

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR
ISABELLE BOIES

L'APPORT DE LA COLLABORATION À LA PERSÉVÉRANCE CHEZ
LES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

AVRIL 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce mémoire, fruit de dur labeur, est dédié à mon mari exceptionnel et à mes deux adorables enfants pour leur patience, leur soutien et leurs inestimables encouragements.

REMERCIEMENTS

Quel beau défi que représente pour moi l'écriture de ce mémoire ! Une grande aventure s'achève maintenant. Une aventure empreinte d'une panoplie d'émotions mais c'est avec une grande fierté que je tourne la dernière page. Certes ma motivation, ma détermination et ma persévérance ont influencé l'accomplissement de ce travail rigoureux. Toutefois, je n'aurais pu y arriver sans l'aide inestimable de certaines personnes sur qui j'ai pu compter.

Mes premiers remerciements s'adressent d'abord à Madame Liliane Portelance, ma directrice de recherche. Grâce à sa présence, j'ai pu mener à terme ce projet. Ses idées, réflexions et suggestions ont été pour moi une aide précieuse. Sa grande disponibilité, sa patience et sa générosité ont été grandement appréciées. L'encadrement qu'elle m'a offert était inestimable et a contribué à rendre ce travail riche, professionnel et complet! À chaque étape, elle a su me guider, me conseiller, me motiver et m'encourager. Cet appui précieux, continu et sans réserve, m'a permis de me rendre jusqu'au bout avec presque toujours un enthousiasme renouvelé. Et que dire des nombreux apprentissages que j'ai réalisés grâce à elle.

Je suis également très reconnaissante envers tous les enseignants qui ont participé à cette étude. Leur générosité et leur grande disponibilité furent essentielles à la réalisation de ce projet.

Je tiens à remercier les professeurs ainsi que le personnel du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières que j'ai eu la chance de côtoyer à l'occasion des cours de la maîtrise. Ils ont su exiger les travaux et trouver les mots pour me faire grandir et voir au-delà de mes limites. Je voudrais aussi adresser un merci très spécial aux membres du Comité des programmes de

cycles supérieurs en éducation, car ils ont également été précieux pour moi. En m'impliquant au sein du comité, j'ai pu partager ma passion pour la recherche et m'enrichir grâce à leur inestimable expérience. De plus, leurs commentaires pertinents et constructifs sur mon projet de mémoire ont permis de rendre cette recherche encore plus intéressante.

En réalité, dans cette étude portant sur la persévérance et la collaboration, j'ai été mon sujet principal. Cela m'a fait réaliser que le soutien de mon entourage était des plus précieux. Mes prochains remerciements s'adressent donc à mon mari, Jean-Sébastien. Je voudrais lui dire un immense merci provenant du plus profond de mon cœur. Il a partagé avec moi une part importante de cette aventure. Sans lui, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Année après année, il m'a offert son soutien. De plus, sa confiance, sa patience, sa fierté ainsi que son amour m'ont permis d'aller jusqu'au bout de mon rêve : l'écriture de ce mémoire.

Mille mercis à mes deux enfants, Timothy et Maïthée, pour leur patience et leur compréhension. Alors que je passais d'innombrables heures à travailler, ils ont su, à leur façon, m'encourager et jamais ils n'ont cessé de croire en moi. Puisse cette recherche leur montrer ce qu'est vraiment le mot persévérance !

Je dois aussi beaucoup à mes amis enseignants. Merci de m'avoir tant écoutée vous parler de ma maîtrise, de vous être intéressés de près ou de loin à ma recherche et d'avoir tant partagé avec moi sur différents sujets. En chacun de vous, j'ai trouvé mon inspiration...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	15
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	18
1.1 L'insertion professionnelle: une étape de transition.....	18
1.1.1 La formation des enseignants au fil des ans.....	19
1.1.2 L'école : un milieu formateur.....	20
1.2 Le contexte de l'insertion professionnelle.....	21
1.3 Difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle.....	23
1.3.1 Les difficultés liées à l'instabilité et à la précarité de l'emploi.....	24
1.3.2 Les difficultés liées à la tâche de travail.....	24
1.3.3 L'arrivée dans une culture professionnelle individualiste.....	26
1.4 L'abandon de la profession.....	27
1.4.1 L'isolement professionnel.....	29
1.4.2 La collaboration.....	30
1.5 Importance de la recherche.....	30
1.5.1 Pertinence sociale.....	31
1.5.2 Pertinence scientifique.....	31
1.6 Questions de recherche.....	32
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE	32
2.1 L'insertion professionnelle.....	34
2.2 La collaboration.....	38
2.2.1 La collaboration un idéal à atteindre.....	38
2.2.1.1 Collaborer en milieu scolaire.....	39

2.2.1.2 Interdépendance et engagement dans la collaboration.....	39
2.2.1.3 Attentes à l'égard de la collaboration.....	40
2.2.2 La collaboration un outil prometteur.....	41
2.2.2.1 Les avantages de la collaboration.....	42
2.2.2.2 Les avantages de la collaboration lors de l'insertion professionnelle.....	43
2.2.2.3 Les exigences de la collaboration.....	43
2.2.3 Des modèles de la collaboration.....	45
2.2.4 Le continuum de Mc Ewan.....	46
2.3 La persévérance.....	49
2.3.1 La persévérance professionnelle.....	50
2.4 Les objectifs de recherche.....	52
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	53
3.1 Le type de recherche.....	53
3.2 Les participants.....	54
3.3 Les instruments de collecte des données.....	57
3.3.1 Le récit de pratique.....	57
3.3.2 L'entrevue semi-dirigée.....	58
3.3.2.1 Le déroulement des entrevues semi- dirigées.....	58
3.4 Traitement des données.....	61
3.4.1 Les données portant sur les représentations et les pratiques de collaboration...	61
3.4.2 Les données portant sur les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle.....	66
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	69
4.1 Mode de présentation de l'analyse des données.....	72
4.2 Le cas de Cédric.....	72
4.2.1 Les représentations de la collaboration.....	73
4.2.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue.....	73
4.2.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique.....	74

4.2.2. Les pratiques de collaboration.....	74
4.2.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue.....	75
4.2.2.1.1 L'isolement.....	75
4.2.2.1.2 La coordination.....	76
4.2.2.1.3 La collégialité.....	76
4.2.2.1.4 La coopération.....	78
4.2.2.1.5 La collaboration.....	78
4.2.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique.....	80
4.2.2.2.1 La collégialité.....	80
4.2.2.2.2 La collaboration.....	80
4.2.3 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle.....	81
4.2.3.1 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon l'entrevue.....	82
4.2.3.1.1 La collaboration.....	82
4.2.3.1.2 La relation avec les élèves.....	84
4.2.3.2 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon le récit de pratique.....	85
4.2.3.2.1 La collaboration.....	85
4.2.3.2.2 La relation avec les élèves.....	85
4.2.4 Synthèse du cas de Cédric.....	86
4.3 Le cas de Johanne.....	86
4.3.1 Les représentations de la collaboration.....	87
4.3.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue.....	87
4.3.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique.....	88
4.3.2. Les pratiques de collaboration.....	89
4.3.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue.....	89
4.3.2.1.1 L'isolement.....	89
4.3.2.1.2 La coordination.....	90

4.3.2.1.3 La collégialité.....	90
4.3.2.1.4 La coopération.....	92
4.3.2.1.5 La collaboration.....	92
4.3.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique.....	93
4.3.2.2.1 La coordination.....	93
4.3.2.2.2 La collégialité.....	94
4.3.3 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle.....	95
4.3.3.1 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon l'entrevue.....	95
4.3.3.1.1 La collaboration.....	96
4.3.3.1.2 La capacité d'adaptation.....	96
4.3.3.2 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon le récit de pratique.....	97
4.3.3.2.1 Les programmes d'insertion professionnelle.....	97
4.3.4 Synthèse du cas de Johanne.....	98
4.4 Le cas de Josée.....	98
4.4.1 Les représentations de la collaboration.....	99
4.4.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue.....	99
4.4.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique.....	100
4.4.2. Les pratiques de collaboration.....	100
4.4.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue.....	100
4.4.2.1.1 L'isolement.....	100
4.4.2.1.2 L'indépendance.....	103
4.4.2.1.3 La coordination.....	104
4.4.2.1.4 La collégialité.....	104
4.4.2.1.5 La coopération.....	106
4.4.2.1.6 La collaboration.....	107
4.4.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique.....	107
4.4.2.2.1 L'isolement.....	107

4.4.2.2.2 La coordination.....	108
4.4.2.2.3 La collégialité.....	108
4.4.3 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession.....	109
4.4.3.1 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon l'entrevue.....	110
4.4.3.1.1 La collaboration.....	110
4.4.3.1.2 La relation avec les élèves.....	111
4.4.3.1.3 La tâche de l'enseignant.....	113
4.4.3.1.4 L'identité professionnelle.....	113
4.4.3.2 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon le récit de pratique.....	114
4.4.3.2.1 La relation avec les élèves et la tâche.....	114
4.4.4 Synthèse du cas de Josée.....	114
4.5 Le cas de Christian.....	115
4.5.1 Les représentations de la collaboration.....	115
4.5.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue.....	115
4.5.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique.....	116
4.5.2. Les pratiques de collaboration.....	117
4.5.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue.....	117
4.5.2.1.1 L'isolement.....	117
4.5.2.1.2 La coordination.....	118
4.5.2.1.3 La collégialité.....	119
4.5.2.1.4 La coopération.....	121
4.5.2.1.5 La collaboration.....	123
4.5.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique.....	124
4.5.2.2.1 L'isolement.....	124
4.5.2.2.2 La coordination.....	124
4.5.2.2.3 La collégialité.....	125
4.5.2.2.4 La coordination.....	126

4.5.3 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession.....	127
4.5.3.1 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon l'entrevue...	127
4.5.3.1.1 La nécessité de l'entraide.....	127
4.5.3.1.2 Une identité professionnelle non développée.....	128
4.5.3.1.3 L'insatisfaction face à la gestion éducative des groupes d'élèves.....	129
4.5.3.2 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon le récit de pratique.....	129
4.5.3.2.1 Le peu d'effets de la collégialité.....	129
4.5.3.2.2 La relation avec les élèves.....	130
4.5.3.2.3 L'identité professionnelle non émergente.....	130
4.5.4 Synthèse du cas de Christian.....	131
4.6 Une synthèse des quatre cas.....	131
CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	133
5.1 Des représentations de la collaboration.....	134
5.2 La collégialité : une source de plaisir pour les enseignants qui persévèrent.....	135
5.3 Des pratiques de collégialité sans véritable collaboration.....	136
5.3.1 Cohérence entre les représentations et les pratiques.....	137
5.3.2 Des pratiques relationnelles de faible interdépendance.....	138
5.4 La collaboration: une compréhension à approfondir et des pratiques à améliorer.....	139
5.5 Le rôle crucial des directions d'établissement.....	140
5.6 Les facteurs de persévérance professionnelle ou d'abandon de la profession....	141
5.6.1 Les facteurs de persévérance professionnelle.....	141
5.6.1.1 La collégialité: un soutien essentiel à l'insertion professionnelle.....	141
5.6.1.2 Des relations harmonieuses avec les élèves.....	143
5.6.1.3 La capacité d'adaptation: une exigence de la profession.....	144
5.6.1.4 Les programmes d'insertion professionnelle: un atout.....	145
5.6.2 Les facteurs d'abandon de la profession.....	146
5.6.2.1 Des relations décevantes avec les élèves.....	146

5.6.2.2 Le défaut de développement d'une identité professionnelle d'enseignant.....	147
5.6.2.3 La tâche: un lourd fardeau.....	148
5.6.3 Discordances entre les perceptions des expériences.....	148
5.6.3.1 Un point de vue différent sur la relation avec les élèves.....	149
5.6.3.2 L'identité professionnelle; épanouissement ou déclin.....	150
5.7 Concordances entre les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle.....	152
5.8 Les effets possibles d'une véritable collaboration.....	152
CONCLUSION	156
RÉFÉRENCES	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	
Présentation des participants.....	57
Tableau 2 :	
Codage des représentations et des pratiques de collaboration.....	64
Tableau 3 :	
Définition des catégories inspirées par le cadre d'analyse de Mc Ewan.....	65
Tableau 4 :	
Codage des perceptions des facteurs de persévérance professionnelle ou d'abandon de la profession.....	68
Tableau 5 :	
Synthèse des pratiques de Cédric.....	82
Tableau 6 :	
Synthèse des pratiques de Johanne.....	96
Tableau 7 :	
Synthèse des pratiques de Josée.....	110
Tableau 8 :	
Synthèse des pratiques de Christian.....	127
Tableau 9 :	
Synthèse des quatre cas.....	133

Résumé

(Mots-clés : insertion professionnelle, collaboration, pratiques de collaboration, persévérance, facteurs de persévérance, facteurs d'abandon de la profession)

La réalité au Québec, autant qu'ailleurs, montre que l'insertion professionnelle est une période qui est généralement difficilement vécue. L'ultime conséquence de cette situation est l'abandon de la profession. Le monde de l'enseignement est aux prises avec la problématique du décrochage, en particulier chez les enseignants du primaire et du secondaire, en période d'insertion professionnelle (Comité de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002). Au Québec comme dans d'autres sociétés, les enseignants débutants souffrent de l'isolement professionnel alors qu'ils font leurs premières expériences d'une vraie prise en charge de groupes d'élèves (Baillauquès et Breuse, 1993; Lessard, 2005, Cattonar, 2008). Une atmosphère de travail empreinte d'individualisme et de « chacun-pour-soi » peut nuire au débutant malgré l'intention de ce dernier de fournir un apport important au milieu scolaire (Mukamurera et Tardif, 2004 ; Portelance, Martineau et Presseau, 2008). La collaboration est perçue d'emblée comme un facteur facilitant l'entrée dans la profession (Portelance et Durand, 2008).

