



HAL
open science

La collaboration dans un contexte de transition : sur quel pas danser entre obligation et volonté?

Catherine Lanaris, Johanne April, Martine Nadon, Francine Sinclair,, Nathalie Bigras

► To cite this version:

Catherine Lanaris, Johanne April, Martine Nadon, Francine Sinclair,, Nathalie Bigras. La collaboration dans un contexte de transition : sur quel pas danser entre obligation et volonté?. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, CNAM, Jun 2015, Paris, France. halshs-01187897

HAL Id: halshs-01187897

<https://shs.hal.science/halshs-01187897>

Submitted on 31 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

#450 – atelier : primaire

La collaboration dans un contexte de transition : sur quel pas danser entre obligation et volonté?

Catherine LANARIS-*UQO*, Johanne APRIL-*UQO*, Martine NADON-*UQO*, Francine SINCLAIR-*UQO* et Nathalie BIGRAS-*UQAM*

Résumé

Cette communication abordera les multiples facettes de la collaboration dans les moments de transition pour les élèves québécois en milieux défavorisés fréquentant la maternelle quatre ans à temps plein. À partir des résultats d'une recherche longitudinale, nous aborderons la tension qui existe chez les acteurs concernés entre la volonté de collaborer et l'obligation de le faire. Selon les écrits ministériels, la collaboration est un impératif favorisant la réussite éducative des élèves, mais comment influence-t-il l'action collaborative? Comment s'articulent le désir de collaborer et l'obligation de le faire? Ce « pas de deux » entre la prescription et la volonté amène-t-il un partage de responsabilités? Quels sont les apports de la collaboration sur la qualité des interactions entre les élèves?

Mots clé : Collaboration, tension, volonté, prescription, continuité, conditions

Collaboration in a context of transition: a complex dance between desire and obligation

This communication will broach the multiple facets of collaboration in the moments of transition for Québec children living in underprivileged sectors and attending full-time kindergartens for four-years-olds. Starting from the results of a longitudinal research, we will approach the tension existing among the actors involved between the will to collaborate and the obligation to do it. According to ministerial writings, collaboration is a requirement supporting the educational success of students. However, how does it influence the collaborative action? How are articulated the desire to collaborate and the obligation to do so? Does this “pas de deux” or “step for two” between prescription by the government and the individual’s will bring a sharing in responsibilities? What are the contributions of collaboration on the quality of the interactions between students?

Key words : Collaboration, tension, continuity, prescription, conditions

Dans le monde de l'éducation, la collaboration est investie d'un sens très positif. Plusieurs auteurs (Gather-Thurler, 2000; Letor et Bagnoud, 2010) mettent en évidence les avantages de la collaboration aussi bien pour les enseignantes que pour les élèves : apprentissage collectif, développement de compétences, réussite scolaire pour les élèves, sont devenus des termes associés aux bienfaits de la collaboration. Plus spécifiquement au Québec, depuis l'implantation de la réforme scolaire au début des années 2000, on assiste à un transfert des tâches confiées aux commissions scolaires, mais aussi aux directions d'établissement et aux enseignants. Ce processus de responsabilisation collective nécessite un partage de pouvoirs et de tâches, ce qui fait que les établissements scolaires sont soumis à l'« impératif » de mettre en œuvre la collaboration, aussi bien dans la gestion des équipes scolaires que dans les activités réalisées en classe. Cet impératif de collaboration est présent dans différents contextes, notamment dans la transition de l'enfant vers l'éducation préscolaire. Dans le texte qui suit, nous situons les tensions entre l'impératif de collaboration tel que prescrit dans les programmes de l'école québécoise et les apports de la collaboration qui amènent un désir de collaborer; cette tension fait en sorte que parfois les acteurs impliqués en milieu scolaire ne savent pas toujours où se situer, en quelque sorte sur quel « pied danser » entre ces deux polarités; nous mettons en évidence quelques facteurs qui influencent la façon dont se vit cette tension, notamment les facteurs qui relèvent de l'individu et ceux qui relèvent des structures et conditions institutionnelles/organisationnelles. Ensuite, nous relatons brièvement le contexte d'une recherche longitudinale portant sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans Temps Plein en Milieu Défavorisé (TPMD). La démarche méthodologique de la recherche sera présentée sommairement afin de mettre en évidence par la suite, une « danse réussie » entre l'obligation et le désir de collaborer, qui est celle d'une enseignante; cette dernière semble être en mesure de dépasser la tension entre le *devoir* et le *vouloir* collaborer et l'analyse de son profil nous permettra de mettre en évidence quelques éléments de réflexion sur ce qui pourrait permettre de développer la collaboration au-delà de cette tension.

