identifier les facteurs qui, selon vous, sont favorables ou défavorables à la collaboration entre enseignant(e)s.

<b>Q9A. Pour chacun des facteurs énumérés, répondez à la question suivante:</b>				
<b>« En général, est-ce que ce facteur est important pour la collaboration entre enseignant(e)s? »</b>	Pas du tout important	Pas vraiment important	Assez important	Très important
9.1. Les ressources financières, le budget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. Le fonctionnement de l'école (réunions, horaires, dossiers)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. La stabilité de l'équipe enseignante ou la mobilité du personnel (remplaçante, congé de maladie, maternité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4. Le nombre d'enseignant(e)s dans l'équipe ou le cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5. Avoir un endroit, un local pour se rencontrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6. Se sentir évalué(e) par les supérieurs, la direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7. Avoir peur d'être jugé(e) par les autres enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8. Avoir un intérêt à réfléchir sur sa pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9. Avoir un intérêt pour le développement de ses compétences professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10. Avoir sa classe près des autres dans l'école (même corridor, classe d'à côté, annexe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.11. La présence d'une tierce personne pour accompagner les enseignant(e)s en collaboration et pour les aider à régler les conflits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12. Autre facteur important: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Q9B. Parmi les choix ci-dessus, identifiez le chiffre correspondant au facteur ayant, selon vous, le plus d'importance pour la collaboration entre enseignant(e)s: _____</b>				

**Q10A. Pour chacun des facteurs suivants ( pour chaque ligne):**

**Dans la colonne 1, encerclez le chiffre qui correspond le plus à la situation générale dans votre école cette année:**

**Dans la colonne 2, indiquez l'influence de cette situation sur la collaboration dans votre école:**

Colonne 1: Situation actuelle dans mon école	Colonne 2: Influence de cette situation sur la collaboration entre enseignant(e)s dans mon école			
	Défavorise	Défavorise un peu	Favorise un peu	Favorise
10.1. Perception des enseignant(e)s sur la collaboration Vision positive $\longleftrightarrow$ Vision négative 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. Qualité des relations entre enseignant(e)s Affinités $\longleftrightarrow$ Antipathie 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. Vision pédagogique des enseignant(e)s (type de classe, approche avec les enfants, etc.) Similitudes $\longleftrightarrow$ Différences 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. Volonté de collaborer des enseignant(e)s Ouverture, disponibilité, $\longleftrightarrow$ Fermeture, individualisme 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5. Habiletés de communication et de travail d'équipe Écoute, consensus $\longleftrightarrow$ Commérage, désaccord 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6. Ambiance, climat de l'école Solidarité, support $\longleftrightarrow$ Compétition, conflits 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.7. Façon de fonctionner lors de la collaboration Libre, spontanée, souple $\longleftrightarrow$ Se donner règles, rôles, etc. 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.8. Style de gestion de la direction Supportant, libre $\longleftrightarrow$ Autoritaire, contrôlant 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.9. Temps pour la collaboration Pas de temps libéré $\longleftrightarrow$ Assez de temps libéré 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.10. Initiative de la collaboration Volontaire $\longleftrightarrow$ Imposée 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.11. Support des professionnels aux enseignant(e)s et aux élèves (cp, etc.) Disponible, adéquat $\longleftrightarrow$ Absent, inadéquat 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.12. Expériences passées de collaboration des enseignant(e)s Succès $\longleftrightarrow$ Échecs 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.13. Expérience en collaboration des enseignant(e)s de l'équipe Débutants $\longleftrightarrow$ Experts 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Colonne 1: Situation actuelle dans mon école		Colonne 2: Influence sur la collaboration dans mon école			
Suite de la question 10		Défavorise	Défavorise un peu	Favorise un peu	Favorise
10.14. Niveau de stress et de difficulté des enseignant(e)s (affecté entre autres par le type de milieu et de clientèle)	Élevé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faible 1      2      3      4      5      6					
10.15. Occasions de collaborer disponibles (libres ET imposées)	Rares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombreuses 1      2      3      4      5      6					
10.16. Contenus, thèmes de collaboration abordés à l'école	Déconnectés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intéressants 1      2      3      4      5      6					
10.17. Autre situation qui influence la collaboration entre enseignant(e)s :		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____ 1      2      3      4      5      6					
<b>Q10B. Parmi les choix proposés ci-dessus, identifiez le chiffre correspondant au facteur que vous auriez le plus besoin de travailler actuellement dans votre école pour favoriser la collaboration entre enseignant(e)s: _____</b>					