La présente recherche avait comme but la compréhension des représentations et des pratiques de collaboration des enseignants en insertion professionnelle. Aussi, elle visait à connaître les facteurs de persévérance et d'abandon de la profession. La recherche prend appui sur un cadre d'analyse qui emprunte au continuum de la collaboration de Mc Ewan (1997). Ce dernier comprend six composantes : l'isolement, l'indépendance, la coordination, la collégialité, la coopération et la collaboration.

Cette recherche a été réalisée avec la participation de quatre enseignants. Deux d'entre eux avaient maintenu leur intention de faire carrière dans l'enseignement et les deux autres avaient quitté la profession au cours de leur insertion professionnelle. La collecte des données auprès de ces enseignants s'est faite par l'intermédiaire d'entrevues individuelles et de récits de pratique.

Quelles sont les représentations et les pratiques de collaboration des enseignants ? L'analyse multicas et l'interprétation des résultats permettent de constater qu'ils se représentent la collaboration comme de la collégialité et que les pratiques de collaboration qu'ils rapportent sont surtout des pratiques de collégialité. De plus, les résultats viennent mettre en évidence le rôle crucial des directions d'établissement par rapport à l'accueil des enseignants en insertion professionnelle. Il apparaît que c'est avec eux que les enseignants débutants arrivent à dépasser le seuil de la collégialité pour accéder à la véritable collaboration. Plusieurs facteurs de persévérance professionnelle ont émergé de cette recherche, dont la collégialité. Par ailleurs, la collégialité ne constitue pas un facteur déterminant de la persévérance des enseignants débutants. Il s'avère que certains facteurs de persévérance pour les uns représentent des facteurs d'abandon de la profession pour les autres.

INTRODUCTION

La vie d'enseignant n'est pas de tout repos! Avoir comme mandat de former les citoyens de demain représente une tâche exigeante. Dans certains milieux, l'indice de défavorisation socioéconomique est très élevé. De plus, certaines écoles sont sollicitées pour l'accueil des nouveaux arrivants. Plusieurs offrent des services adaptés aux élèves en troubles de comportement et à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Ainsi, l'exercice de la profession peut présenter des embûches de taille pour les enseignants débutants (Portelance et Martineau, 2007). L'enseignant est appelé à innover constamment, à triompher des entraves, à se dépasser et à enseigner avec tout son être. En plus de mettre l'accent sur les savoirs disciplinaires, son travail consiste notamment à transmettre des valeurs, éduquer et socialiser, gérer des classes difficiles, amener les parents à s'intéresser au cheminement scolaire de leur enfant et développer l'estime de soi des élèves. Malgré les difficultés rencontrées quotidiennement, enseigner représente une passion pour la majorité des enseignants. Nombreux sont ceux qui éprouvent un grand plaisir à travailler auprès des jeunes et qui exercent leur métier avec dynamisme et fougue.

Malheureusement, plusieurs enseignants débutants voient leur passion pour l'enseignement s'éteindre très rapidement. En effet, plusieurs connaissent des débuts très ardues dans cette profession exigeante. Pensons aux suppléants découragés après leur journée de travail, à ceux qui changent constamment de lieu de travail et à ceux qui exercent leur profession dans des classes difficiles. Au bout d'un certain temps, un bon nombre abandonne l'enseignement. Ce problème est bel et bien présent dans tous les milieux. Les premiers à en subir les effets déplorables sont les élèves (Meier et Hicklin, 2008).

La désertion de la profession peut donner lieu à plusieurs questionnements au sujet des conditions d'accueil des enseignants débutants. Comment améliorer la situation? Par exemple, comment les enseignants expérimentés peuvent-ils faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants et les encourager à persévérer dans la profession ? Une atmosphère propice à la rétention dans la carrière enseignante serait en partie le résultat d'une réelle collaboration entre tous les membres d'une équipe-école (Lessard et Portelance, 2005). Selon Smith et Ingersoll (2004), la collaboration aide chacun à trouver un sens à la profession et à persister malgré les contraintes et les situations problématiques. Il importe d'investiguer plus en profondeur cette piste de solution au problème du décrochage enseignant.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré au développement de la problématique. La première section porte sur l'insertion professionnelle en enseignement, un bref historique de la formation enseignante complète cette section. La deuxième présente le contexte de l'insertion professionnelle, bouleversé par différents obstacles dont, entre autres, les difficultés liées à la tâche, la précarité, l'instabilité et l'isolement. Dans la troisième section, nous présentons l'ultime conséquence de ce contexte, le décrochage des enseignants. Nous faisons état du climat qui règne dans les milieux scolaires et nous mettons en évidence l'apport possible de la collaboration. La quatrième section montre l'importance de la présente recherche sur les plans social et scientifique. Enfin, le chapitre se termine par la présentation de la question de recherche.

Le deuxième chapitre, consacré au cadre de référence, est réalisé à partir d'une importante recension des écrits. Pour débiter, le concept d'insertion professionnelle est présenté en faisant référence aux travaux de plusieurs auteurs. Il est aussi question de collaboration et de persévérance. Le chapitre se termine par la présentation du continuum de McEwan (1997) sur lequel s'appuient le traitement et l'analyse des données de la présente recherche.

Dans le troisième chapitre, les différents aspects de la méthodologie sont présentés au regard des objectifs de recherche. Nous détaillons en premier lieu le type de recherche et l'approche méthodologique utilisée. Ensuite un portrait des personnes participantes est dressé. De plus, nous décrivons les différents instruments de collecte des données. Nous terminons par la présentation des étapes du traitement des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. Il est articulé autour des trois objectifs spécifiques de la recherche, à savoir les représentations et les pratiques de collaboration puis les perceptions des enseignants débutants au regard des facteurs de persévérance et d'abandon de la profession.

Le cinquième chapitre fait place à l'interprétation des résultats. La première section expose des représentations communes de tous les participants quant à la collaboration tandis que la deuxième présente la collégialité comme une source de plaisir pour les enseignants qui persèverent. Nous enchainons avec des pratiques de collégialité qui, en réalité, sont dépourvues de véritable collaboration. La collaboration constitue un concept à approfondir par les acteurs scolaires et les directions d'établissement ont un rôle crucial à cet égard. Ensuite, des facteurs de persévérance professionnelle et d'abandon de la profession sont présentés. Nous poursuivons avec les perceptions des enseignants débutants quant aux effets de la collaboration sur la persévérance. La dernière partie du chapitre est réservée aux effets possibles d'une réelle collaboration.#

La conclusion du mémoire comporte un bref retour sur les principaux résultats obtenus, les différents apports de la recherche et les limites méthodologiques. Le mémoire se termine avec des pistes de recherches ultérieures et de réflexion découlant des résultats mis en valeur.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré au développement de la problématique. Dans la première partie, on présente l'insertion professionnelle comme étant une étape de transition. La deuxième partie décrit le contexte de l'insertion professionnelle. Quant à la troisième, elle met l'emphase sur les difficultés rencontrées lors de cette période. On enchaîne avec l'abandon de la profession. Ensuite, on met l'accent sur l'importance de la présente recherche sur le plan social et scientifique. Enfin, le chapitre se termine par la question de recherche.

1.1 L'insertion professionnelle : une étape de transition

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'entrée dans la profession enseignante, et ce, dans divers pays (Cattonar, 2008). L'entrée dans la profession, aussi appelée insertion professionnelle, est vue comme une étape de transition, qui diffère de la formation initiale et au cours de laquelle l'enseignant débutant s'ajuste à son nouveau rôle. Selon Letven (1992), une chercheuse américaine, l'entrée dans la profession est une étape importante au cours de laquelle l'enseignant débutant continue le développement amorcé lors de sa formation initiale et consolide son autonomie professionnelle. Dans le même sens, Desgagné (1995), un chercheur québécois, la décrit comme une étape de formation spécifique permettant de faciliter l'adaptation du professionnel enseignant à son nouveau rôle et la poursuite du développement de ses compétences. En contexte réel, l'insertion professionnelle en enseignement est considérée comme problématique, et cela, en dépit de la préparation au métier que certains considèrent de plus en plus professionnalisante. Même si la formation initiale en enseignement a connu de nombreux changements

depuis la réforme de 1994, les enseignants débutants éprouvent certaines difficultés à faire le lien entre la formation et la pratique (Provencher, 2008). La présente section est subdivisée en deux parties. La première dresse un bref historique de la formation des enseignants et la seconde démontre que l'école peut constituer un milieu formateur pour les enseignants en insertion professionnelle.

1.1.1 La formation des enseignants au fil des ans

L'historique de l'insertion professionnelle des enseignants au Québec montre que, depuis la création des premières institutions de formation des maîtres en 1857 et tout au long de l'époque des écoles normales, l'encadrement des enseignants débutants, incluant leur soutien, n'est pas parmi les plus grands soucis du système éducatif québécois (Nault, 1993). Pendant plusieurs décennies, seul le service d'inspection assure le soutien à ces débutants.

Au cours des années 1970, la mise en application du règlement 4 de la Loi sur l'instruction publique (L.I.P.), relatif au permis et au brevet d'enseignement, accorde plus d'importance à l'insertion professionnelle des enseignants débutants avec l'établissement du stage probatoire d'une durée de deux ans (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004). Pour obtenir son brevet d'enseignement, le nouvel enseignant doit faire preuve de compétence durant ce stage. Pendant cette période, il est accompagné d'un comité composé d'au moins deux personnes, un membre de la direction (premier responsable) et un enseignant pour favoriser son intégration et lui assurer un soutien pédagogique (Thibeault, 1994).

À partir de 1994, la formation initiale universitaire dure quatre ans, peu importe le programme de formation à l'enseignement. Le stage probatoire est aboli et le brevet d'enseignement s'obtient alors au terme de la formation initiale. L'enseignant débutant paraît donc livré à lui-même dans sa nouvelle carrière.

En 2001, les programmes de formation des maîtres sont de nouveau révisés afin de les adapter à la réforme scolaire québécoise. La formation doit désormais favoriser le développement des compétences professionnelles attendues des enseignants et être davantage orientée vers la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Avec la modification des programmes de formation, il semble que le pari est clair : on veut former des maîtres aptes à évoluer à l'intérieur d'un métier complexe et capables de mobiliser leur capital de connaissances et d'habiletés dans l'action. Mais aussi professionnelle soit-elle, la formation initiale ne procure pas la garantie d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels (Perrenoud, 1993). Les limites de la formation initiale sont nombreuses, mais elles sont notamment inhérentes à l'acte d'enseigner, à ce *métier impossible* (Cifali, 1986). Quoiqu'il en soit, une croyance demeure fermement ancrée : certains des apprentissages les plus importants ne peuvent être réalisés autrement qu'en situation d'exercice comme enseignant à part entière (Norman & Feiman-Nemser, 2005).

1.1.1.2 L'école : un milieu formateur

La formation des maîtres a souvent été vue comme l'instrument de réforme du système d'éducation mais des experts affirment que c'est la réforme de l'école comme lieu de travail qui pourra le mieux servir l'amélioration de la formation et en bout de ligne, la réforme du système éducatif (Perron, Lessard et Bélanger 1993). C'est dans cette optique que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a demandé aux organisations scolaires de se doter de moyens pour faciliter l'insertion des enseignants débutants (COFPE, 2002).

Même s'ils parviennent à se débrouiller seuls, les enseignants en insertion professionnelle ont besoin de sentir le soutien de leurs collègues. C'est d'ailleurs vers eux qu'ils se tournent en premier lieu pour se faire aider et guider en début de carrière

(D'orthun et Pharand, 1992 ; Pharand, 2008). En effet, le soutien informel de la part des collègues, expérimentés ou non, un climat chaleureux dans l'école et un esprit d'équipe peuvent avoir des effets positifs appréciables sur l'insertion des enseignants (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Inversement, une atmosphère sans collaboration, empreinte d'individualisme et de « chacun-pour-soi » peut nuire au débutant plutôt que l'aider, malgré l'intention de ce dernier de fournir un apport important au milieu scolaire (Mukamurera et Tardif, 2004 ; Portelance, Martineau et Presseau, 2008). Ajoutons que, lors de sa formation initiale, l'enseignant débutant retrouvait parmi les douze compétences à développer, deux compétences se référant à la collaboration.

En somme, l'engagement et la satisfaction ou, à l'inverse, la déstabilisation et l'insatisfaction des enseignants débutants dépendent aussi bien de l'adaptation du milieu que de l'adaptation au milieu (Portelance, Martineau et Presseau, 2008). L'insertion professionnelle devient donc la responsabilité de la direction d'établissement, des membres de l'équipe-école et aussi des enseignants débutants. Ensemble, ils peuvent faire en sorte que la phase d'insertion professionnelle devienne une véritable période d'accueil et d'intégration pour les enseignants débutants.