L'impératif de collaboration

Il est indéniable que depuis quelques années, dans le monde de l'éducation la collaboration est devenue la panacée des solutions pour toute sorte de problèmes rencontrés. Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle (2009) explicitent cette injonction de coopération qui est très présente dans les orientations ministérielles québécoises. Selon ces auteurs, les avantages de la collaboration ne sont plus à démontrer, par contre, l'obligation de collaborer peut occasionner des résistances chez les acteurs en éducation, notamment les enseignants, surtout « lorsque la collaboration et le travail collectif deviennent la « norme » du travail et apparaissent comme des nouvelles exigences qui font partie intégrante de leur travail » (p. 61). Selon les mêmes auteurs, les réactions face à cette injonction peuvent être nombreuses, variant de la réserve à partager des éléments de sa pratique jusqu'à l'adhésion à des modalités d'échange et de réflexion collective. De plus, au Québec, l'impératif de collaboration est bien instauré non seulement comme structure organisationnelle souhaitée (Poirel et Yvon, 2012), mais également comme compétence professionnelle à développer chez les futurs enseignants (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005; ministère de l'Éducation du Québec

MÉQ], 2001). En fait, un enseignant qui fait bien son travail, dans cette logique de formation, a développé plusieurs compétences et est en mesure d'instaurer la collaboration dans sa classe et de faire partie d'une équipe au sein de laquelle il collabore avec ses collègues; l'organisation par « cycle » oblige en fait les enseignants à travailler ensemble pendant au moins deux ans, selon les milieux.

La collaboration semble également faire partie des impératifs ailleurs dans le monde. Selon Maubant (2008), la notion de partenariat est présente depuis plusieurs années dans toutes les sphères de la société, dans la plupart des textes officiels et incite fortement les acteurs du monde de l'éducation à travailler ensemble. Il paraît de plus en plus évident que la coopération, puisqu'elle implique des valeurs *nobles*, comme la responsabilité collective, la prise de décision, l'entraide et la solidarité est toujours souhaitable (Cahiers pédagogiques, 2013. Senge (1999) met en évidence le fait quand dans des organisations qui encouragent une culture de collaboration et le développement d'une vision partagée, les partenaires ont tendance à être satisfaits dans leur travail et atteindre leurs buts professionnels.

Les différents sens de la collaboration

Avant d'aller plus loin, il faudrait préciser ici que le terme « collaboration » est investi de plusieurs sens. En fait, Vinatier, Filliettaz et Kahn (2012), précisent que même si collaborer signifie « travailler avec », le processus collaboratif « se décline diversement suivant les fins poursuivies par la recherche et suivant les contextes sociaux de son émergence » (p.9). Il y a alors plusieurs appellations qui sont utilisées pour désigner le « travailler avec »: coopération, partenariat, travail d'équipe, collaboration, collaboration interprofessionnelle ou communauté de pratique (Marcel, 2005). Par conséquent, on peut comprendre que la collaboration peut désigner différentes façons de travailler avec, qui vont du simple échange d'informations, avec des interactions sociales faibles, à une démarche collective de construction de sens, où les acteurs s'influencent mutuellement (Landry 2013, Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001). Par manque d'espace on ne peut élaborer davantage; dans le présent texte, au-delà de la variété d'approches et de sens, la collaboration est définie comme une volonté de « travailler avec », d'impliquer l'autre dans la poursuite des visées partagées dans le cadre de l'implantation de la maternelle TPMD.

Les apports de la collaboration

Nombreuses sont les recherches qui mettent en évidence les bienfaits de la collaboration, tant pour les équipes scolaires, le bien-être des enseignants, la réussite des élèves ainsi que l'intégration des élèves en difficulté (Bunker, 2008; Van Garderen, Stormont et Goel, 2012). Les écoles qui bénéficient d'un climat organisationnel favorisant l'apprentissage collectif ainsi quela vision partagée, semblent offrir un environnement de travail plus sein, permettant aux enseignants d'atteindre des visées collectives et individuelles, de s'approprier des nouvelles démarches pédagogiques et de s'épanouir professionnellement (Moolenaar, Slegers et Daly, 2012; Van Garderen *et al.*, 2012). Dans ce type d'école, on observe une cohérence dans les gestes professionnels, une volonté d'inclure les parents

dans la vie de l'école, ainsi qu'une plus grande réussite chez les élèves. C'est ce qui permet d'affirmer que la collaboration s'avère fort utile, notamment dans des moments de transition, comme celui du passage entre les services de garde et l'éducation préscolaire, entre la maternelle et la première année du primaire et entre l'école primaire et l'école secondaire.