<b>Q11. Pour chacune des thématiques proposées ci-dessous, écrivez une suggestion d'action ou d'activité concrète qui, selon vous, pourrait:</b>
11.1. favoriser le développement de relations amicales entre les enseignant(e)s de votre école:
11.2. favoriser le désir de collaborer chez les enseignant(e)s de votre école:
11.3. favoriser l'acquisition d'habiletés de travail d'équipe chez les enseignant(e)s de votre école:





ANNEXE G

LISTE DES EXPERTS CONSULTÉS

Bégin, Jean.

Agent de recherche spécialisé en statistiques au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

Bouchard, Hélène.

Ressource professionnelle au Programme de soutien à l'école montréalaise, CSDM.  
Anciennement conseillère pédagogique à la CSDM.

Gadoury, France.

Ressource professionnelle au Programme de soutien à l'école montréalaise, CSDM.  
Anciennement directrice d'école à la CSDM.

Gohier, Christiane.

Professeure au département d'éducation et de pédagogie de l'UQÀM.

Létourneau, Francine.

Analyste à la direction au regroupement 6 de la CSDM.

Mayrand, Michel.

Conseiller pédagogique à l'école St-Noël-Chabanel, regroupement 6, CSDM.

Savoie-Zajc, Lorraine.

Professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Watier, Christian.

Chargé de cours aux départements de psychologie de l'Université d'Ottawa, de l'Université du Québec à Hull et de l'UQÀM.

Wilsey, Francine.

Directrice retraitée à la Commission scolaire des Laurentides.

Wolley, Danielle.

Directrice à l'école St-Donat, regroupement 4, CSDM.

Zay, Danielle.

Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France.

**ANNEXE H**

**GRILLE D'ANALYSE FOURNIE AUX EXPERTS POUR L'ENTREVUE**

### Grille d'analyse proposée pour les rétroactions des experts

#### Contenu :

- 1) Les questions ici posées vous semblent-elles pertinentes en lien avec les objectifs de la présente recherche? (ex.: permettront-elles, selon vous, d'obtenir les informations recherchées?)
- 2) Y a-t-il des éléments essentiels qui ne sont pas abordés? Si oui, lesquels,
- 3) Y a-t-il des questions redondantes, superflues ou non-discriminantes? Lesquelles?
- 4) En général, les questions posées risquent-elles de susciter l'intérêt les enseignants?
- 5) Selon vous, les enseignants souhaiteraient-ils se faire poser d'autres types de questions sur le sujet ici abordé?
- 6) Une enseignante qui n'est pas en faveur de la collaboration risque-t-elle de se sentir dévalorisée? Risque-t-elle de répondre en fonction de la désirabilité sociale?

#### Forme :

- 1) Est-ce que les thèmes et les sections du canevas sont appropriés? Si non, quelles sont vos suggestions (modifier l'identification des grandes sections, des sous-sections, etc.) ?
- 2) L'idée de présenter, à l'occasion, des mises en situation est-elle une bonne idée? Les mises en situation ici proposées sont-elles de qualité? Si non, lesquelles modifieriez-vous et comment ?
- 3) L'idée de présenter, à l'occasion, une modalité concrète de réponse (une échelle de carton où le répondant doit lui-même positionner sa réponse pour ensuite la justifier) est-elle d'un quelconque intérêt?
- 4) Quelles sont vos réactions relativement :
  - a) À la longueur de l'entrevue? Si jugée trop longue, où couperiez-vous? Si jugée trop courte, qu'ajouteriez-vous?
  - b) Au nombre de questions? Trop grand, trop petit?

c) À la formulation des questions? Manque de variété? Formulation ennuyante (qui ne va pas chercher le répondant)? Question trop longue ou trop courte? Exemples et suggestions d'amélioration?

d) À l'ordre de présentation des questions? Quelle modification suggérez-vous?

e) Le libellé des questions :

- présence de termes ambigus
- questions tendancieuses
- utilisation d'un vocabulaire trop complexe ou non adéquat
- formulation incluant plus d'une question
- structures de phrases inélégantes

Questions supplémentaires :

1) Questions, suggestions et commentaires généraux touchant l'ensemble du canevas proposé

(par exemple, son intérêt, sa pertinence, sa qualité, etc. )

2) Questions, suggestions et commentaires se rapportant à des éléments spécifiques ?