1.2 Le contexte de l'insertion professionnelle

Les débuts dans la profession sont toujours l'occasion d'un choc. Ce choc de la réalité n'est toutefois pas un phénomène propre aux enseignants. Des études menées sur d'autres professions le mettent également en évidence (Dubar, 1996). Il peut être décrit comme un « passage à travers le miroir », pour reprendre un concept développé par Hugues (1958) à propos des médecins, au cours duquel tout travailleur débutant fait la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel.¹ Chez les enseignants,

¹ Le « passage à travers le miroir » est l'un des trois mécanismes de socialisation professionnelle dégagé par Hughes dans son étude sur la formation des médecins et que nous reprenons ici pour décrire un

cette découverte se produit surtout lors des premières années d'enseignement. Ce choc de « terrain » s'accompagne généralement de la sensation d'être vulnérable. Le choc de la réalité est caractérisé par la désillusion des croyances que l'enseignant s'est forgées au cours de sa « carrière » d'élève et d'étudiant, au contact de la réalité des différentes tâches quotidiennes de son nouveau statut d'enseignant (Veenman, 1984 ; Nault, 2005).

L'entrée dans la carrière est parfois nommée « période de survie ». Cette étape conditionne la « persistance » en emploi et le développement professionnel (Gervais, 1999). Pendant cette période, les enseignants apprennent à vivre à la fois tous les aspects de la vie exigeante et engageante du métier. Ils s'adaptent à la profession, cherchent à se faire accepter dans le milieu scolaire (élèves, directions, collègues, parents), à maîtriser leur travail, et cela, souvent par essais et erreurs (Gingras et Mukamurera, 2008). Il convient de préciser que, même après avoir complété un minimum de 700 heures de stage dans le milieu scolaire sous la supervision d'un superviseur de stage et d'un enseignant associé, les enseignants débutants au Québec n'ont pas encore fait l'expérience, de façon autonome, de toutes les facettes de la profession enseignante.

Durant leurs premières années d'exercice de la profession, plusieurs enseignants éprouvent de multiples difficultés dans leur quête d'accomplissement professionnel (Martineau et Presseau, 2003). Leurs débuts représentent un moment d'adaptation et d'apprentissage intense. Certains ont l'impression d'être parachutés dans le milieu, sans moyen pour amortir l'arrivée au sol (Mukamurera, 2005). Pourtant, ils se doivent de paraître confiants et compétents même s'ils se sentent plutôt vulnérables. Cette période est source d'un certain mal-être (sentiment d'incompétence, stress) qui peut mener à des difficultés psychologiques et à des situations de surmenage (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). L'anxiété, le stress et même l'angoisse, les sentiments d'insécurité, de défaite et d'incapacité à répondre aux attentes, l'isolement, l'épuisement, la frustration et l'impression d'impuissance, le doute de soi et la remise en question

moment particulier de la socialisation professionnelle, l'entrée dans le métier.

permettent de décrire l'état affectif de nombreux enseignants débutants (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Baillauquès, 1999). Pour mieux comprendre cette période de la vie professionnelle, nous abordons les principales difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle.

1.3 Difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle

Les difficultés vécues en début de carrière par les enseignants ont été largement étudiées au cours des dernières décennies (Perrenoud, 2001). Que l'enseignant évolue dans le monde anglo-saxon, au Québec, en France ou en Suisse, on retrouve des constantes dans le lot d'obstacles auxquels il est confronté. Ainsi, par exemple, le maintien de la discipline, les difficultés pédagogiques à enseigner la matière, la lourdeur de la charge de travail et la gestion des interactions avec les parents et les collègues constituent des obstacles invariants dans le vécu des enseignants débutants (Bourque, 2007; Cattonar, 2008). Ces difficultés exercent sur les nouveaux enseignants une pression qui peut amoindrir leur sentiment de compétence (Provencher, 2008). Le sentiment de compétence est associé à la satisfaction au travail, à la motivation à aller au travail, à l'engagement dans la profession, à l'investissement personnel dans le travail, à la confiance en ses capacités pédagogiques, à la maîtrise de la matière enseignée (Jeffrey et Sun, 2008) et au maintien de la motivation des élèves (Varah, Theune et Parker, 1986). Dans les paragraphes qui suivent, nous nous attardons plus précisément aux principales difficultés vécues par les enseignants débutants au Québec, selon les conditions particulières dans lesquelles ils débutent leur carrière. Nous abordons d'abord les difficultés liées à l'instabilité et la précarité d'emploi et ensuite celles qui se rapportent à la tâche de travail. Nous enchaînons avec les obstacles liés à la culture professionnelle qui est passablement individualiste.

1.3.1 Difficultés liées à l'instabilité et à la précarité de l'emploi

Au Québec, les enseignants qui débutent dans la profession ont généralement le statut de suppléant occasionnel. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2001) définit ce statut comme suit : «toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant régulier, qui remplace une enseignante ou un enseignant absent». Les enseignants débutants doivent effectuer plusieurs remplacements pour obtenir une tâche complète, sans oublier qu'ils doivent se déplacer dans plusieurs écoles où ils enseignent à des élèves de différents groupes d'âge. Le processus d'accès à la permanence est long et complexe². Dans les meilleures conditions, il peut prendre trois ans, mais le plus souvent il dure de quatre à sept années, et plus encore dans certains domaines d'enseignement au secondaire (Ouellette, 2001). Notons que le débutant est sans sécurité d'emploi pendant toute cette période. Il doit donc persévérer s'il veut accéder à la permanence. À ces difficultés liées à la précarité d'emploi vient s'ajouter le faible soutien et le peu d'accompagnement offerts aux enseignants débutants au cours de leur insertion professionnelle.

1.3.2 Les difficultés liées à la tâche de travail

Le manque d'expérience des enseignants débutants fait en sorte qu'il est plus difficile pour eux que pour leurs collègues plus expérimentés de résoudre les différents problèmes éprouvés au quotidien dans leur enseignement (Vallerand et Martineau, 2006; Provencher, 2008). Gervais (1999) expose certains des problèmes que les enseignants débutants doivent affronter :

² L'enseignant suppléant peut obtenir un contrat si la durée du remplacement est préalablement déterminée et est minimalement de deux mois. Si la durée est inconnue au départ, le droit au contrat est acquis seulement si la période de remplacement couvre trois mois consécutifs. De contrat en contrat, le suppléant occasionnel devient enseignant à temps partiel puis enseignant à temps plein. Il accède à la liste de rappel puis à la liste de priorité pour l'obtention d'un poste menant à la permanence. Pour accéder au statut d'enseignant permanent, il doit compléter deux années consécutives d'enseignement à temps plein (FSE, 2001).

« Ils ont besoin de plus de temps pour effectuer les diverses tâches liées à la profession enseignante : planification, réflexion, préparation des évaluations, construction d'un système de gestion, etc. Par ailleurs, les nouveaux enseignants se sentent souvent un peu perdus puisqu'ils ne connaissent généralement ni le fonctionnement de l'école ni les habitudes de l'équipe en place et qu'ils doivent donc s'adapter à toutes ces nouveautés. En outre, les règles du milieu scolaire ne sont pas toujours explicites, ce qui rend difficile la socialisation du nouvel enseignant qui doit, en quelque sorte, « deviner » ce qu'on attend de lui. »

On sait que, pour plusieurs autres professions, la prise en charge des responsabilités par le débutant s'effectue de façon graduelle alors que, dans l'enseignement au Québec, le débutant doit assumer toutes les responsabilités inhérentes à la profession (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995). Il doit, dès son entrée dans la profession, exercer toutes les facettes de son rôle, ce qui le met souvent face à des défis de taille. Selon diverses études, ce sont les problèmes reliés à la gestion de classe qui semblent les plus fréquents chez les enseignants débutants (Chouinard, 1999; Desgagné, 1994). Notamment, ils auraient de la difficulté à demeurer conséquents et cohérents quant à l'application des règles de classe. Selon Chouinard (1999) ainsi que Martineau et Vallerand (2006), les difficultés que les débutants rencontrent quant à la gestion de classe peuvent s'expliquer par le manque de connaissances procédurales pour maintenir l'ordre, résoudre les problèmes rencontrés et favoriser l'engagement des élèves dans la tâche. L'écart entre la théorie et la pratique, bien qu'atténué au Québec par l'augmentation du nombre d'heures de stages depuis 1994, demeure encore présent de nos jours (Gervais, 2004). De plus, la situation des enseignants en insertion professionnelle est aggravée du fait qu'ils doivent généralement faire face aux pires horaires et aux classes les plus difficiles (Mukamurera et Gingras, 2004). Actuellement, l'insertion professionnelle est d'autant plus ardue que les premières années dans l'enseignement sont fréquemment marquées par la précarité et l'instabilité (Mukamurera, 2005).

1.3.3 L'arrivée dans une culture professionnelle individualiste

Bien que la tâche et la précarité d'emploi demeurent les principales difficultés que rencontrent les enseignants en insertion professionnelle, il est important d'ajouter à celles-ci l'isolement professionnel. Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ne sont pas suffisamment nombreuses. Au Québec, elles relèvent du bon vouloir des commissions scolaires ou des initiatives ponctuelles des écoles et des enseignants collègues. De manière générale, les enseignants passent la majeure partie de leurs journées seuls avec les élèves dans leur classe. Lieberman et Miller (1984) arrivent aussi à de telles conclusions à la suite de leurs visites d'observation dans des écoles aux États-Unis. Dans la plupart des milieux, l'enseignement est une activité qui se déroule en grande partie dans la solitude et le retranchement. Pour ces chercheuses, cette situation illustre un paradoxe important: les enseignants sont engagés dans une école pour accomplir une mission commune, mais leurs actes professionnels se déroulent dans une atmosphère de chacun-pour-soi.

Comme dans d'autres sociétés, les enseignants débutants Québécois souffrent de l'isolement professionnel alors qu'ils font leurs premières expériences d'une vraie prise en charge de groupes d'élèves (Baillauquès et Breuse, 1993; Lessard, 2005, Cattonar, 2008). Leurs expériences précédentes s'étaient déroulées sous la supervision d'un enseignant associé et d'un superviseur universitaire (Nault, 1999). Habités à être encadrés et évalués par ces deux formateurs, ils vivent une forte transition. Au cours de leurs stages, ils n'ont pas pu se familiariser avec tous les aspects et les exigences de la profession. Lorsqu'ils arrivaient dans les classes, les règles et les habitudes avaient déjà été établies par le maître associé. La situation change considérablement à partir du moment où ils deviennent des enseignants à qui incombe un nombre incalculable de responsabilités. Seuls en classe avec les élèves, les nouveaux diplômés doivent répondre aux attentes à leur égard. Comme le milieu de l'enseignement demeure relativement

individualiste (Tardif et Lessard, 1999), les occasions de collaborer avec des personnes d'expérience sont réduites.

Tel que déjà mentionné, les mesures d'accueil pour faciliter l'intégration professionnelle sont souvent absentes ou inadéquates (Portelance et Martineau, 2007). L'absence d'accueil est ressentie comme un obstacle. Des enseignants débutants font état du manque de soutien de la part de leurs collègues, voire même d'une attitude de mépris à leur égard (Bergevin et Martineau, 2007). Ils se sentent isolés. Parfois, le débutant est mal à l'aise, il n'ose pas demander conseil ou poser des questions par peur d'être jugé (Andrews et Martin 2003; Martineau et Portelance, 2005). Pourtant, on sait que le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial par rapport à sa capacité de construire son efficacité professionnelle et à sa persévérance malgré les embûches (Smith et Ingersoll, 2004 ; Portelance et Martineau, 2007). Somme toute, le sentiment d'isolement peut engendrer des effets négatifs et nuire à la persévérance des enseignants en insertion professionnelle.

1.4 L'abandon de la profession

La réalité au Québec, autant qu'ailleurs, montre que l'insertion professionnelle est une période qui est en général difficilement vécue. L'ultime conséquence de cette situation est l'abandon de la profession. Le monde de l'enseignement est aux prises avec la problématique du décrochage, en particulier chez les enseignants du primaire et du secondaire, en période d'insertion professionnelle (Comité de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002). Le décrochage enseignant est généralement défini dans la documentation scientifique comme un départ volontaire et prématuré de la profession enseignante (Macdonald, 1999; Karsenti et Collin, 2008) Par contre, le mot « volontaire » avancé dans cette définition pose problème. Dans le cadre d'une recherche pancanadienne sur les nouveaux enseignants qui ont quitté la profession, Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) constatent que ce départ n'est

pas toujours aussi volontaire qu'il y paraît à première vue. Les enseignants débutants cumulent les difficultés jusqu'à ce qu'ils n'aient plus d'autres choix que de quitter la profession. À la suite de cette recherche, Karsenti et Collin (2009) définissent le décrochage enseignant comme étant le départ prématuré de la profession enseignante, qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi. Or, de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux de décrochage. Déjà en 1992, une étude canadienne avait démontré que 15 % des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice, ce qui représente plus du double de ceux qui prennent la même décision dans d'autres professions en Amérique du Nord, soit 6 % (King et Peart, 1992). Aux États-Unis, Ingersoll (2002) note que le taux de décrochage enseignant est très élevé : 46% des enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique. En Belgique, après cinq ans, deux enseignants sur cinq, soit 41% des jeunes enseignants, abandonnent leur métier (Vandenbergh, 1999). L'étude comparative de Stoel et Thant (2002) dans huit pays industrialisés démontre qu'au Royaume Uni, 40% des enseignants débutants délaissent la profession durant leurs trois premières années de pratique (Karsenti et Collin, 2010). Au Québec, des statistiques (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) révèlent que le taux d'abandon de la carrière durant les cinq premières années est de 20%. Néanmoins, au-delà des chiffres, le décrochage actuel au Québec survient de plus en plus tôt dans la carrière enseignante par rapport aux années 1980 et 1990 (Mukamurera, 2008). Pourtant, la période d'insertion professionnelle est normalement destinée à permettre une adaptation et une évolution de l'enseignant débutant dans ses nouvelles fonctions (Martineau et Vallerand, 2005). Il semble que les enseignants envisagent de quitter l'enseignement à court terme à cause des difficultés rattachées à l'enseignement proprement dit mais aussi à cause du contexte scolaire et du climat de travail démesurément inhospitalier. Afin de mieux comprendre l'abandon de la profession, la prochaine section se divise en deux parties. La première expose l'isolement professionnel dont souffrent les enseignants débutants. La seconde présente les avantages de la collaboration en contexte d'insertion professionnelle.