Les apports de la collaboration sont d'autant plus importants dans des milieux scolaires (classes ou écoles) fréquentés par des élèves ayant des besoins particuliers, ou encore des milieux scolaires dits « défavorisés »; Mackiewicz (2010) souligne que la prise en compte par l'école des collectifs qui la constituent (parents, élèves, enseignants) développent une perspective de co-éducation en mettant en œuvre des actions-projets qui forgent un « nous » collectif. Selon elle, plusieurs enseignants sont parvenus à devenir, aux yeux des parents, des représentants de l'institution scolaire tout en travaillant à l'intersection des projets de l'école et de la famille. Les milieux qui réussissent à développer une synergie entre les acteurs sont alors investis d'une « aura » particulière, qu'il serait très difficile de critiquer. En fait, qui oserait remettre en question les bienfaits de la collaboration? Souvent celui qui se montre résistant à collaborer, il est critiqué, parfois marginalisé et peut se retrouver isolé (Bareil, 2004). Cependant, collaborer n'est pas facile et plusieurs auteurs se sont penchés sur les conditions qui facilitent la collaboration (Lessard *et al.*, 2009) en indiquant qu'il ne suffit pas de vouloir collaborer pour instaurer une culture de collaboration dans une école. Les résistances peuvent être nombreuses et une relation de confiance entre les parents et l'école peut être longue à construire. On pourrait trouver mille et une raisons pour ne pas collaborer ou pour dire que, somme toute, la collaboration ne fonctionne pas.

Une tension bien réelle

Malgré l'essor et la popularité des configurations éducatives favorisant la collaboration, comme les communautés apprenantes, les groupes de réflexion, etc., on constate que la collaboration ne semble pas toujours évidente à mettre en place. S'il y semble y avoir un consensus sur les avantages de la collaboration, on ne peut pas dire qu'il y a une seule façon de collaborer (Letor et Bagnoud, 2010). Des dissonances entre les acteurs, ou encore des conditions peu propices à la collaboration peuvent être une source d'immobilisme et donner des raisons pour éviter la collaboration. Comme précisé un peu plus haut, collaborer peut prendre différentes sens et différentes formes, qu'on pourrait situer sur un continuum : de l'échange d'informations nécessitant un faible niveau d'interaction entre les acteurs à une démarche où les transactions sociales permettent la coconstruction des connaissances, la confrontation des points de vue, la négociation et où les acteurs cherchent à s'influencer mutuellement (Landry, 2013). On constate alors que ces multiples types de collaboration nécessitent une implication différente de la part des acteurs; on pourrait supposer que plus on s'approche d'une coconstruction de connaissances, plus l'impératif de collaboration peut devenir contraignant pour les enseignants.

Si les avantages de la collaboration sont mis en évidence par les recherches, on met aussi en lumière les nombreuses tensions suscitées par l'injonction de coopération : la question

de savoir comment amener les acteurs à collaborer devient de plus en plus importante. Maubant (2008) résume bien les différentes problématiques autour du développement des structures coopératives dans les institutions :

Comment construire ce partenariat, en prenant en compte les différences de conceptions de l'intervention éducative en contexte partenarial et les différentes raisons qui conduisent des acteurs à devenir partenaires? Sous quelles conditions réunir les professionnels de l'éducation et les éducateurs volontaires ou involontaires que sont notamment les parents? (p. 141)

Il met en évidence les deux dimensions du partenariat : la dimension politique (les finalités du partenariat) ainsi que la dimension didactique et pédagogique (les modes d'organisation du partenariat).

Nous pouvons formuler l'hypothèse que la mise en place d'une culture collaborative dépend de plusieurs facteurs aussi bien organisationnels, structurels, relationnels, qu'individuels. Dans le présent texte, l'accent est mis sur les facteurs individuels qui influencent le processus de collaboration au sein d'une équipe scolaire. En effet, la façon dont vont se dessiner et se résoudre les tensions liées à la collaboration peut aussi dépendre de la façon dont le praticien va se situer comme « collaborateur » et quel sens (utilité) il accordera à la collaboration. Il est fort possible alors, que la façon de collaborer et de gérer les différentes problématiques en lien avec le processus de collaboration, dépende aussi des besoins psychologiques de l'enseignant, de sa capacité à résoudre des problèmes ainsi que de son sentiment d'efficacité. Ne pas savoir sur quel pied danser entre l'obligation et le désir de collaborer relèverait alors davantage d'un positionnement individuel que des facteurs externes à l'individu. Quelles sont les caractéristiques d'un praticien qui arrive à résoudre cette tension? Quelles sont les manifestations de cette volonté assumée de collaborer dans la pratique des enseignantes? Ce sont ces dimensions qui vont nous préoccuper par la suite, en examinant en profondeur le cas d'une enseignante de maternelle placée dans un contexte d'obligation de collaborer, dans le cadre de l'implantation de la maternelle TPMD. Avant de présenter les résultats de la recherche, nous situons brièvement ses visées et le dispositif méthodologique mis en place afin de les atteindre.