(à une section, une question ou une sous-question, par exemple)

3) Questions, suggestions et commentaires sur le mini-questionnaire à la fin de l'entrevue (Q15)?

(pertinence, intérêt, intrusion dans la vie professionnelle, etc.)

ANNEXE I

GRILLE D'ANALYSE FOURNIE AUX EXPERTS POUR LE QUESTIONNAIRE

### Grille d'analyse proposée pour les rétroactions des experts

Contenu :

- 1) Les questions ici posées vous semblent-elles pertinentes en lien avec les objectifs de la présente recherche? (ex.: permettront-elles, selon vous, d'obtenir les informations recherchées?)
- 2) Y a-t-il des éléments essentiels qui ne sont pas abordés? Si oui, lesquels,
- 3) Y a-t-il des questions redondantes, superflues ou non-discriminantes? Lesquelles?
- 4) En général, les questions posées risquent-elles de susciter l'intérêt les enseignants?
- 5) Selon vous, les enseignants souhaiteraient-ils se faire poser d'autres types de questions sur le sujet ici abordé?
- 6) Une enseignante qui n'est pas en faveur de la collaboration risque-t-elle de se sentir dévalorisée? Risque-t-elle de répondre en fonction de la désirabilité sociale?

Forme :

- 1) Est-ce que les thèmes et les sections du questionnaire sont appropriés? Si non, quelles sont vos suggestions (modifier l'identification des grandes sections, des sous-sections, etc.) ?
- 2) L'idée de présenter, à l'occasion, des mises en situation est-elle une bonne idée? Les mises en situation ici proposées sont-elles de qualité? Si non, lesquelles modifieriez-vous et comment ?
- 3) Quelles sont vos réactions relativement :
  - a) À la longueur du questionnaire? Si jugé trop long, où couperiez-vous? Si jugé trop court, qu'ajouteriez-vous?
  - b) Au nombre de questions? Trop grand, trop petit?
  - c) À la formulation des questions? Manque de variété? Formulation ennuyante (qui ne va pas chercher le répondant)? Question trop longue ou trop courte? Exemples et suggestions d'amélioration?
  - d) À l'ordre de présentation des questions? Quelle modification suggérez-vous?
  - e) Le libellé des questions :

- présence de termes ambigus
- questions tendancieuses
- utilisation d'un vocabulaire trop complexe ou non adéquat
- formulation incluant plus d'une question
- structures de phrases inélégantes

Questions supplémentaires :

1) Questions, suggestions et commentaires généraux touchant l'ensemble du questionnaire proposé

(par exemple, son intérêt, sa pertinence, sa qualité, etc. )

2) Questions, suggestions et commentaires se rapportant à des éléments spécifiques ?

(à une section, une question ou une sous-question, par exemple)

3) Questions, suggestions et commentaires sur les questions de satisfaction (Q13: emploi, relations, sentiment compétence)?

(pertinence, intérêt, intrusion dans la vie professionnelle, etc.)

**ANNEXE J**

**LISTE DES RUBRIQUES GÉNÉRALES ISSUES DE L'ENTREVUE  
(PHASE I DE LA RECHERCHE)**

**LISTE DES RUBRIQUES ISSUES DE L'ENTREVUE**

(... DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS)

**IMPORTANCE...**

- Pour le répondant
- Pour la direction
- Pour les autres intervenants

**AVANTAGES...**

- Pour les enseignants
- Pour les élèves
- Pour la direction
- Pour l'équipe (cycle ou école)

**DÉSAVANTAGES...****CONTENUS...**

- Préférés
- À aborder, dont on a besoin
- À ne pas aborder ou à aborder seul

**FORMES...**

- Préférées
- À ne pas pratiquer ou à faire seul
- Qui ont échoué

**PARTENAIRES...****FONCTIONNEMENT...****FACTEURS...**

- Favorables
- Défavorables
- Éléments dont on a besoin

ANNEXE K

SUGGESTIONS CONCRÈTES DE PRATIQUES ET DE THÈMES DE  
COLLABORATION

*Recommandations sur la collaboration en interdépendance idéale.* Nous prendrons d'abord quelques lignes pour décrire ce que serait, selon nous et quelques auteurs, une collaboration en interdépendance dans les conditions idéales.