1.4.1 Isolement professionnel

L'impression d'isolement qui habite le nouvel enseignant est un phénomène observé depuis plusieurs années (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Plusieurs disent en avoir souffert. Elle semble rattachée au manque de soutien formel et informel de la part des collègues et de tous les membres de l'équipe-école (Gervais, 1997). À cet égard, il semble que les nouveaux enseignants soient eux-mêmes peu enclins à collaborer avec les autres enseignants. Une enquête menée en 2003 par Mukamurera, Bourque et Gingras auprès de 642 enseignants du préscolaire, primaire et secondaire révèle que le soutien et la collaboration des enseignants collègues ne se fait pas toujours sur une base régulière et qu'ils proviendraient davantage des enseignants expérimentés que des enseignants débutants. En effet, seulement 35% des répondants affirment avoir reçu du soutien et obtenu de la collaboration de la part des autres enseignants débutants durant leur première année d'enseignement. Le taux s'élève à 55% lorsqu'il s'agit de soutien et de la collaboration provenant des enseignants expérimentés.

Au Québec, des directeurs d'établissement d'une même commission scolaire ayant participé à une recherche-action (Boyer, 2000) reconnaissent que les enseignants sont motivés individuellement mais qu'au regard du travail en collaboration, la mobilisation est plus difficile. L'investissement en temps constitue un des enjeux importants du travail en collaboration, ce qui confirme les résultats de la recherche-formation-intervention de Lafortune, Cyr et Massé (2004), effectuée dans des écoles primaires, qui nomment le facteur temps comme principal obstacle à la collaboration. Aussi, l'individualisme des enseignants serait d'abord encouragé par les dispositifs de l'organisation du travail enseignant qui se situent principalement dans la logique de la cellule-classe et qui permettent peu le travail en collaboration (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). Un autre élément majeur contrevient à la collaboration : le manque

d'engagement. Il peut découler d'un désintérêt ou des exigences élevées rattachées à la collaboration (Portelance, Pharand et Borges, 2011). Pour certains auteurs, c'est la volonté de collaborer qui manque (Robidoux, 2007).

1.4.2 La collaboration

La collaboration peut être définie comme un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux enseignants qui communiquent entre eux pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité (Little 1990 ; Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Selon Dionne et Savoie-Zajc (2008), la collaboration contribuerait à la résolution de problèmes pédagogiques par l'échange de pistes, de façons de faire et d'outils pour surmonter les obstacles, favorisant ainsi le développement d'un sentiment de compétences chez les enseignants. De plus, travailler ensemble constituerait une source d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation pour le personnel éducatif (Corriveau, Boyer, Fernandez, 2009). Lorsqu'ils ont pu bénéficier d'une atmosphère de codéveloppement professionnel, les nouveaux enseignants en soulignent les bénéfices. La collaboration est ainsi vue comme un facteur facilitant l'entrée dans la profession (Portelance et Durand, 2008). Plusieurs recherches montrent qu'un soutien adéquat offert aux enseignants débutants contribue à atténuer certaines difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle. Pourtant, lors de la période de ses débuts dans la profession, l'enseignant se retrouve souvent seul.

1.5 Importance de la recherche

Nous croyons nécessaire de nous pencher sur l'importance relative de l'isolement professionnel dans la décision d'un enseignant d'abandonner la profession et surtout sur l'impact de la collaboration professionnelle sur la persévérance en enseignement. Il s'avère que le décrochage des enseignants en insertion professionnelle est devenu un

problème de recherche à portée scientifique tout autant qu'un problème à caractère social qui interpelle la profession enseignante et les décideurs du milieu scolaire.

1.5.1 Pertinence sociale

Sur le plan social, l'abandon de la profession a des répercussions sur les élèves puisque c'est en partie sur la stabilité du personnel enseignant que repose la réussite éducative (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). D'un autre côté, l'abandon de la profession est un handicap pour le système éducatif parce qu'il se traduit par la perte d'un personnel souvent prometteur ainsi qu'un gaspillage apparent des fonds engagés dans la formation des nouveaux enseignants (Ndoreaho et Martineau, 2006).

Notre étude pourrait sensibiliser les commissions scolaires, les directeurs d'établissement et les enseignants à la nécessité de maintenir un climat de collaboration pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Sensibilisées à cette importance, ces personnes pourraient, grâce à leurs pratiques de collaboration, contribuer favorablement à la persévérance des enseignants débutants. Ainsi, notre recherche pourrait aider à contrer l'isolement qui existe dans les écoles et par le fait même à réduire le décrochage des enseignants.

1.5.2 Pertinence scientifique

Sur le plan scientifique, au Québec, ainsi que dans plusieurs autres pays, l'intérêt s'est accru pour ce sujet et les recherches affluent dans ce sens. En Belgique, les résultats de l'étude de Cattonar (2008) portent sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Aux États-Unis, Moseley (2003) et Boyer (2003) se sont intéressés au programme de soutien et d'évaluation des enseignants débutants. Molner (2005) a étudié les facteurs de persévérance chez les enseignants. Au Québec, les travaux de Mukamurera et Tardif (2004) soulignent la prépondérance du sentiment

d'isolement sur le plan social et professionnel. Ils montrent aussi que les relations entre enseignants représentent surtout des rapports de camaraderie qui sont peu axés sur la collaboration professionnelle. Bélair et Lebel (2007) se sont attardées sur des éléments positifs, surtout en début de carrière, qui favorisent la persévérance dans l'exercice de la profession. Elles ont constaté que le mentorat naturel ainsi que les alliances avec les autres enseignants pouvaient constituer des facteurs de persévérance. La collaboration peut-elle influencer la persévérance professionnelle? À notre connaissance, les précédentes recherches n'ont pas porté sur les liens possibles entre la persévérance professionnelle des enseignants et la collaboration dans les écoles.

Nous souhaitons étudier la collaboration et ses pratiques ainsi que l'apport possible de celle-ci à la persévérance professionnelle des enseignants.

1.6 Questions de recherche

Ce premier chapitre a permis de présenter le contexte de l'entrée dans la profession enseignante pour un enseignant débutant. Ce contexte est caractérisé par la précarité et par une tâche souvent difficile. Face à ce défi de taille, bon nombre d'enseignants en insertion professionnelle décident d'abandonner leur jeune carrière. Or, un soutien adéquat pourrait possiblement contribuer à atténuer certaines de ces difficultés. Toutefois, lors de son insertion professionnelle, l'enseignant se retrouve souvent seul. Pourtant, la collaboration briserait en partie l'isolement des enseignants, elle leur apporterait aussi de la satisfaction quant aux rapports professionnels qu'ils développent entre eux, tout en facilitant l'intégration des jeunes enseignants et en stimulant le développement de nouvelles idées (Borges, 2011).

Il nous semble intéressant et surtout pertinent de mieux connaître les perceptions des enseignants quant à l'impact que peut avoir la collaboration sur la persévérance lors de l'insertion professionnelle.

Notre étude présente trois volets. D'abord, nous nous demandons quelles sont les représentations des enseignants en insertion professionnelle quant à la collaboration. Selon Teulier et Bourguine (1997), la notion de représentation renvoie à l'idée d'un modèle interne élaboré par le sujet pour traiter les situations. Ce modèle interne résulte d'une construction, qui repose sur une analyse des données de la situation et sur l'évocation des connaissances en mémoire. Comment les enseignants débutants évoquent-ils la collaboration ?

En second lieu, nous nous intéressons aux pratiques de collaboration des enseignants en insertion professionnelle. Teulier et Bourguine (1997) mentionnent que les représentations influencent l'action. Nous supposons donc qu'elles influencent les pratiques de collaboration. De là, l'importance de répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques de collaboration susceptibles de favoriser la persévérance professionnelle chez les nouveaux enseignants?

Finalement, nous nous attardons aux perceptions des effets de la collaboration sur la rétention des jeunes enseignants dans le milieu de l'enseignement. La collaboration les contribue-t-elle à la rétention dans le milieu de l'enseignement? Est-elle perçue comme un facteur déterminant de la persévérance professionnelle? Putnam (1998) mentionne que les jugements perceptifs, les appréciations et les évaluations sont impliqués dans les affirmations de connaissance et qu'ils lient les croyances aux expériences. Les perceptions nous donnent accès au monde intérieur des participants.

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre de référence qui contient les bases théoriques servant de point d'ancrage de la recherche. Ce cadre permet de mieux comprendre les concepts présents dans la problématique.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique de cette recherche concerne les enseignants en insertion professionnelle. Il est donc important, pour débiter, de préciser comment l'insertion professionnelle est traitée par différents auteurs. Ensuite, le concept de collaboration sera approfondi puisque cette recherche porte sur les apports possibles de la collaboration à la persévérance professionnelle de l'enseignant débutant. Le concept de persévérance sera abordé selon différents angles d'approche et ce chapitre se terminera par la présentation des objectifs de la présente recherche.

2.1 L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle en enseignement correspond à l'entrée dans la fonction enseignante, c'est-à-dire au début de la carrière. Plus spécifiquement, elle apparaît comme une étape cruciale de la carrière durant laquelle l'enseignant tente de consolider son image de soi en tant que professionnel (Nault, 1999 ; Provencher, 2008). Elle peut être définie de plusieurs façons. Les termes utilisés par les auteurs varient. Certains chercheurs parleront d'un processus. Par exemple, Mukamurera (1998) décrit l'insertion professionnelle comme un processus multidimensionnel qui prend la forme d'une trajectoire empruntée par le débutant. Dubar (1996) va dans le même sens en la définissant comme un processus dynamique qui se déroule en général durant les cinq premières années d'emploi et qui exige la transformation identitaire du travailleur. D'autres auteurs voient l'insertion professionnelle comme une étape de transition. Pour Danvers (2009), elle représente le passage de l'étude à l'emploi. Nault (1993) associe ce

concept à la période de probation (désormais abolie au Québec). Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour la définition de Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008) qui associe l'idée de processus de développement à celle d'expérience au travail : « L'insertion professionnelle apparaît comme étant une expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit au début de la profession ». Ce processus présente des exigences. L'adaptation aux nombreux aspects diversifiés de la profession n'est pas une expérience vécue facilement par les enseignants débutants. Les difficultés rencontrées sont diverses et parfois s'accumulent : difficultés pédagogiques à enseigner la matière et à gérer la discipline, conditions d'emploi précaires, absence de médiation institutionnelle et isolement du jeune enseignant dans la classe, etc. (Cattonar, 2008). Plusieurs auteurs mentionnent que c'est à partir du rapport entre la pratique professionnelle et son contexte que se forge l'identité professionnelle des enseignants (Riopel, 2006). L'entrée dans le métier constituerait donc une étape essentielle et déterminante dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants.

On ne peut penser à l'insertion professionnelle sans la mettre en relation avec la construction de l'identité professionnelle. Les expériences vécues lors de l'intégration dans le milieu scolaire influencent fortement le sentiment d'appartenance à la profession. L'identité professionnelle est étroitement associée à l'acquisition de la culture professionnelle, décrite par Riopel (2006) comme l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à un groupe, apprises et partagées par ses membres et qui servent à constituer objectivement et symboliquement un groupe particulier et distinct. Elle peut être définie comme la représentation qu'un enseignant construit progressivement à la fois de lui-même comme enseignant et de la profession enseignante. Cette construction débute pendant son enfance, dès ses premiers contacts avec l'école et ses enseignants. Les représentations de la profession se modifient peu à peu et de manière significative au cours de la formation initiale à l'enseignement. Elles s'inscrivent fortement dans un processus qui, à partir de la formation initiale, évolue au contact des pairs et de la

profession (Provencher, 2008). Le rapport évolutif au métier comporte l'élaboration d'une représentation de soi en acte, de sa pratique, de son efficacité et sa valeur (Riopel, 2006). Pendant la période d'insertion professionnelle, les représentations se précisent. Elles peuvent soutenir une transition harmonieuse entre la formation initiale et la pratique professionnelle de l'enseignement (COFPE, 2002), mais également en perturber le déroulement.

L'identité professionnelle d'un enseignant se développe en fonction des connaissances, des croyances, des valeurs, des habiletés et des aspirations qu'il s'attribue (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Martineau, 2005), mais aussi en fonction de représentations dont il n'est pas nécessairement conscient et de ce qu'il observe chez ses collègues. Dans ses dimensions personnelles et sociales, elle correspond à un processus de reconnaissance d'une définition de soi qui est à la fois satisfaisante pour la personne elle-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en la catégorisant (Dubar, 1997). Elle repose en grande partie sur l'affiliation à un groupe et dépend des interactions entre les individus qui font partie de ce groupe (Martineau et Gauthier, 2000). Mukamurera et Gingras (2005) affirment que le sentiment d'appartenance au corps enseignant, à la tâche et à la carrière et le sentiment de compétence sont des indicateurs du développement de l'identité professionnelle des enseignants.