Une recherche sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans¹

En 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a proposé de mettre en place un projet expérimental (pilote) avec quelques groupes du préscolaire quatre ans à temps plein en milieu défavorisé.² L'équipe de chercheuses a été sollicitée pour mener une recherche longitudinale sur une période de cinq ans, afin de documenter les

¹ Les orientations et la démarche méthodologique de ce projet de recherche sont aussi exposées dans le texte Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme qui est également présenté dans le cadre de la Biennale 2015 (April, Lanaris, Sinclair, Gesuale et Bigras).

² Au Québec, seule la maternelle pour les élèves de cinq ans est offerte à temps plein (les élèves passent des journées complètes à l'école). À quatre ans, ils passent une demi-journée à l'école et par la suite, ils rentrent à la maison ou sont inscrits à des services de garde extérieurs de l'école.

conditions d'implantation de ce type de maternelle dans cinq classes en milieu défavorisé. Plus spécifiquement, la recherche porte sur la continuité éducative, les modalités de transition, la qualité des interactions enseignantes-élèves, le sentiment d'auto-efficacité, le développement des enfants de quatre ans ainsi que les liens entre les caractéristiques de l'environnement éducatif et l'évolution du développement de l'enfant.

L'implantation de la maternelle TPMD devrait en principe respecter les orientations du programme ministériel (MÉQ, 2001; MÉLS, 2013) qui, comme celui pour l'école primaire et pour l'école secondaire, situe la collaboration comme une condition permettant d'atteindre les visées de formation. Pour l'éducation préscolaire plus spécifiquement, le rôle des parents comme principaux collaborateurs est explicitement mis en évidence (Einarsdóttir, 2007; Perry et Dockett, 2008). C'est pourquoi, dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons spécifiquement examiné, afin de dégager les conditions favorisant une bonne implantation du programme, de quelle façon les enseignantes, les directions d'établissement et les cinq écoles abordent les pratiques de collaboration.

Démarche méthodologique

Pour atteindre ces visées, nous avons mis en place une démarche méthodologique mixte, par étude multi-cas, multi-sites (Karsenti et Demers, 2011; Merriam, 1988; Miles et Huberman, 1991). Chaque année, et ce pendant cinq ans, nous effectuons une collecte de données, sur cinq sites (cinq écoles) en deux temps, au début et à la fin de l'année scolaire. Par conséquent, pour chaque année du projet, la collecte des données se fait auprès des directions d'établissement des écoles participantes, des enseignantes de maternelle et de leurs élèves. L'étude de cas nous permet d'approfondir la description du processus d'implantation dans chaque milieu afin de dégager une compréhension approfondie des conditions d'implantation et du développement des élèves. La mise en relation entre les cas nous permet de développer une compréhension plus globale des visées de la recherche et de comparer les trajectoires d'implantation entre les écoles, afin de dégager les conditions favorisant une meilleure implantation du programme et leur impact sur le développement global de l'enfant. Une instrumentation multiple a été mise en place, avec des modalités de collecte de données quantitatives et qualitatives. Le volet quantitatif contient des instruments de mesure du développement des enfants, un questionnaire sur les modalités de transition complété par les enseignantes et les directions d'établissement, et un questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité complété par les enseignantes seulement (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001). Le volet qualitatif contient des observations en classe recueillies à l'aide de l'outil the CLASS (Pianta, La Paro et Hamre, 2008), des entrevues individuelles avec les enseignantes et les directions d'établissement, ainsi que des entrevues de groupe. Les entrevues individuelles sont réalisées à la fin de l'année scolaire, elles sont d'une durée d'une heure environ et ont comme visée de permettre aux enseignantes de se prononcer sur les conditions d'implantation de la maternelle TPMD, sur les difficultés qu'elles ont pu rencontrer, sur le développement de leurs élèves ainsi que sur l'appréciation générale de l'année scolaire. L'outil CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta *et al.*, 2008) a comme visée d'évaluer la qualité du milieu éducatif, selon trois domaines : le soutien émotionnel,

l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. En quatre cycles d'observation, à raison de 20 minutes par cycle, les interactions entre l'enseignante et les élèves de la classe sont observées et placées sur une échelle variant de 1 (niveau d'interaction faible) à 7 (niveau d'interaction élevé).