Le premier but de la collaboration en interdépendance serait de favoriser la réussite des élèves en améliorant constamment le service qui leur est offert et ce, à travers la pratique réflexive et le développement professionnel des enseignants en équipe. Les enseignants considèrent alors la collaboration comme partie intégrante de leur apprentissage professionnel et ils forment une communauté d'apprenants. Dans cette communauté, tous les participants ont des statuts égaux et ils partagent les responsabilités et le pouvoir de décision. Les enseignants font ensemble l'évaluation critique des buts et des moyens de leurs pratiques d'enseignement, ils organisent et réalisent ensemble leur perfectionnement. Pour ce faire, ils abordent principalement des thèmes liés à l'enseignement, à la pédagogie, aux élèves et à leurs apprentissages.

*Recommandations de quelques pratiques spécifiques de collaboration.* Voici maintenant sept suggestions de pratiques et de thèmes de collaboration (relevés soit dans la littérature, soit dans le milieu scolaire) qui nous semblent particulièrement pertinents à développer, toujours en respectant les besoins et les attentes des enseignants d'un milieu donné.

a) Le cercle de soutien émotif (échange sur les bons coups et sur les difficultés) et de partage de ressources entre enseignants (matériel, activités, expériences, stratégies d'intervention, etc.) suggéré par Slater (2004) peut être une excellente forme de collaboration basée sur les besoins réels et pratiques des enseignants, mais offrant aussi la possibilité aux enseignants d'appivoiser et d'expérimenter, à leur propre rythme et selon leurs intérêts, des pratiques de collaboration leur demandant de plus en plus d'interdépendance. Plus spécifiquement, nous recommandons que ce cercle de soutien et de partage permette de développer le plus possible un mode de perfectionnement professionnel centré sur le processus de collaboration entre collègues, orienté sur la pratique et qui cible des problèmes vécus et choisis par les enseignants (tel que suggéré aussi par Butler, 2005).

b) Les rencontres d'équipe (niveau ou cycle) de planification de la matière et d'échanges d'idées et de matériel peuvent contribuer à donner une ligne directrice dans l'enseignement au sein d'une équipe, de même que faciliter le travail des enseignants en leur permettant de

partager les tâches et les ressources. Attention à ce que ces rencontres soient bien arrimées aux besoins des enseignants et bien organisées, pour éviter qu'elles soient perçues comme une perte de temps inefficace.

c) Les réunions du personnel en équipe-école devraient également viser à créer une cohésion et un esprit d'équipe entre les enseignants d'une l'école. Quelques thèmes spécifiques, abordés en sous-groupes puis mis en commun en grand groupe, peuvent aider à motiver et à rassembler les enseignants : la résolution de problèmes pratiques en lien avec la réforme (nombre et hétérogénéité des groupes, nouveaux contenus et matériels à apprivoiser, évaluation nébuleuse, etc.), l'organisation d'activités spéciales pour les élèves, la création du projet d'école, l'entente sur les règles et le fonctionnement de l'école, le suivi des élèves passant d'un cycle à l'autre, l'élaboration d'outils d'évaluation et de bulletins, etc.

d) Le mentorat entre enseignants expérimentés et débutants (tel que suggéré par Dever et al., 2000; Michaud, 2003; Smith et Ingersoll, 2004), favorise l'insertion professionnelle. Attention à ce que cette pratique ne soit pas perçue par les enseignants expérimentés comme une collaboration à sens unique et par les novices comme une occasion facile d'obtenir du matériel et des activités toutes faites. L'essentiel est de profiter de l'expérience des enseignants expérimentés, mais également des nouvelles idées des enseignants débutants.

e) Le cercle de discussion de cas d'élèves (composé de plusieurs enseignants et d'intervenants) permet la mise en commun des observations et des stratégies utilisées, la recherche de nouvelles solutions et la cohérence des interventions. Attention à ne pas relater des anecdotes négatives ou décourageantes et à éviter les conflits en lien avec les interventions qui seraient les plus efficaces. La discussion et la prise de décision, puis l'expérimentation et la rétroaction sur les pistes d'interventions choisies sont à privilégier.