La durée de l'insertion professionnelle enseignante n'est pas établie de manière unanime. Alors que Vonk et Schras (1993) parlent d'une période de sept ans, Baillauquès et Breuse (1993) la présentent comme une phase professionnelle s'étendant d'une à cinq années. (Casterter, cité par weva1999) estime qu'elle varie d'une demi-journée à trois ans. Cette variabilité dépend de la personnalité de l'enseignant, de ses expériences antérieures, du contexte scolaire dans lequel il évolue, des tâches qui lui sont confiées, de l'obtention de la permanence d'emploi et de nombreux autres facteurs. Bref,

l'insertion professionnelle ne serait pas déterminée uniquement par sa durée, un statut d'employé permanent ou la correspondance formation-emploi. Selon les 467 enseignants interrogés par Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), réussir son insertion professionnelle consiste, entre autres, dans la maîtrise pratique du métier, la reconnaissance et la valorisation dans le milieu de travail ainsi que l'intégration dans l'équipe-école. Malheureusement, les conditions difficiles des débuts dans l'enseignement ainsi que l'absence de modalités d'intégration appropriées peuvent compromettre l'insertion professionnelle des enseignants débutants (COFPE, 2002 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Dans la présente recherche, les enseignants expérimentés sont considérés comme ayant dépassé le seuil de l'insertion professionnelle. Ils sont appelés à jouer un rôle déterminant dans le processus d'entrée du nouvel enseignant dans le métier. On leur demande souvent de transmettre leur savoir-faire et leur connaissance du métier, en un mot de préparer la relève (Boutin, 1999). On sait que les nouveaux enseignants ont plus de chance de réussir leur insertion professionnelle s'ils évoluent dans un contexte de collaboration (Mukamurera et Gingras, 2008) dans leur milieu d'accueil. Ce milieu s'avère crucial. Il a notamment une fonction sociale. On sait que les interactions sociales influencent profondément le développement professionnel des enseignants (Gather Thurler, 2004). Plus précisément, l'étude de Garcia et Marcel (2010) a démontré que des savoirs professionnels sont construits par le biais du savoir partagé et qu'ils sont mobilisés dans les pratiques d'enseignement, ce qui contribue au développement professionnel de l'enseignant. De plus, il est essentiel que les personnes appartenant au milieu d'accueil offrent un soutien de qualité et traitent équitablement les enseignants en insertion professionnelle. Ceux-ci veulent être reconnus comme des membres du personnel à part entière (Martineau et Presseau, 2003). Aussi, le milieu d'accueil se doit de mettre en place les conditions d'intégration optimales afin que les enseignants puissent exercer leur métier convenablement. Même s'ils parviennent à se débrouiller seuls, les enseignants débutants ont besoin de sentir le soutien de leurs collègues

(Pharand, 2010). Le soutien moral est un des besoins les plus marqués chez les enseignants débutants. Il est une forme d'accompagnement présent dans les milieux scolaires où le personnel travaille en collaboration (Hargreaves et Fullan, 1992).

2.2 La collaboration

La collaboration se révèle souvent une expérience très positive et mutuellement profitable. Elle permet aux enseignants de sortir de l'isolement et de mettre en synergie les forces de chacun (Lessard, 1999). Les injonctions à la collaboration sont de plus en plus présentes, et ce, dans les différents milieux de travail. La présente section est subdivisée en quatre parties. La première traite de la collaboration comme un idéal à atteindre, la seconde démontre comment elle se veut un outil prometteur dans le monde de l'éducation. La troisième partie présente différents modèles de collaboration tandis que la dernière explique en profondeur le modèle du continuum de Mc Ewan (1997), celui qui servira de cadre d'analyse pour cette recherche.

2.2.1 La collaboration : un idéal à atteindre

Les recherches en contexte québécois démontrent que la distance entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation est considérable. La collaboration professionnelle ne serait toujours pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Lessard, 2005). Pourtant, bien qu'elle requiert des efforts comporte de nombreux avantages. Les prochaines lignes tenteront de décrire ce qu'est la collaboration. En premier lieu, nous élaborerons sur la collaboration en milieu scolaire. En deuxième lieu, nous nous attarderons à l'interdépendance et à l'engagement dans la collaboration. En dernier lieu, nous traiterons des attentes à l'égard de la collaboration.

2.2.1.1 Collaborer en milieu scolaire

Collaborer signifie travailler ensemble dans un effort collectif permettant d'atteindre un but et des objectifs communs (DeLeon, 1995). C'est aussi s'engager dans un processus de prise de décision partagée (Cook and Friend, 1991). Au Québec, le ministère de l'Éducation accorde la priorité à la collaboration entre les intervenants scolaires (Gouvernement du Québec, 2001). La collaboration correspond à un échange de savoirs et, indirectement, de valeurs, d'engagements, d'intérêts et d'émotions (Portelance, 2008). Selon Marcel, Dupriez et Bagnoud (2007), elle s'inscrit dans un environnement structuré par des formes de coordination administrative et pédagogique appelant à dépasser la simple cohabitation entre enseignants. La collaboration se manifeste dans la conversation, la discussion, la communication entre deux ou plusieurs enseignants; elle ne peut se réaliser si la porte de la classe reste fermée et s'il n'y a pas de partage (Bush 2003, cité par Borges, Portelance et Pharand 2011).

2.2.1.2 Interdépendance et engagement dans la collaboration

Little (1991) établit des niveaux d'interdépendance et d'engagement existant entre les membres d'une équipe. À un premier niveau, on retrouve la pratique de l'échange des histoires concernant la salle de classe. À ce niveau moindre d'interdépendance, les relations seraient avant tout de nature sociale entre les collègues, plutôt informelles et superficielles et se limiteraient à l'échange d'anecdotes, peu axées sur la résolution de problèmes. À un niveau plus élevé d'interdépendance, se retrouvent les relations d'entraide. Cette forme de collaboration renverrait à des offres et demandes d'aide entre collègues, dans un contexte plutôt informel, souvent à sens unique. À un niveau un peu plus élevé, l'auteure place le partage du matériel ou des idées et les discussions d'ordre pédagogique. Finalement, le niveau le plus élevé d'interdépendance se caractériserait par une responsabilité partagée de l'enseignement et une conception collective de l'autonomie. Dans le même sens, Ivey, Brown, Teske et Silverman (1988) prétendent

que plus le niveau d'interdépendance entre les membres est important, plus l'équipe sera efficace pour résoudre des problématiques complexes. Dans la collaboration engagée se dégage une intensité de partage de responsabilités directement liées à l'enseignement dans la classe (Cousins, Ross et Maynes, 1994 cités par Dionne et Savoie-Zajc, 2008). La collaboration véritable se caractérise ainsi par l'engagement dans des projets de sens, dans lesquels chacun des membres d'un groupe peut actualiser sa pratique et en tirer une satisfaction. Dionne (2005) insiste sur le plaisir que procurent les expériences de collaboration où chaque acteur, par sa participation à une dynamique collaborative, satisfait son sentiment d'appartenance en se ralliant à une vision commune. Les expériences de collaboration entre enseignants peuvent prendre place dans de nombreuses situations et des contextes fort variés (Lessard et Portelance, 2005). Selon ces auteurs, la collaboration peut être rituelle ou véritable ; contrainte et formelle ou spontanée et informelle ; minimale ou très engageante. Hargreaves (1994) prétend qu'une participation volontaire au travail collectif entraînerait plus d'engagement et d'investissement au sein des équipes et davantage d'échanges orientés vers le travail.

2.2.1.3 Attentes à l'égard de la collaboration

Les futurs enseignants sont porteurs d'un véritable désir de collaboration avec les autres acteurs scolaires. Pour eux, cette collaboration correspond à un échange, un partage de connaissances, d'informations et d'expériences et une entraide mutuelle (Portelance, Martineau et Presseau, 2008). Ils sont d'avis que des gestes et des attitudes, autant de leur part que de la part des membres du milieu d'accueil, pourront favoriser une insertion professionnelle caractérisée par la collaboration. On sait que les gestes de collaboration les plus souvent posés par les enseignants expérimentés pour faciliter l'intégration des enseignants débutants consistent à les présenter aux autres membres du personnel et les inciter à participer aux différentes activités ou réunions (Portelance et Martineau, 2007). Pourtant, les futurs enseignants s'attendent à ce que les enseignants collaborent avec eux sur tous les plans. Ils veulent se sentir partie prenante de l'équipe-

école ; ils désirent être guidés, soutenus, épaulés et encouragés (Portelance, Martineau et Presseau, 2008). L'enseignant débutant souhaite être considéré comme égal aux autres enseignants et bénéficier des mêmes privilèges (Jobin, 2003), peu importe son statut.

Pour que la collaboration professionnelle et interprofessionnelle prenne place au sein de l'équipe-école, il est du ressort de la direction d'établissement d'assurer la synergie entre tous les membres du personnel en encourageant le travail en collégialité et l'esprit de collaboration et d'entraide (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lamarre, 2004). Une attitude d'accueil, de soutien et d'encadrement permettra aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école (Destercke, 2011). Une culture collaborative dans l'école, qu'elle soit structurée ou spontanée, peut avoir des effets positifs sur la rétention des enseignants débutants (Feiman-Nemser, 2003; Smith et Ingersoll, 2004).

2.2.2 La collaboration un outil prometteur

Selon les récentes recherches, la collaboration comporte de nombreux avantages pour le travail des enseignants. Quoiqu'elle soit généralement vue de manière positive par les enseignants, la collaboration peut faire face à une culture individualiste et solitaire (Hargraves, 2003 ; Portelance, 2010). Une collaboration réussie dépend de l'interaction personnelle des participants. Plusieurs éléments clés caractérisent le processus de collaboration, notamment la confiance, le respect et une communication interpersonnelle efficace (Slater, 2004). La collaboration n'est pas un processus rapide et facile. Elle exige beaucoup de la part des participants. Le prochain segment débute par la présentation des nombreux avantages de la collaboration, plus précisément lors de l'insertion professionnelle et se termine en faisant état de ses exigences.

2.2.2.1 Les avantages de la collaboration

L'enseignement comporte de plus en plus de tâches collectives où le travail de chacun est dirigé vers un but commun. La collaboration se concrétise de différentes façons et à différents niveaux d'intensité selon le degré d'indépendance ou d'interdépendance entre les enseignants (Borges et Lessard, 2007). Dans l'union de leurs efforts, les enseignants peuvent retirer de nombreux avantages. La collaboration permet d'apprendre au contact des autres. En effet, l'exposition à une diversité de philosophies, de formation et d'expérience permet la stimulation de nouvelles idées et devient un mode de développement professionnel autant pour l'enseignant expérimenté que pour le nouvel enseignant.

La collaboration donne ainsi l'occasion de mieux implanter des changements (Gable et Manning, 1997). Dans certaines conditions, travailler en collaboration incite à la remise en question des pratiques pédagogiques et à la production d'améliorations qui prennent la forme d'outils, de dispositifs et de projets novateurs. Au cours des interactions qui caractérisent la collaboration, des connaissances peuvent être transférées, réappropriées et s'étendre au sein de l'établissement (Lator, 2007).

Parmi les avantages de la collaboration, on retrouve également le partage. En effet, la collaboration encourage à partager des buts, des savoirs, des valeurs et des objectifs (Lasley, Matczynski et Williams, 1992). De plus, le partage des tâches fait partie du processus de collaboration. Dionne (2005) signale que la répartition des tâches facilite le travail et diminue le poids individuel des responsabilités. Ajoutons que les échanges sur les expériences vécues en classe et la pratique professionnelle peuvent être une source de soutien moral mutuel pour les enseignants.

2.2.2.2 Les avantages de la collaboration lors de l'insertion professionnelle

On sait que l'enseignant, au cours de son insertion professionnelle, continue son apprentissage du métier. Selon Williams (2003), les nouveaux enseignants accordent une grande importance aux occasions d'apprendre des autres et avec les autres. De plus, lorsque la collaboration entre les novices et le groupe d'enseignants avec lesquels ils collaborent est suffisamment importante, le degré d'engagement dans la profession devient plus élevé pour les enseignants débutants. Ces derniers, lorsqu'ils se retrouvent dans un endroit où la collaboration est favorisée, réussissent à mieux s'intégrer dans l'enseignement que ceux qui n'ont pas l'occasion de collaborer. Haun et Martin (2004) soulignent à ce sujet que les administrateurs devraient promouvoir un environnement de collaboration pour les nouveaux enseignants afin de les aider à rester dans la carrière.

Dans l'ensemble, notons qu'une culture de collaboration et de résolution de problèmes dans une école est aidante pour l'insertion des nouveaux enseignants (Feiman-Nemser, 2003). L'instauration d'une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre débutants et experts apparaît centrale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle (Martineau et Portelance, 2005). Bien qu'elle soit devenue une exigence incontournable pour les enseignants, la collaboration entre enseignants n'a jamais constitué véritablement la base sur laquelle s'appuie l'enseignement (Tardif et Lessard, 2000). Certes, elle est vue positivement par les enseignants mais elle représente tout de même pour eux un défi de taille.