Pour les fins du présent texte, nous avons choisi de présenter le profil d'une enseignante qui, selon nos analyses, a développé au fil des ans des pratiques collaboratives qui semblent transcender la tension entre *devoir* et *vouloir* collaborer. D'une part nous ferons état des données issues des entrevues individuelles; d'autre part, les données d'observation provenant de l'outil CLASS ont permis de saisir la place que l'enseignante accorde aux élèves dans l'environnement éducatif de la classe.

Une danse réussie : s'approprier l'impératif de collaborer par son désir de le faire

Les données issues du questionnaire sur les transitions³, ainsi que celles issues des entrevues, mettent en évidence que, même si les différents acteurs considèrent que la collaboration est importante, peu de modalités « collaboratives » concrètes sont mises en place. Ces dernières se limitent davantage à un échange d'informations entre les acteurs, notamment entre l'école et les parents, ce qui est un indicateur d'un faible niveau de collaboration. L'analyse des données des trois premières années nous amène à conclure que les modalités mises en place ne favorisent pas une réelle collaboration, sauf pour une enseignante qui se démarque par un investissement continu et soutenu pour mettre en place une « culture » collaborative dans ses relations avec les parents, avec les élèves et aussi avec les autres intervenants. Cette collaboration s'observe aussi bien dans ses relations avec les acteurs « externes » à sa classe, que dans ses interactions avec ses élèves.

Dans ses relations avec des acteurs externes

Cette enseignante, comme la plupart des enseignantes qui participent au projet, rencontre les parents avant le début de la scolarisation en maternelle, pour les informer de la façon de fonctionner. Toutefois, elle a une préoccupation supplémentaire et une des visées de cette première rencontre est de poser des questions et pour aider les parents à faire diminuer l'anxiété chez l'enfant. Avant de rencontrer les parents, elle s'informe des services offerts dans le quartier par les différents organismes afin d'être en mesure d'en parler aux parents. On constate alors qu'elle essaie d'établir des ponts entre l'école et les services communautaires, entre l'école et les parents, mais aussi entre les différents intervenants à l'école, notamment la technicienne en éducation spécialisée⁴ (TES). Ce qui est particulier chez cette enseignante est le fait que dès la première année de l'implantation de la maternelle TPMD, elle prend en charge le processus de collaboration. Elle est très proactive et établit des procédures de communication entre les différents intervenants. Elle demeure persuadée que cette collaboration est essentielle, aussi bien pour les élèves, que pour elle-même :

³ Présentées en détail dans le texte : « Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme », présenté dans le cadre de la Biennale 2015 (April, Lanaris, Sinclair, Gesuale et Bigras).

⁴ Au Québec, les techniciennes en éducation spécialisée font partie d'un service présent aux écoles, afin de donner un soutien aux enseignantes avec les élèves présentant des difficultés de comportement.

Il faut se parler à l'extérieur des heures de classe, il faut se parler, il faut cibler et orchestrer et ensuite on part de ça et on structure nos choses. J'ai élaboré une carte des façons de faire qui avaient été utilisées cette année, je l'ai ajustée et je questionne le service de garde, j'ai fait le tour pour savoir ce que chacun avait vécu et qu'est-ce qu'ils veulent changer.⁵

Si lors de la première année du projet cette enseignante est très proactive pour faciliter la collaboration, la deuxième année, elle va encore plus loin dans la mise en place de la collaboration. Elle multiplie et varie les modalités de collaboration : elle filme la première rencontre avec les parents, afin qu'ils puissent la montrer à leur enfant; de cette façon, le premier jour d'école ne sera pas quelque chose d'inconnu pour son futur élève. En fait, elle pense que de donner à son futur élève l'occasion de voir sa classe sur une vidéo contribuera à diminuer son anxiété.

L'analyse des entrevues permet de constater qu'en deuxième année du projet, l'enseignante met en place une démarche de collaboration plus structurée : elle est présente la journée des inscriptions (qui ont lieu en février de l'année où l'enfant va faire son entrée à l'école) afin de répondre aux questions des parents. De plus, elle inclut le spécialiste en musique dans ses échanges avec la TES, en élargissant ainsi le nombre de spécialistes qui gravitent autour de l'enfant et elle essaie d'identifier le plus rapidement possible les élèves ayant des besoins particuliers, afin d'avoir recours au service approprié (orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, etc.). Selon elle, le grand avantage de la maternelle à temps plein pour les enfants de quatre ans, issus des milieux défavorisés, est la possibilité d'offrir plus tôt aux élèves les services appropriés. Selon elle, arriver plus tôt à temps plein à l'école permet d'organiser plus rapidement un réseau qui entoure l'élève et qui lui offre le soutien nécessaire :

J'ai l'impression que le temps plein permet aux élèves de gagner des soutiens un an plus tôt; c'est un an que je considère qui aurait été perdu ou qui aurait donné plus de difficulté à ces enfants en ne rentrant pas dans ma classe.