f) L'observation ou la co-animation en classe, suivies de discussion entre enseignants, stimule la comparaison et la réflexion critique sur les pratiques d'enseignement et de gestion de classe. Ces pratiques engendrent normalement beaucoup de craintes chez les enseignants. Il ne s'agit pas de se juger ou de s'évaluer entre collègues, mais bien d'enrichir les observations et les réflexions sur nos pratiques en les mettant en commun. Notre suggestion serait de d'abord proposer ce type de pratiques à des enseignants pleinement volontaires, intéressés et à l'aise, afin d'en démontrer la faisabilité et l'intérêt.

g) L'adoption en équipe d'un processus de résolution de problème est essentielle. Il s'agit absolument de régler à mesure tout conflit émergent. Pour ce faire, nous recommandons de reformuler la position de l'autre et de se l'approprier (se mettre dans les souliers de son opposant), de se centrer sur les questions et intérêts communs, de faire ensemble un remue-ménages pour trouver des options offrant un gain mutuel et d'utiliser des critères objectifs (plutôt que personnels) à la base des jugements posés.

## RÉFÉRENCES

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: the micropolitics teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Akins, K. P., Parkinson, K. M. et Reeder, P. H. (2002). The perceptions of third through fifth grade classroom teachers and special service teachers toward their involvement in collaborative instruction. *Source* (Avril), 51.
- Allestaht-Snyder, M., Deegan, J. G. et White, C. S. (1995). Educational Renewal in an Alternative Teacher Education Program: Evolution of a School-University Partnership. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 519-530.
- Anderson, G. L. et Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Archambault, J. (2002). Le travail d'équipe des enseignants - 4 : Des conditions à mettre en place et un outil pour suivre le fonctionnement de l'équipe. *AQEP - Vivre le primaire*, 15(4), 72-76.
- Archambault, J. (2005). L'enjeu de la réforme: transformer l'école. *Bulletin de liaison de l'AQPS*, 18(1), 1-17.
- Ash, R. C. et Persall, J. M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.
- Atlas-Ti. Visual Qualitative Data Analysis Management. Model Building Release 4.1. Berlin. 1997. Scientific Software Development.
- Aubé, M. (1998). Le paradigme de l'intelligence collective ou la nécessité de communiquer pour apprendre. *Vie Pédagogique*, 108, 45-49.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. NY, New York: General Learning Press.
- Bickel, W. E. et Hatrup, R. A. (1995). Teachers and Researchers in Collaboration: Reflections on the Process. *American Educational Research Journal*, 32(1), 35-62.
- Biron, J.-L. (2002). La formation continue du personnel enseignant: une responsabilité personnelle et collective. *Vie Pédagogique*, 122, 54-55.
- Boucher, M. (2000). Du temps pour apprendre! Table ronde sur les cycles d'apprentissage. *Vie Pédagogique*, 114(févr.-mars), 13-42.
- Bray, W. S. (2005). Supporting diverse learners: teacher collaboration in an inclusive classroom. *Teaching Children Mathematics*, 11(6).
- Brisset, C. (2004). La collaboration entre enseignants spécialisés et équipes pédagogiques d'écoles: quelle formation? L'exemple de l'académie d'Amiens: 1954-2004: 50 ans de formations spécialisées. *La nouvelle revue de l'AIIS*, 28, 101-110.
- Brossard, L. (2001). L'école Mgr-Victor à Métabetchouan ou l'histoire d'une équipe soucieuse de progresser. *Vie Pédagogique*, 120, 12-13.
- Brossard, L. (2002). Le cercle de l'énergie: une modèle de formation continue vraiment "énergisant". *Vie Pédagogique*, 122, 50-52.
- Brown, C. (2004). America's most wanted: teachers who collaborate. *Teacher Librarian*, 32(1), 13-18.

- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Carruthers, J. (1990). A rationale for the Use of Semi-Structured Interviews. *Journal of Educational Administration*, 28(1), 63-68.
- Christensen, H. B. (1986). *La statistique: démarche pédagogique programmée*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Christenson, M., Eldredge, F., Ibom, K., Johnston, M. et Thomas, M. (1996). Collaboration in Support of Change. *Theory into Practice*, 35(3), 187-195.
- Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russell, M., Templin, M. et Wascha, K. (1996). Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193-231.
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cline, D. H. (1997). *Micropolitical characteristics of teacher collegiality and their relationship to teachers' perceptions of effect on student outcomes*. Fordham University, New York, US.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Conley, S. C., Schmidle, T. et Shedd, J. B. (1988). Teacher Participation in the Management of School Systems. *Teachers College Record*, 90(2), 259-280.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-438.
- Dale, R. L. (2005). The effects of teacher collaboration and school trust on collective efficacy. *Dissertation abstracts international, section A: humanities and social sciences*, 65(7), 2474.
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- De Bevoise, W. (1986). Collaboration: Some Principles of Bridgework. *Educational Leadership*, 43(5), 9-12.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et 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*, 27(1), 33-64.
- Dever, M. T., Johnson, F. F. et Hobbs, D. E. (2000). A qualitative analysis of an intensive mentor-apprentice collaboration: MAC. *Journal of Research and Development in Education*, 33(4), 241-256.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas*. Thèse de doctorat, Montréal, UQÀM.
- Elharrar, Y. (2002). *Teacher assessment practices and perceptions: the use of alternative assessments within the Québec educational reform*. Projet de thèse de doctorat, Montréal, UQÀM.
- Ervin, L., B. (2004). Teacher collaboration in the context of responsive classroom approach. *Dissertation abstracts international, section A: humanities and social sciences*, 64(7), 2381.
- Farr, W. J. (2004). *Collaboration among teachers of literacy*. The University of Connecticut.

- Francoeur, P. (2003). Un grand jeu de la justice dans une école secondaire de Drummondville. *Vie Pédagogique*, 126(févr.-mars), 58-61.
- Frick, C. A. (2004). *Teacher collaboration: learning from inclusion dyad dialogues*. Thèse de doctorat, University of Rhode Island, Rhode Island.
- Friend, M. et Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Fullan, M. G., Bennett, B. et Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Gallego, M. A., Hollingsworth, S. et Whitenack, D. A. (2001). Relational Knowing in the Reform of Educational Cultures. *Teachers College Record*, 103(2), 240-266.
- Gardner, M. A. (2004). *Collaboration in high school: understanding cultures and overcoming barriers*. Thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto, Canada.
- Garnier, C., Bednarz, N. et Ulanovskaya, I. (1991). *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*. Bruxelles: De Boeck.
- Gather-Thurler, M. (2000a). Coopérer dans les équipes de cycles. *Vie Pédagogique*, 114(févr.-mars), 13-42.
- Gather-Thurler, M. (2000b). *Innovier au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Giroux, S. (2002). *Méthodologie des sciences humaines: La recherche en action*. Saint-Laurent: Éditions du nouveau pédagogique.
- Gitlin, A. (1990). Understanding Teaching Dialogically. *Teachers College Record*, 91(4), 537-563.
- Gitlin, A. et Goldstein, S. (1987). A Dialogical Approach to Understanding: Horizontal Evaluation. *Educational Theory*, 37(1), 17-27.
- Gitlin, A. et Smyth, J. (1989). *Teacher Evaluation: Educative Alternatives*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Goodnough, K. (2001). Teacher development through action research: a case study of an elementary teacher. *Action in Teacher Education*, 23(1), 37-46.
- Greenspan, I. L. (2001). Teacher collaboration and individualism in secondary school mathematics departments. *Source*(Mai), 52.
- Guilbert, L., Paradis, C. et Verreault, J.-S. (2002). Le chantier pédagogique du site Internet PISTES: une collaboration entre enseignants et chercheurs québécois pour élaborer des activités sciences-technologie. *Spectre*, 32(1), 16-18.
- Gump, P. V. (1978). Big schools small schools. In *Habitas, environments and human behavior*, Barker et Associates, San Francisco: Josey-Bass.
- Hargreaves, A. (1984). Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.
- Hawkes, M. (2000). Structuring computer-mediated communication for collaborative teacher development. *Journal of Research and Development in Education*, 33(4), 268-277.
- Heckman, P. E. et Peterman, F. (1996). Indigenous Invention: New Promise for School Reform. *Teachers College Record*, 98(2), 307-327.
- Hollingsworth, H. L. (2001). We need to talk. Communication Strategies for Effective Collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 4-8.
- Hord, S. M. (1986). A Synthesis of Research on Organizational Collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.