2.2.2.3 Les exigences de la collaboration

La motivation d'offrir un enseignement de qualité dans un contexte d'adaptation à de nouvelles façons de faire pousse les enseignants à travailler conjointement à l'amélioration de leurs pratiques. Ainsi le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation

du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe ont été identifiés par Friend et Cook (2010), comme étant des indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe. Par contre, le travail de collaboration requiert des efforts et s'avère parfois difficile bien qu'extrêmement constructif. D'ailleurs, les expériences antérieures de collaboration influenceront positivement ou négativement la perception des individus concernant ce style d'interaction et feront en sorte qu'ils auront envie de s'engager à nouveau dans des activités d'équipe (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Toutefois, la collaboration professionnelle ne serait toujours pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Lessard, 2005). Les enseignants semblent avoir besoin d'accompagnement pour apprendre à collaborer (Savoie-Zajc et Dionne, 2004). Une étude faite au Québec et rapportée par Karsenti (2001), montre combien les freins au travail collaboratif des enseignants sont identiques d'un continent à un autre : «surcharge de travail, horaires qui ne permettent pas de collaborer réellement, manque de leadership de la part de la direction, pratiques évaluatives qui freinent l'entraide, résistance au changement.» Dans les écoles qui ne travaillent pas en ce sens, la confiance entre les gens est faible et à cause de l'isolement et de la perception limitée des objectifs communs, il est difficile de conserver des exigences de haut niveau. La collaboration peut aussi engendrer des rapports peu harmonieux entre les enseignants, mettant en risque la crédibilité de celui qui demande une aide ou un soutien. La création d'un environnement de qualité, où les gens peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes, nécessite la recherche constante d'un climat de confiance. Malheureusement, collaborer ne va pas de soi. La collaboration est une pratique complexe qui n'est pas encore bien intégrée à la culture enseignante (Borges et Lessard, 2005). Karsenti (2001) met en exergue le fait que le manque de collaboration entre les enseignants résulterait en partie de l'absence d'une véritable culture de collaboration transmise aux futurs enseignants.

2.2.3 Des modèles de la collaboration

Plusieurs auteurs présentent des modèles différents de collaboration en milieu scolaire. Par exemple, Marcel, Dupriez et Bagnoud (2007) distinguent trois modalités de travail partagé selon le degré d'intensité de ce partage, allant des pratiques de coordination, en passant par la collaboration pour aller jusqu'à la coopération. Hogue (1994) décrit cinq niveaux de liens pouvant être utilisés pour définir la collaboration existante ou potentielle. Son continuum identifie les cinq liens comme étant le réseautage, la coopération, la coordination, la coalition et finalement la collaboration. Little (1990) décrit la nature des pratiques collaboratives à partir d'un continuum représentant quatre niveaux de collaboration. Au niveau le moins élevé d'interdépendance, on retrouve les relations sociales entre les collègues. Au deuxième niveau, elle place les relations d'entraide. Les discussions d'ordre pédagogique, le partage d'idées et de matériel et la planification des stratégies d'enseignement se situent au troisième niveau de son continuum. Finalement, au niveau le plus élevé d'interdépendance, au summum de son continuum, il y a le partage des expertises et des responsabilités, les débats d'opinions ainsi que la résolution de problèmes complexes. Le modèle de McEwan (1997) propose six éléments placés sur un continuum. Sur la route menant de l'isolement à la collaboration, l'auteure situe l'isolement, la coordination, la collégialité, l'indépendance, la coopération et la collaboration. Les composantes du continuum ne sont pas mutuellement exclusives en ce sens que, dans une situation donnée, elles peuvent cohabiter. Le schéma suivant présente les composantes du continuum.

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



(Continuum de McEwan, 1997)

Pour l'analyse des données de cette recherche, nous avons choisi le modèle de McEwan (1997). Pour l'atteinte des objectifs, il semble le plus pertinent puisqu'il place la collaboration au bout du continuum du travail partagé. À l'instar de l'auteure, nous croyons que l'intensité du partage et des échanges exigés par la collaboration est plus prononcée que celle requise par toute autre forme de partage, que ce soit la collégialité, la coordination ou la coopération. Aussi, le modèle de McEwan est le plus susceptible de permettre une analyse fine des données car il représente de manière détaillée le continuum qui aboutit à la collaboration.

2.2.4 Le continuum de Mc Ewan

McEwan décrit les composantes en indiquant comment les personnes se comportent. Dans l'**isolement**, chacun travaille pour soi. Avec la **coordination**, elles respectent des règles communes. Elles s'entendent sur le calendrier et sur d'autres aspects du travail. Le travail s'effectue en **collégialité** lorsque les personnes utilisent les mêmes manuels scolaires et enseignent collectivement les mêmes programmes. En situation d'**indépendance**, les personnes travaillent seules tout en sachant dans quelle mesure leur travail rejoint celui des autres. La **coopération** signifie que les collègues se regroupent pour travailler ensemble vers l'atteinte d'un but spécifique. Finalement, au bout du continuum, Mc Ewan place la **collaboration**. Lorsqu'elles travaillent en collaboration, les personnes discutent de sujets importants, s'observent mutuellement, s'entraident, s'enrichissent réciproquement et font des apprentissages au contact les uns des autres.

McEwan (1997) a élaboré ses idées dans le but d'amener les leaders pédagogiques à réfléchir sur la façon de favoriser le travail collaboratif au sein d'une équipe. Ce continuum nous a permis d'étudier les effets possibles de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Son utilisation a facilité l'analyse des données collectées auprès d'enseignants débutants. Toutefois, nous avons déplacé une composante dans le continuum. Il nous a semblé plus approprié de placer les composantes selon un ordre d'intensification du partage et des échanges. À notre avis, l'indépendance ne représente pas une situation de partage avec autrui. Nous situons l'indépendance à la suite de l'isolement et devant la coordination. Aux fins d'analyse des données de la recherche, nous avons donc placé les composantes du continuum dans l'ordre suivant : isolement, indépendance, coordination, collégialité, coopération et collaboration. Nous avons également élaboré le sens de chacune dans le but de faire une analyse plus fine des propos des participants. Le schéma suivant représente l'adaptation du continuum de McEwan utilisé pour cette recherche.

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



(adaptation du continuum de McEwan, 1997)

L'isolement : Un enseignant travaille dans l'isolement s'il travaille seul dans sa classe. Il ne reçoit pas de soutien des autres enseignants ou des autres membres de l'équipe-école.

L'indépendance : Travailler dans l'indépendance veut dire enseigner en l'absence de coordination avec les collègues. L'enseignant ne dépend pas des autres. Il agit seul et

s'en remet à lui-même. Il sait reconnaître la tendance collective, mais il se fixe ses propres buts.

La coordination : Les enseignants travaillent en coordination s'ils souscrivent à des règles communes et s'entendent sur un calendrier ou sur des façons de procéder. Des informations sur les règles communes facilitent l'harmonie dans le milieu. Les échanges d'informations peuvent se rapporter aux règlements établis à l'école, l'utilisation des locaux ou du matériel en place, etc. La coordination s'applique aussi à l'attribution de locaux, de bureaux ou d'espaces de travail.

La collégialité : Dans un climat de collégialité, les enseignants se parlent quotidiennement ; ils partagent leurs idées, leurs responsabilités, leur matériel, leurs expériences. La collégialité concerne également les ajustements volontaires visant l'adaptation aux besoins des collègues. Les enseignants s'accommodent, ils acceptent facilement de recevoir de l'aide et d'aider. Ils s'adaptent à l'amiable aux conditions dans lesquelles ils se trouvent.

La coopération : Les personnes qui coopèrent se regroupent pour travailler à l'accomplissement d'un but. Dans le champ éducatif, la coopération se manifeste par le fait de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche globale. La coopération est caractérisée par la division des tâches entre les participants pour atteindre un but commun (Allwood, Traum et Jokinen, 2000).

La collaboration : La collaboration suppose que les acteurs partagent volontairement un but (Cook, 1991) et que chacun réalise entièrement les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. Les collègues participent à des actions de groupe qui leur permettent de progresser vers l'atteinte de leurs buts respectifs et des buts collectifs. Les relations entre les acteurs sont caractérisées par une interdépendance de type associatif qui encourage la mise en commun d'idées et le partage des réalisations et qui permet de

trouver auprès du groupe l'inspiration et le soutien. La collaboration exclut la concurrence et la compétition tout autant que l'indifférence (Portelance et Martineau, 2008). Elle se manifeste notamment dans le rapport **au travail et aux collègues**. Sentir qu'ils font partie d'une réelle communauté professionnelle contribue à améliorer le sentiment d'efficacité des membres des équipes qui perçoivent l'importance du travail effectué et qui s'identifient à leur groupe. Des recherches rapportent que le sentiment d'autoefficacité des enseignants débutants décline au cours de la première année, mais que les occasions de collaboration avec des collègues ralentissent ce déclin (Beaumont, Lavoie, Couture, 2010). Lorsqu'ils se sentent soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent non seulement plus efficaces, mais présentent aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010).

2.3 La persévérance

La persévérance est définie par Willoughby (2003) comme une orientation du comportement afin d'atteindre un but. Le phénomène de la persévérance a été étudié, surtout dans le domaine de la psychologie, comme une caractéristique importante du comportement intentionnel. Les chercheurs qui étudient la persévérance s'appuient principalement sur la psychologie cognitive et se concentrent aussi sur le domaine de la persévérance dans la réussite scolaire (Crespo et Houle, 1995). L'étude de la persévérance dans l'enseignement se situe dans le courant des théories sociocognitives et est intimement liée à aux facteurs qui incitent la personne à poursuivre son engagement ou à abandonner. Dans les modèles issus des théories sociocognitives de la motivation, la persévérance dans la tâche et l'engagement cognitif sont liés de très près à la motivation (Bourdages, 2001).

Tel que mentionné, la persévérance est souvent liée à l'engagement. Les deux termes sont même parfois utilisés de manière à ce qu'ils soient interchangeables (Lee, 2002). En

fait, la persévérance peut difficilement être appréhendée indépendamment des divers concepts qui s'y rattachent par des liens serrés et qui, tour à tour, offrent un éclairage susceptible de mieux expliciter l'action de persévérer. Parmi ces concepts, on retrouve la résilience (Cyrulnik, 2003), l'autoefficacité (Bandura, 1989), la perception et le sentiment de compétence (Zimmerman, 1995), l'engagement (Kiesler, 1971), l'attribution causale (Weiner, 1992), l'autodétermination et la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). Chacun réfère, à des degrés divers, à la capacité qu'ont les individus de perdurer indépendamment des conditions environnantes. Des auteurs s'intéressent en particulier à la persévérance professionnelle.

2.3.1 La persévérance professionnelle

Peu d'auteurs définissent la persévérance professionnelle. Les écrits portent en particulier sur la persévérance devant l'adversité ou la persévérance scolaire. Selon Besser (2007), la persévérance est la faculté qui donne le pouvoir d'accomplir une tâche sans se laisser détourner du but poursuivi, ni par les difficultés initiales, ni par les obstacles qui se multiplient à mesure que l'individu progresse dans le travail. Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), la persévérance professionnelle représente une caractéristique des individus qui développent un profond attachement à leur travail et s'identifient fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt.

Certains persèverent dans la carrière enseignante parce qu'ils souhaitent continuer dans le domaine pour lequel ils ont été formés initialement. Ils veulent approfondir des connaissances acquises lors de la formation initiale ou apporter leur contribution au développement de l'éducation (Ndoreraho, 2006). L'étude de Beaumier (1998) révèle que la volonté de maintenir son choix de carrière dans l'enseignement dépend de facteurs comme la satisfaction par rapport aux relations avec ses élèves, l'appui des parents, le champ d'enseignement et le déroulement de la carrière elle-même.

Dans la plupart des cas, la poursuite stable et permanente de la carrière enseignante est due notamment à un attachement profond à l'enseignement, ce qui réfère à un engagement envers la profession enseignante, à la volonté d'une continuité de sa carrière en toutes circonstances même lorsque des difficultés se présentent (Duchesne, 2004; Martineau, 2004).

Toute initiative ou action pouvant contribuer à développer la persévérance des nouveaux enseignants dans leur profession est vivement souhaitée. Sur ce point, Colbert et Wolff dans Hensley (2002), cités par Ndoreraho et Martineau (2006), donnent le conseil suivant : « Si le but des écoles est de retenir les jeunes enseignants prometteurs, elles devraient les introduire dans la voie de la croissance, la stimulation, l'estime de soi, la compétence, la collaboration ». À ce propos, les écrits montrent les efforts des responsables de l'insertion professionnelle enseignante qui ont mis en place des moyens de retenir les nouveaux enseignants dans leur profession. Par exemple, l'application d'un programme de mentorat est susceptible de favoriser la persévérance. Smith et Ingersoll (2004) en viennent à cette conclusion à la suite d'une étude menée en 1999-2000 auprès des nouveaux enseignants aux États-Unis, pays particulièrement touché par le décrochage des enseignants. Toutefois, selon les résultats de leur étude, le fait d'avoir un mentor dans son champ d'enseignement n'est pas aussi efficace par rapport à la rétention dans la profession que le sont les activités de collaboration avec les autres enseignants. En effet, les résultats montrent que le mentorat réduit de 30% le risque de quitter la profession alors que les activités de collaboration avec d'autres enseignants ont pour effet de réduire ce risque de 47%. La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants peut ainsi être considérée comme une responsabilité collective.