Cette enseignante considère alors qu'en contribuant à créer un réseau de collaboration autour de l'enfant, elle lui offre des chances de réussite, qu'il n'aurait pas eues, s'il n'était pas rentré à l'école. On voit bien que pour elle, un des avantages importants de la rentrée à l'école à temps plein à quatre ans, est le fait de bénéficier d'une collaboration entre les intervenants. On peut noter ici, que l'apport de l'accès à la maternelle TPMD ne se situe pas seulement sur le plan des apprentissages, mais aussi sur le plan des services, issus d'une collaboration. Il nous semble que cette enseignante a bien compris que, lorsqu'il y a une concertation entre les intervenants, l'élève en est le premier bénéficiaire. La collaboration est donc maintenue et nourrie parce qu'elle a des effets bénéfiques :

J'avais ma personne-ressource qui était toujours là, avec la TES dans la classe on pouvait se parler après l'école, elle m'appelait même pendant l'école et on pouvait avoir la même ligne de conduite la journée et ça allait quand même bien....

⁵ En italique, nous présentons les extraits d'entrevue.

Il faut également souligner que, pour cette enseignante, accueillir l'enfant à l'école et mettre en place plusieurs mesures de soutien, ne constitue pas une démarche de dépistage précoce, qui pourrait marginaliser certains élèves : *et je ne parle pas de dépistage. Je parle de l'accueil, le temps de faire un lien de confiance qu'il faut créer.* Si elle considère qu'elle a un rôle important à jouer, c'est aussi parce que, selon elle, la maternelle est la « porte d'entrée » de l'élève dans le système scolaire et cette entrée est plus réussie lorsque les différents intervenants agissent de façon cohérente.

En troisième année d'implantation de la maternelle TPMD, l'enseignante évoque davantage les facteurs organisationnels et les ressources nécessaires pour favoriser et soutenir la collaboration. Elle ne se questionne pas sur les bienfaits de la collaboration, elle a développé des modalités bien précises, et souhaite être soutenue par la direction de son établissement. Elle aimerait être appuyée dans son désir de collaborer, autant par des gestes concrets que par des ressources qui seraient dédiées à la collaboration. Elle souligne que le lien avec le milieu communautaire est essentiel, mais que la non-reconnaissance de cet investissement peut être un frein à la collaboration.

Que les enseignantes du préscolaire soient impliquées dans les activités communautaires. Mais il faudrait que ce soit reconnu dans notre tâche... Que la direction me permette de me libérer au moment de l'accueil en février, lors de la période d'inscriptions.

Nous pouvons voir qu'en troisième année, cette enseignante est bien persuadée des bienfaits de la collaboration et souhaite qu'un lien existe entre l'école et la communauté. Elle est consciente que seule elle ne peut assurer la collaboration, qu'un soutien devrait être mis en place, mais elle se voit comme un « trait d'union », entre la vie familiale de l'enfant et l'école :

Lorsque je me sens appuyée je me permets d'essayer et d'avancer. Je n'ai pas le facteur stress. J'essaie aussi de faire le lien vers la maternelle cinq ans... Je veux poursuivre ma façon d'interagir avec mes jeunes; ils sont en grande ouverture sur la vie. Les grands frères et les grandes sœurs viennent les voir, ma porte est ouverte...

Cette enseignante semble avoir surmonté les tensions entre l'obligation et le désir de collaborer, autant avec les parents qu'avec les autres intervenants, parce qu'elle considère que les avantages de la collaboration semblent nombreux. Qu'en est-il du rôle qu'elle accorde à la collaboration dans ses interactions avec ses élèves, en classe?