- Hubbert, P. L. (2005). Teacher teams: Exploring job satisfaction and work-related factors of teacher collaboration at the middle and high school levels. *Dissertation abstracts international, section A: humanities and social sciences*, 65(9-A).
- Jenkins, L. et da Costa, J. (2001). Teacher collaboration in a geographically remote school jurisdiction. *Source*(Avril), 36.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- King, M. (1991). Cooperative Planning Workshops: Helping Teachers To Improve. *NASSP Bulletin*, 75(536), 42-46.
- Knight, S. L., Wiseman, D. et Smith, C. W. (1992). The Refectivity-Activity Dilemma in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 269-277.
- Knight, S. L., Wiseman, D. L. et Cooner, D. (2000). Using Collaborative Teacher Research to Determine the Impact of Professional Development School Activities on Elementary Students' Math and Writing Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 26-38.
- Kristoff, Y. (2005). Collaboration: why and how. *The Medium. Saskatoon*, 45(1), 25.
- Ladson-Billings, G. et Gomez, M. L. (2001). Just Showing Up. Supporting Early Literacy Through Teachers' Professional Communities. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 675-680.
- Landry, M. B. et Goyette, A. (1996). Le partenariat écoles-entreprises. *Spectre*, 26(1), 32-37.
- LeBrun, S. et Tanguay, F. (1999). Enseigner à deux: une formule qui soulève beaucoup de questions! *Vie Pédagogique*, 111, 50-51.
- Lemerise, T., Lopez, I., Paquette, D. et Nérée St-Cyr, S. (2003). Un projet de partenariat qui prend son envol. *Vie Pédagogique*, 126(févr.-mars), 37-43.
- Leonard, L. J. (2002). Schools as professional Communities: Addressing the collaborative challenge. *International electronic journal for leadership in learning*, 6(17), 1-15.
- LePage, P. et al. (2001). Exploring the complexities of the relationship between K-12 and college faculty in a nontraditional professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 195-211.
- Lessard, C., Archambault, J., Lalancette, L. et Mainville, S. (2000). Les cycles d'apprentissage: quelques expériences étrangères. *Vie Pédagogique*, 114, 22-26.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*. Université de Montréal, Montréal.
- Levac, M. L. (2004). How exemplary dyads describe their practice of collaborative consultation: an interview study. *Exceptionality Education Canada*, 14(2), 115-140.
- Levine, T. H. (2005). *Teachers' joint work and its influence on classroom practice: moving beyond just me and my 32 kids*. Thèse de doctorat, Stanford University, California, US.
- Lieberman, A. (1986a). Collaborative Research: Working With, Not Working On... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Lieberman, A. (1986b). Collaborative Work. *Educational Leadership*, 43(5), 4-8.
- Lieberman, A. (1995). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.

- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-535.
- Martin, N. (2000). Teacher collaboration: A survey of factors, attitudes and preferences affecting implementation in mathematics. Thèse de doctorat, Indiana University of Pennsylvania.
- Marsolais, A. et Adams, J. (2002). Sens professionnel des pratiques: des éclairages de recherche en convergence. Entrevue avec Marguerite Altet. *Vie Pédagogique*, 122, 5-7.
- Matias, V. (2003). *Étude de la question du partenariat musée-école secondaire auprès d'enseignants et d'enseignantes québécois de l'ordre du secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal, UQAM.
- McCotter, S. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685-704.
- MEQ. (1997). *Statistiques de l'éducation: enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Les publications du Québec.
- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Les publications du Québec.
- Michaud, C. (2003). Conception du changement en formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 477-497.
- Microsoft Excell. (2002).
- Mizukami, M. d. G. N., Reali, A. M. d. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., de Lima, E. F., Tancredi, R. m. s. P. et de Mello, R. R. (2000). Professional development of elementary school teachers: constructing and analysing professional learning through public school and university partnership. *Source*(Avril), 17.
- Moisan, M. (2003). Installer le travail en équipe de cycle au primaire en cinq étapes. *Vie Pédagogique*, 129, 9-12.
- Monson, M. P. et Monson, R. J. (1993). Who Creates Curriculum? New Roles for Teachers. *Educational Leadership*, 51(2), 19-21.
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec: Transmission intergénérationnelle et formation professionnelle. *Recherche et formation*, 45, 55-68.
- Numeroff, D. (2005). *Teacher collegiality and collaboration in exemplary high school math departments*. Thèse de doctorat, Florida Atlantic University, Florida, US.
- Paradis, L., Bouchard, C., Bouchard, É., Tremblay, C. et Larouche, S. (2002). La mise en place d'une communauté d'apprentissage au secondaire. *Vie Pédagogique*, 123, 5-7.
- Paul, V. A. (2005). *Examining the change in teacher's collegial interactions as school reform is implemented*. Pepperdine University, California, US.
- Perrenoud, P. (1993, 3-6 mars). *Travailler en équipe pédagogique: résistance et enjeux*. Paper presented at the ANIFECC, Clermont-Ferrand.
- Piccardi, J. M. (2005). *Principal's perceptions of factors affecting teacher collaboration in elementary schools*. Johnson & Wales University, Rhode Island, US.
- Post, J. et Lubeck, S. (2000). Head Start-University Collaborations: Widening the Circle. *Childhood Education*, 76(5), 277-282.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations With Self and Settings: A Framework for Thinking About Teacher Empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.