2.4 Les objectifs de la recherche

Un trop grand nombre d'enseignants quittent la profession prématurément dont la plupart auraient pu devenir de très bons pédagogues. L'abandon de la profession enseignante a plusieurs impacts non souhaitables, signalés dans le premier chapitre de ce texte. Pour contrer le décrochage des enseignants, il importe de s'attarder aux différents facteurs qui peuvent inciter à la persévérance dans le métier. Parmi ceux-ci, des facteurs relationnels concernent la collaboration entre l'enseignant débutant et les membres du milieu scolaire d'accueil. L'objectif général de cette recherche consiste à connaître et analyser les perceptions des enseignants en insertion professionnelle quant à l'apport de la collaboration à la persévérance dans le métier. Cette recherche vise donc une meilleure connaissance des pratiques de collaboration et une compréhension de son apport à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle. À cette fin, nous poursuivons trois objectifs spécifiques :

1. Connaître et analyser les représentations d'enseignants débutants quant à la collaboration dans un milieu d'accueil.
2. Connaître et analyser les pratiques de collaboration lors de l'insertion professionnelle.
3. Connaître et analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle.

Dans le prochain chapitre, nous décrirons et nous justifierons les choix méthodologiques qui nous ont permis d'atteindre les objectifs de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La recherche a pour objectif général de connaître et analyser l'impact perçu possible de la collaboration au travail sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle. Les objectifs spécifiques se rapportent aux représentations de la collaboration, aux pratiques de collaboration ainsi qu'aux perceptions de l'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle. Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour atteindre ces objectifs. Il est divisé en quatre parties : le type de recherche, les participants, les instruments de collecte de données et le traitement des données.

3.1 Le type de recherche

Dans le cadre de ce projet, une méthodologie de type qualitatif a été utilisée. Deux principales raisons expliquent le choix d'une telle approche. D'une part, ce type de recherche tente de comprendre en profondeur les concepts à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). D'autre part, dans ce type de recherche, le chercheur est animé du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). L'approche qualitative était donc indiquée pour comprendre le concept de collaboration et les expériences de collaboration à partir du point de vue d'enseignants débutants. Plus précisément, cette recherche est qualitative interprétative. Une importance est accordée à la description et à l'interprétation des données sans tenter par

ailleurs de les contrôler ni de porter des jugements sur les représentations, les perceptions et les pratiques des enseignants participants.

L'étude de cas est la méthode choisie pour la présente recherche puisqu'elle permet d'analyser chaque situation de façon approfondie dans son contexte (Mucchielli, Karsenti, Savoie-Zajc, 2004). Cette méthode se révèle très pertinente dans la conduite des recherches en éducation. Elle permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004). Plus précisément, le devis utilisé est celui de l'étude multicas. Ce type d'étude a pour but principal de faire ressortir des convergences entre plusieurs cas tout en mettant en lumière les spécificités de chacun (Karsenti et Demers, 2004). Selon Miles et Huberman (2003), l'étude multicas revêt des avantages incontournables par rapport à l'étude de cas unique en ce qu'elle contribue à la compréhension d'un processus et dépasse la simple description d'une situation. Elle revêt donc un caractère comparatif qui va au-delà du cas individuel et qui la rend plus riche que l'étude de cas simple. De plus, Merriam (1998) affirme qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension des cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse en terme d'avancement de la pratique éducative.

3.2 Les participants

Le choix des participants à la recherche est intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et réfléchi. Un choix intentionnel permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'événement que l'on veut étudier (Van der Maren, 1995). Nous avons rencontré des enseignants engagés sur la voie de la persévérance professionnelle et d'autres qui ont pris la décision de quitter la profession. Ce choix intentionnel est pertinent par rapport à la question de recherche.

Nous avons cherché à recruter des participants parmi les personnes susceptibles de nous renseigner sur le phénomène à l'étude, la collaboration en contexte d'insertion professionnelle. Les personnes invitées à participer étaient des enseignants du secondaire ayant entre cinq et neuf années d'expérience. Un premier groupe comprenait des enseignants qui ont maintenu leur intention de faire carrière dans l'enseignement. Un autre groupe était composé d'enseignants qui ont quitté la profession au cours de leur insertion professionnelle. Ces deux profils différents nous ont permis d'obtenir des données sur l'apport possible de la collaboration à la persévérance lors de l'insertion professionnelle.

Le recrutement des enseignants a été effectué par contacts personnels à partir des suggestions de personnes qui les connaissaient. Les personnes contactées n'ont pas toutes accepté de participer à la recherche. En particulier, il a été difficile de recruter des participants ayant abandonné l'enseignement. D'une part, ils sont moins nombreux que ceux qui persistent dans l'enseignement. Selon les statistiques québécoises, 20% des enseignants abandonnent l'enseignement au cours des cinq premières années de leur carrière. D'autre part, peu d'enseignants ayant quitté la profession étaient intéressés à parler de leur expérience d'insertion professionnelle, l'abandon de la carrière semblant être perçue par eux comme un échec. Six enseignants ont accepté de participer à la recherche : trois enseignants ayant maintenu leur choix de carrière et trois autres ayant abandonné la profession au cours de leur insertion professionnelle. Par contre, nous avons décidé d'analyser seulement quatre de ces cas car une personne a décidé de ne pas rédiger le récit de pratique et l'autre cas s'avérait moins intéressant au regard des objectifs de la recherche. De plus les quatre cas se sont avérés amplement suffisants.

Les participants sont spécialisés dans l'enseignement au secondaire dans l'une des matières suivantes : français, anglais, biologie, mathématiques ou éducation physique.

Leurs expériences dans l'enseignement sont diversifiées. Ils ont travaillé à tous les niveaux du secondaire dans différentes écoles de la Mauricie, du Saguenay, de l'Estrie ou des Laurentides. L'âge de leurs élèves varie de douze à dix-sept ans. Le tableau 1 présente le profil des enseignants auprès desquels nous avons réalisé la collecte des données.

Tableau 1
Profil des enseignants

Prénom	Années d'expérience	Spécialité	Région
Cédric	8	Mathématiques	Saguenay
Johanne	10	Anglais	Mauricie
Josée	6	Français	Mauricie/Laurentides
Christian	8	Éducation physique	Mauricie/Estrie
Ingrid	5	Français	Mauricie
Sophie	6	Biologie	Mauricie

Les participants se sont engagés dans le processus de recherche sur une base volontaire. Ils ont tous signé un formulaire de consentement. Celui-ci expliquait les modalités de la recherche et l'engagement de la chercheuse à respecter la confidentialité des données récoltées. Le formulaire est présenté en appendice A. Un prénom fictif a été attribué à chaque enseignant dans le but de préserver l'anonymat. Le processus de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat d'éthique CER-09-152- 06.07, pour une recherche avec des être humains, a été émis le 11 janvier 2010.

3.3 Les instruments de collecte des données

Nous décrivons et justifions dans les prochaines sections l'instrumentation utilisée pour répondre le mieux possible à la question de recherche. La recherche a été réalisée au moyen de deux instruments de collecte de données : le récit de pratique et l'entrevue individuelle.

3.3.1 Le récit de pratique

Le récit de pratique écrit a été retenu puisqu'il permet aux participants de s'exprimer en l'absence du chercheur, ce qui peut diminuer les réticences à verbaliser des expériences personnelles. Nous avons choisi cet instrument de collecte de données car, selon Van der Maren (1995), les récits de pratique portent spécifiquement sur des périodes précises de la vie et ces morceaux d'autobiographies dirigés et produits sur demande permettent au chercheur de mettre en évidence l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions. Nous avons demandé aux participants de rédiger un récit de pratique avant l'entrevue. Ce récit devait comprendre la narration de leurs expériences de collaboration dans les milieux d'accueil lors de leur insertion professionnelle ainsi que les effets de celles-ci sur leur choix de persévérer dans la carrière ou d'abandonner. Ils enrichissent le contenu de l'entrevue semi-dirigée. Ils ont donné lieu à la reconstruction d'une tranche de vie et à l'expression du sens de certains événements. Les récits de pratique nous ont permis de comprendre les interactions des participants avec leur milieu d'accueil. À l'aide d'une question ouverte nous avons amené les participants à réfléchir sur la collaboration. L'écriture est devenue une voie privilégiée pour l'analyse des pratiques de collaboration ainsi que pour la compréhension de la persévérance. Le canevas du récit de pratique se retrouve en appendice B.

3.3.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée vise à obtenir des données sur les perceptions, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence. Elle représente le mode de collecte de données le plus approprié afin d'atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche en permettant une meilleure compréhension des expériences des enseignants durant leur insertion professionnelle. Ce type d'entretien comporte essentiellement des questions ouvertes qui permettent à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses propres mots, ne suggèrent pas des réponses et évitent les effets d'encadrement (Boutin, 1997). Savoie-Zajc (2003) définit l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. À l'aide d'une série de questions, nous avons dirigé les entrevues afin d'inciter les enseignants à s'exprimer sur l'objet de la recherche. Les participants ont été appelés à s'exprimer sur la collaboration avec les membres des milieux d'accueil. Tous les documents concernant le protocole d'entrevue peuvent être consultés en appendice C.

3.3.2.1 Le déroulement des entrevues semi-dirigées

La rencontre avec chacun des enseignants a eu lieu à l'occasion de l'entrevue. Elle a été l'occasion de présenter le but et les objectifs de la recherche. Nous avons rappelé que les informations recueillies étaient strictement confidentielles et que tous les enregistrements sonores, les récits de pratique et les documents servant à la collecte de données seraient détruits après une période de cinq ans. Il a aussi été question de la durée de l'entrevue et des thèmes abordés. Chaque enseignant a signé le formulaire de consentement avant l'entrevue. Afin d'instaurer un climat de confiance et une

atmosphère propice à l'échange, nous avons mentionné au participant qu'il pouvait en tout temps poser des questions ou émettre des commentaires. De plus, nous avons spécifié qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses et qu'il était possible de refuser de répondre à certaines questions ou de mettre fin à l'entrevue à tout moment. Afin d'éviter les biais possibles, nous avons pris quelques mesures de précaution: éviter toute attitude d'approbation ou de désapprobation, éviter les commentaires à la suite des propos du participant, lui laisser suffisamment de temps pour répondre aux questions, ne pas fournir de réponses à sa place et respecter les règles de l'éthique. On entend par le respect des règles éthiques que les données et informations ne soient pas sciemment fabriquées ou manipulées d'une manière qui conduirait à la déformation des résultats. Également, pour respecter l'intégrité, les résultats de la recherche sont rapportés, de bonne foi, de manière correcte et compréhensible. De plus, une prise en compte réflexive de l'impact de nos valeurs personnelles sur la recherche s'avère nécessaire (professional and ethical codes for socio-economic research in teh information society, 2004)

Toutes les entrevues ont été menées selon la technique proposée par Van der Maren (1995), laquelle permet au sujet de construire progressivement ses réponses, de les compléter ou de les modifier à l'aide des diverses relances de l'interviewer. Cette technique exige de respecter le rythme d'expression et de réflexion de la personne et de relancer l'entrevue en posant ses questions à partir des réponses formulées, de façon à suivre la pensée de la personne interviewée sans la forcer à des changements de thèmes. Le canevas d'entrevue, qui se trouve en appendice, a été élaboré à partir des thèmes provenant du cadre théorique. Les thèmes sont organisés selon un ordre logique. Cependant, l'ordre des thèmes et la dynamique de l'entrevue pouvaient varier selon le contexte. Nous pouvions à notre guise changer l'ordre des questions afin de cerner plus précisément le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003). Les thèmes rejoignaient les trois objectifs spécifiques de la recherche, c'est-à-dire les représentations de la

collaboration, les pratiques de collaboration vécues lors de l'insertion professionnelle et les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. À la fin de l'entrevue, on a invité le participant à ajouter des éléments pertinents qu'il n'aurait pas eu l'occasion de verbaliser et qui pourraient enrichir ou clarifier ses propos. La durée des entrevues a varié de soixante et quatre-vingt-dix minutes.

Les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore afin d'éviter de prendre des notes et risquer de perdre ainsi le fil de la conversation. Ensuite, elles ont été transcrites intégralement quelques jours après l'entretien afin de travailler sur des informations encore présentes à notre esprit.

Les outils que nous venons de présenter ont été utilisés afin de maximiser la qualité de la collecte des données. La fidélité et la validité des traces ont été assurées par la triangulation, c'est-à-dire l'usage de deux ou plusieurs méthodes de collecte de données (Cohen et Manion, 1980), cités par Paquay, Crahay et Ketele, 2006). Par la triangulation des méthodes, les résultats ne sont pas attribuables à l'usage d'une méthode particulière (Paquay, Crahay et Ketele, 2006). Ils sont plus fiables. Plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La démarche de triangulation ne se limite pas à la seule question des outils. Aussi, la triangulation des sources s'est avérée intéressante dans le cadre de cette recherche. Avec cette forme de triangulation, plusieurs points de vue ont été abordés pendant la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), ce qui permet d'assurer plus de crédibilité et de rigueur au processus. Le phénomène à l'étude a été abordé selon deux perspectives différentes : d'une part, des enseignants qui exercent encore leur profession et, d'autre part, des enseignants ayant abandonné l'enseignement. Le concept de triangulation prend en considération la relativité des points de vue, nécessaire à l'examen de la complexité humaine : croiser et diversifier les approches permet de mieux cerner le comportement humain (Pourtois et Desmet, 1988).

3.4 Le traitement des données

La démarche qualitative utilisée pour cette recherche a permis de recueillir un grand nombre de données. Au terme de la collecte, les données d'entrevue, enregistrées sur bande sonore, ont été transcrites intégralement et traitées pour faciliter l'analyse. La prochaine section présente les étapes suivies pour le traitement des données recueillies.