Dans ses interactions avec ses élèves

Les résultats au CLASS pour cette enseignante sont tous supérieurs à 5,25 (sur 7) et ce, pour les trois dimensions. Cela semble refléter une grande qualité d'interactions dans la classe. En fait, ces résultats laissent supposer que l'enseignante laisse les élèves gérer leurs conflits de manière autonome et intervient moins systématiquement. Elle met l'accent sur une rétroaction qui offre un étayage, des réponses à des questions ou à un problème et des échanges de type aller-retour. Elle incite les élèves à expliquer leur pensée et les raisons de leurs gestes ou réponses, elle ajoute de l'information au besoin et

donne souvent des encouragements pour les efforts fournis par les élèves. En résumé, cette enseignante offre du soutien émotionnel et du soutien à l'apprentissage de très haute qualité. À la suite des résultats obtenus, nous pouvons déduire que, pour cette enseignante, la collaboration devient une « façon de faire » aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Lorsque dans son entrevue, elle parle de la collaboration, elle ne fait pas du tout référence à l'obligation de le faire, mais évoque plutôt sa conviction, c'est-à-dire qu'il s'agit, selon elle, de la meilleure façon de faire afin d'obtenir le plus de « résultats », aussi bien auprès des parents qu'auprès des élèves.

Surmonter la tension entre obligation et désir de collaborer

Après avoir analysé le profil de cette enseignante nous arrivons au constat qu'elle semble avoir surmonté la tension entre *vouloir* et *devoir* collaborer : elle est consciente des exigences du programme et des impératifs de collaboration et elle assume pleinement son rôle de « trait-d'union ». Elle a mis en place des pratiques collaboratives, aussi bien avec les parents qu'avec les autres intervenants, qui vont au-delà de l'échange d'informations. De plus, d'une année scolaire à la suivante, elle modifie ses pratiques, avec des visées de plus grande collaboration, en améliorant ce qui lui semble moins bien fonctionné au regard de la collaboration.

Comment pourrait s'expliquer le fait que pour cette enseignante la collaboration ait pu devenir une danse réussie? Est-ce que cette conviction que la collaboration est un *incontournable* dans sa pratique est attribuable à des facteurs individuels ou à d'autres types de facteurs? L'analyse de nos données nous permet d'affirmer qu'aucune structure particulière n'a été mise en place dans cette école pour favoriser la collaboration. L'enseignante elle-même indique que la direction d'établissement est à l'écoute concernant les initiatives de collaboration, facilite quand elle peut, mais n'offre pas de soutien particulier. Une explication de cette danse réussie peut être attribuable aux caractéristiques même du travail collaboratif réussi. Selon Garnier (2010), « l'idée même de collaboration entre les personnes suppose de les définir en tant que collaborateurs[...] plus qu'une division du travail [...], elle demande une solidarité et des interactions permanentes entre les acteurs » (p. 102); nous pourrions alors penser que notre enseignante se définit comme « quelqu'un qui collabore » et ne conçoit pas son travail autrement que dans un réseau d'interactions. Son efficacité professionnelle et, même son épanouissement, ne peut se réaliser que dans un cadre de travail qui nourrit les collaborations. L'analyse de son parcours dans le projet de recherche indique qu'elle n'attend pas que la collaboration vienne de l'extérieur, mais qu'elle se crée elle-même un espace de collaboration, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de sa classe. Pour elle, la collaboration s'inscrit dans tous ses rapports aussi bien avec les élèves, qu'avec les parents, les autres intervenants, et même la communauté. Un premier élément d'une danse réussie pourrait être la réflexion de l'enseignant et son positionnement quant à la posture collaborative qu'il désire adopter. « Collaborer » prend un sens différent pour chaque praticien : Tardif, Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud(2007) soutiennent que pour certains enseignants collaborer devient une nécessité; c'est par le travail collectif qu'ils arrivent à atteindre une autonomie individuelle et professionnelle. La collaboration n'est donc plus vue comme une obligation, mais plutôt comme un facteur contribuant au

bien-être professionnel. Ces enseignants se situeraient alors plus près du *vouloir* que du *devoir* collaborer.

Mais qu'en est-il des enseignants pour qui les avantages de la collaboration ne sont pas explicites? Y a-t-il d'autres éléments qui pourraient faire en sorte que la tension puisse être dépassée? Pour réfléchir autrement sur le sens de cette tension, il faudrait considérer que l'implantation de la maternelle TPMD ainsi que la prescription de collaboration constituent des changements organisationnels majeurs, qui, comme la plupart de ces changements ont été imposés (Bareil, 2004; Poirel et Yvan, 2012). Il y aurait des enseignants alors pour qui le *devoir* collaborer obstrue complètement le *vouloir*, puisqu'ils n'y voient que les inconvénients. L'enseignante dont le profil a été présenté dans ce texte a réussi un « pas de deux » entre la prescription et le désir de collaborer, peut-être parce qu'elle était déjà rendue à une étape d'engagement et d'appropriation au regard de ce changement imposé. Ouellet et Pellerin (1996) définissent quatre étapes dans le processus de changement qui débute par un choc, passe par une remise en question, un engagement et se termine par l'appropriation. Plus la personne s'approche de l'étape d'engagement et d'appropriation, plus elle est en mesure de voir les bienfaits du changement proposé et plus ses gestes pédagogiques sont cohérents avec l'orientation du changement. L'individu qui se trouve aux premières étapes du changement, aura tendance à y résister pour de nombreuses raisons, fort légitimes, notamment parce qu'elle anticipe une incertitude et de nouvelles tâches qui vont alourdir son quotidien (Bareil, 2004). Nous pourrions alors déduire que pour certains enseignants la collaboration « prescrite » est davantage perçue comme une menace que comme un atout. Leur positionnement individuel dans cette tension se situera alors peut-être davantage du côté du *dudevoir* et les maintiendra plus longtemps dans une posture de résistance quant à la collaboration.