- Purinton, T. R.-F. (2005). *Ties that illuminate: a social network analysis of high school teacher collegiality*. Thèse de doctorat, University of Southern California.
- Rey, A. 2002. *Le Nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Riley, J. F. (2000). Collaborative planning and decision-making process in the elementary school: a qualitative study of contemporary team teaching. *Source*(Nov.), 21.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles: un dispositif de formation accompagnante. *Vie Pédagogique*, 122, 7-11.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. et Gray, P. (2003). The contribution of prior student achievement and school processes to collective teacher efficacy in elementary school. *Source*(Avril), 34.
- Saleh, S. (2005). From vision to reality: creating a collaborative learning community. Thèse de doctorat, Canada, Royal Roads University.
- Sapone, C. V. et Sheeran, T. J. (1991). A Fourth Wave Model For Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 75(536), 66-70.
- Sauvé, P. (2003). Évaluation des apprentissages: à la recherche d'une île merveilleuse. *Virage*, 5(5), 14-15.
- Sauvé, P. (2005). Les compétences collectives. *Virage*, 8(1, oct., suppl. électronique), 6.1-6.5.
- 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.
- Sharon, A. (2006). Teamwork: the sum of its parts. *ATA News*, 4(6).
- Sheeran, T. J. et Sheeran, M. F. (1996). Schools, Schooling, and Teachers: A Curriculum for the Future. *NASSP Bulletin*, 80(580), 47-56.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International electronic journal for leadership in learning*, 8(5), 1-19.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- St-Germain, C., Krakow, E. et Fuchs, D. (2003). La force d'une équipe-école: une direction et des enseignants mobilisés. *Virage*, 5(3), 15-18.
- Tardif, J. (2000). Les cycles d'apprentissage: une structure puissante, mais contraignante. *Vie Pédagogique*, 114(févr.-mars), 13-42.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Tinzmann, M., Jones, B. F. et Pierce, J. (1992). Changing societal needs: Changing how we think about curriculum and instruction. In C. Collins & J. N. Mangieri (Eds.), *Teaching thinking: An agenda for the Twenty-First Century*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tung, R. et Feldman, J. (2001). Promoting whole school reform: a closer look at the role of external facilitators. *Source*(Janv.), 48.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: de Boeck.
- Viernes, R. M. et de Guzman, A. B. (2005). Filipino teachers' experiences of supportive relationships with colleagues: a narrative-biographical inquiry. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 137-142.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, J. et Paine, L. W. (2001). Mentoring as assisted performance: a pair of chinese teachers working together. *Elementary School Journal*, 102(2), 157-181.
- Warren, J.-A. H. (2005). *A study of perceptions of a midwestern urban school district's teachers regarding the importance of teacher collaborative interactions*. Thèse de doctorat, Saint Louis University, Missouri, US.
- Wasser, J. D. et Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Webb, D. C., Romberg, T. A., Ford, M. J. et J., B. (2005). Teacher collaboration: Focusing on problems of practice. In T. A. Romberg & T. P. Carpenter & F. Dremock (Eds.), *Understanding mathematics and science matters* (pp. 336). Mahah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wheelan, S. A. et Kesselring, J. (2005). Link between faculty group development and elementary student performance on standardized tests. *Journal of Educational Research*, 98(6), 323.
- Zahorik, J. A. (1987). Teachers' Collegial Interaction: An Exploratory Study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.
- Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école: Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Belgique: De Boeck et Institut National de Recherche Pédagogique.