À ces dimensions individuelles qui influencent la façon dont va se résoudre la tension évoquée dans ce texte, s'ajoutent des dimensions organisationnelles : une direction d'établissement qui facilite la collaboration, sans insister sur la dimension prescriptive, qui peut aménager l'horaire de l'enseignante, qui lui fait confiance. Une reconnaissance institutionnelle/organisationnelle de la collaboration : si une école considère que la collaboration est importante, elle doit soutenir ses enseignants aussi bien en leur donnant des conditions pour pouvoir collaborer (ex. des libérations) qu'en leur reconnaissant des compétences pour le faire. Ceci permettrait d'instaurer la « légitimité » de la collaboration, au-delà d'une obligation, ou d'une prescription. Gather-Thurler (2000) et Hargreaves (1994) soulignent que la collaboration est issue davantage de la culture organisationnelle du milieu que de normes bureaucratiques. De son côté, de Koninck (2000) affirme que l'engagement dans un processus de changement, comme celui de l'instauration de la collaboration, est aussi lié à la motivation qui se construit progressivement, évolue peu à peu et pas à pas.

En terminant, nous pourrions évoquer que l'implantation de la maternelle quatre ans TPMD, constitue un processus de changement, où il existe plusieurs non-dits, de nouveaux partenariats, de cultures différentes, et où des besoins et des facteurs psychologiques et individuels des enseignantes entrent en jeu. Ce sont tous ces éléments qui influencent le déroulement et l'intensification du travail en collaboration. Pour

surmonter les tensions entre la prescription et la volonté de collaborer, tous ces éléments devraient être pris en considération. La complexité des structures collaboratives devrait être prise en considération et ne devrait pas se résumer en un partage de tâches.

Références

- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Canada : Éditions Transcontinental.
- Bunker, K. A. (2008). *Responses to change helping people manage transition*. Greensboro, NC : Center for Creative Leadership.
- Cahiers pédagogiques (2013). La pédagogie coopérative : oui, si... Ou le point de vue d'un didacticien. Entretien avec Michel Develay. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien>.
- de Koninck, F. (2000). Résister au changement : une attitude rationnelle. *Revue Sciences Humaines, Hors-Série*(28), 25-32.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, XXVII*(1), 33-64.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacyscale. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 181-194.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Transforming transitions in the early years. Research, policy and practice* (p. 74-91). Maidenhead, England : McGraw Hill.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, 43*(1), 101-119.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditions.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York, NY : Teachers college Press.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation. Des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation*

continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'Université et le milieu scolaire (p. 31-62). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. et Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1(23), 59-77.
- Letor, C. et Bagnoud, D. P. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mackiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 73-91.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-606.
- Maubant P. (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(24), 137-153.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in Education*. San Francisco, CA : Jossey Bass Inc. Pub.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1991). *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles données*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Le nouveau pédagogique. Ce qui définit le changement; préscolaire, primaire, secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. et Daly, A. J. (2012). « Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement ». *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. doi:10.1016/j.tate.2011.10.001
- Ouellet, C. et Pellerin, A. (1996). *Réaliser un changement. La dimension humaine du changement organisationnel*. Québec, Canada : Le groupe CFC.
- Perry, B. et Dockett, S. (2008). Young children's access to powerful mathematical ideas. Dans L. D. English (dir.), *Handbook of international research in mathematics education* (2^e éd., p. 75-108). New York, NY : Routledge.
- Pianta, R.C., La Paro, K. M. et Hamre B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring*

System: Manual Pre-K. Baltimore, MD : Brookes.

Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 94-118.

Senge, P. (1999). *La danse du changement*. Paris, France : First.

Tardif M., Marcel J-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). « Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research ». *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. doi:10.1002/pits.21610