Pour le traitement de ces données, nous nous sommes inspirées de la méthode de l'Ecuyer (1990). Nous avons suivi les étapes suivantes : les lectures préliminaires des récits de pratique et des verbatims d'entrevue, le découpage des textes en unités de classification, la catégorisation et la classification des énoncés, la description scientifique et l'interprétation. L'étape de quantification n'a pas été retenue puisque la recherche est qualitative. Afin de bien expliquer la démarche du traitement des données, la prochaine section se divise en deux parties. La première expose le traitement des données portant sur les représentations et les pratiques de collaboration. La seconde présente le traitement des données quant aux perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle des enseignants.

3.4.1 Les données portant sur les représentations et les pratiques de collaboration

Dans un premier temps, *les lectures préliminaires* ont permis de saisir le sens général des propos des enseignants. Cette étape a nécessité plusieurs lectures, ce qui a servi à entrer en contact avec les récits de pratique, à nous imprégner de tout ce qui a été dit lors des entrevues et finalement à approfondir notre connaissance des participants.

La suite a été effectuée à l'aide du logiciel WEFT QDA dont les avantages sont considérables. Ce logiciel, conçu spécifiquement pour effectuer de l'analyse qualitative,

a été d'une grande utilité pour effectuer le processus de catégorisation. Il permet aisément et simplement la codification de données tirées de divers documents textuels (entrevues transcrites et récits de pratique). Aussi, il permet d'organiser adéquatement les unités sélectionnées. De plus, il offre une bonne visibilité des informations retenues grâce à sa structure élaborée sous forme d'arborescence, ce qui a facilité notre travail d'analyse. Le logiciel permet la réalisation de fonctions de recherche simples. Notons en outre qu'une fonction de recherche aide à repérer les passages contenant un mot ou une expression. Finalement, il offre aussi la possibilité de produire des rapports de codification.

Dans un deuxième temps, faisant suite aux lectures préliminaires des récits de pratique et du verbatim des entrevues, *le découpage du texte en unités de classification* a permis de regrouper les segments de phrases, les phrases et les paragraphes ayant le même sens. Pour chacun des six enseignants, nous avons retenu les passages concernant les représentations de la collaboration et nous avons ensuite extrait les passages relatifs aux pratiques de collaboration.

Dans un troisième temps, *la catégorisation et la classification des énoncés* ont permis de regrouper les énoncés se rapportant respectivement aux représentations et aux pratiques de collaboration. Cette troisième étape a été déterminante pour la suite de notre travail. Elle consiste à regrouper les divers énoncés ou unités de classification par analogie de sens (L'Écuyer, 1990). L'auteur propose d'identifier les catégories, de les définir de manière à éviter toute confusion et finalement de donner de la cohérence à l'ensemble de l'analyse. Nous avons suivi cette démarche en nous inspirant du continuum de Mc Ewan (1997) dont, rappelons-le, l'adaptation sert de cadre d'analyse des données de cette recherche. Selon L'Écuyer (1990), il existe trois modèles différents de catégorisation : le modèle ouvert, le modèle fermé et le modèle mixte. C'est le modèle fermé qui a été retenu ici puisque toutes les catégories étaient identifiées et déterminées préalablement :

l'isolement, l'indépendance, la coordination, la collégialité, la coopération et la collaboration. Cette troisième étape comprend le codage des données. Le tableau suivant indique les codes que nous leur avons attribués.

Tableau 2
Codage des représentations et des pratiques de collaboration

Représentations et pratiques de collaboration	Code
Isolement	ISO
Indépendance	IND
Coordination	COOR
Collégialité	COLLÉ
Coopération	COOP
Collaboration	COLLA

Tout en réalisant l'étape du codage, nous avons étoffé les définitions des catégories de Mc Ewan (1997). En recherche qualitative, le processus de traitement des données n'est pas statique ni complètement établi d'avance. Malgré la rigueur exigée, l'analyse correspond à un enchaînement continu de mouvements qui s'inter-influencent (Huberman et Miles, 1991). Nous avons enrichi progressivement les catégories. Voici les définitions issues de ce processus.

Tableau 3
Définition des catégories

Catégories	Définitions
Isolement	Un enseignant travaille dans l'isolement s'il travaille seul dans sa classe. Il ne reçoit pas de soutien des autres enseignants ou des autres membres de l'équipe-école.
Indépendance	Travailler dans l'indépendance veut dire enseigner en l'absence de coordination avec les collègues. L'enseignant ne dépend pas des autres. Il agit seul et s'en remet à lui-même. Il sait reconnaître la tendance collective, mais il se fixe ses propres buts.
Coordination	Les enseignants travaillent en coordination s'ils souscrivent à des règles communes et s'entendent sur un calendrier ou sur des façons de procéder. Des informations sur les règles communes facilitent l'harmonie dans le milieu. Les échanges d'informations peuvent se rapporter, par exemple, aux règlements établis à l'école ou à l'utilisation des locaux ou du matériel en place. La coordination s'applique aussi à l'attribution de locaux, de bureaux ou d'espaces de travail.
Collégialité	Dans un climat de collégialité, les enseignants se parlent quotidiennement ; ils partagent leurs idées, leurs responsabilités, leur matériel, leurs expériences. La collégialité concerne également les ajustements volontaires visant l'adaptation aux besoins des collègues. Les enseignants s'accommodent, ils acceptent facilement de recevoir de l'aide et d'aider. Ils s'adaptent à l'amiable aux conditions dans lesquelles ils se trouvent.
Coopération	Les personnes qui coopèrent se regroupent pour travailler à l'accomplissement d'une tâche. Dans le champ éducatif, la

coopération se manifeste par le fait pour chacun de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche globale. La coopération est caractérisée par la division des tâches entre les participants pour atteindre un but commun (Morice, 2001).

Collaboration

La collaboration suppose que les acteurs partagent volontairement un but (Cook, 1991) et que chacun réalise entièrement les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. Les collègues participent à des actions de groupe qui leur permettent de progresser vers l'atteinte de leurs buts respectifs et des buts collectifs. Les relations entre les acteurs sont caractérisées par une interdépendance de type associatif qui encourage la mise en commun d'idées et le partage des réalisations et qui permet de trouver auprès du groupe l'inspiration et le soutien.

Les énoncés portant sur les représentations de la collaboration issus des deux instruments de collecte de données ont tous été regroupés à l'intérieur des six catégories. Nous avons fait cela pour chacun des enseignants qui ont participé à la recherche. Nous avons procédé de la même façon pour les pratiques. Nous avons continué à enrichir le sens de la catégorisation en y rattachant les passages et les citations issus des entrevues et des récits de pratique. Cela nous a permis d'ajouter de la cohérence à l'ensemble de l'analyse.

Dans un quatrième temps, avant de se lancer dans les interprétations, il faut, selon L'Écuyer (1990), s'arrêter aux résultats eux-mêmes. *La description scientifique* obtenue à l'aide du logiciel d'analyse des données utilisé nous a permis de dresser un portrait significatif et personnalisé de chaque enseignant en mettant en évidence les particularités spécifiques des éléments regroupés dans chacune des catégories.

Dans un cinquième temps, nous avons terminé avec *l'interprétation des résultats*. Cette forme d'interprétation est le prolongement logique de la description scientifique et elle ne s'en distingue qu'en poussant plus loin, en cristallisant les caractéristiques des résultats obtenus et en explicitant ce qui s'en dégage directement, avec ou sans référence à des construits théoriques (L'Écuyer, 1990). Cette étape nous a permis de dégager les thèmes centraux du matériel analysé. Comme le mentionne L'Écuyer (1990), cette étape permet de donner tout son sens à l'analyse du contenu et elle constitue de ce fait la clef du voûte quant à la valeur réelle de la recherche.

3.4.2 Les données portant sur les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle

Pour le traitement des données portant sur les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle, nous avons respecté les étapes de la méthode proposée par L'Écuyer (1990). Nous avons débuté par les lectures préliminaires en lisant à plusieurs reprises les récits de pratique et les verbatims des entrevues. À l'étape du découpage des textes en unités de classification, nous avons d'abord l'intention de retenir les passages des récits de pratique et des entrevues qui réfèrent aux perceptions des effets de la collaboration. Pour exécuter la catégorisation et la classification des énoncés, nous n'avions aucune catégorie préétablie. Nous avons réalisé que tous les enseignants avaient aussi ciblé divers facteurs ayant influencé leur choix de demeurer enseignant ou de quitter la profession. Il s'est avéré très enrichissant de s'attarder aux facteurs émergents. Guillemette (2006) va dans ce même sens en affirmant que l'avancement des connaissances et l'originalité sont favorisés lorsque le chercheur cesse, au moins temporairement, de faire son analyse à partir de cadres d'interprétation pour laisser place à une concentration sur les données et sur ce qui en émerge. D'autres chercheurs parlent plutôt de sensibilité théorique. La sensibilité théorique représente l'ouverture à ce que les données « disent ». À ce propos, Strauss et Corbin (1998)

parlent en termes d'« écoute » des données. Nous avons donc utilisé le modèle ouvert proposé par L'Écuyer (1990) pour laisser parler les données. Les regroupements d'énoncés ont été faits en considérant leurs similitudes de sens les uns par rapport aux autres. Des catégories ont émergé selon ces regroupements. Bien que notre objectif était de connaître et d'analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle, nous ne pouvions faire abstraction de ce que révélaient les données collectées. Grâce à notre posture d'ouverture à l'émergence des données, nous avons pu identifier plusieurs facteurs de persévérance professionnelle et d'abandon de la profession. Pour établir les catégories émergentes, nous avons dégagé les idées principales et, par la suite, nous leur avons apposé un code. Le tableau suivant indique les codes correspondant aux catégories qui se dégagent du traitement des données avec le logiciel WEFT QDA.

Tableau 4
Codage des perceptions des facteurs de persévérance professionnelle ou d'abandon de la profession

Perceptions	Code
Relation avec les élèves	RE
Tâche éducative	TE
Programme d'insertion professionnelle	PI
Collaboration (collégialité)	COLLA
Développement de l'identité professionnelle	IP
Capacité d'adaptation	CA

Comme l'indique Boutin (1997), le fait de souligner les passages importants, de leur donner un titre et enfin de les regrouper en catégories représentait déjà un travail *d'analyse et d'interprétation*. *La description scientifique* a permis de donner une

couleur au discours oral et écrit de chacun des participants. *L'interprétation des résultats* a permis d'obtenir un aperçu des distinctions entre les enseignants qui persévèrent et les enseignants qui ont quitté l'enseignement. Pour terminer, cette étape nous a permis d'identifier des thèmes principaux qui se dégagent des perceptions des facteurs de persévérance et d'abandon de la profession.

La méthodologie de recherche ayant été explicitée, nous dégageons maintenant les résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats. L'objectif général de recherche était de connaître et analyser l'apport de la collaboration à la persévérance au travail chez des enseignants en insertion professionnelle. De cet objectif général découlaient trois objectifs spécifiques. Le premier objectif consistait à connaître et analyser les représentations des enseignants débutants quant à la collaboration dans leur milieu de travail. Le deuxième objectif était de connaître et analyser des pratiques de collaboration lors de l'insertion professionnelle et le troisième consistait à connaître et analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle. Il est important de mentionner que l'analyse des résultats par rapport à ce dernier objectif nous a permis de dégager des facteurs de persévérance professionnelle et d'abandon de la profession.

Nous avons traité les données provenant des entrevues semi-dirigées et des récits de pratique. Ces récits comprennent la narration de leurs pratiques de collaboration dans un milieu d'accueil lors de l'insertion professionnelle et les effets de celles-ci sur le choix de persévérer ou non dans la carrière. Les entrevues ont porté sur les représentations de la collaboration, les expériences de collaboration et les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance en insertion professionnelle. L'analyse des données permet de mieux comprendre l'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle chez les enseignants en insertion professionnelle.

Pour présenter les résultats, nous avons opté pour un exposé de cas. Nous avons retenu quatre cas, deux cas d'enseignants ayant persévéré dans la profession et deux cas d'enseignants qui ont quitté l'enseignement³. Nous avons décidé de nous limiter à quatre cas afin de faire une analyse plus approfondie de chacun. Nous avons dû éliminer un cas parce que l'enseignante n'avait pas accepté de faire la rédaction d'un récit de pratique. Parmi les cinq autres cas, nous avons choisi les quatre qui nous semblaient les plus pertinents. L'autre cas s'est avéré moins intéressant que les autres étant donné que l'enseignante n'a pas élaboré ses propos sur les différents thèmes de l'entrevue.

L'analyse des données est soutenue par un cadre d'analyse. Le modèle de McEwan (1997) a été utilisé. Ce modèle représente le continuum qui aboutit à la collaboration. Les étapes de la route menant de l'isolement à la collaboration y sont clairement établies. Celles-ci nous permettent de bien situer l'analyse des représentations de la collaboration et celle des pratiques de collaboration expérimentées par les quatre enseignants. Bien que le contenu de ce continuum ait déjà été présenté au deuxième chapitre et au troisième, nous croyons important d'en rappeler les grandes lignes. Le continuum de McEwan (1997) est composé de six dimensions : l'isolement, l'indépendance, la coordination, la collégialité, la coopération et la collaboration.

L'isolement se manifeste lorsqu'un enseignant travaille seul dans sa classe et qu'il ne reçoit pas le soutien des autres enseignants ou des autres membres de l'équipe-école.

L'indépendance veut dire que l'enseignant travaille en l'absence de coordination avec ses collègues. Il agit seul et se fie à lui-même, il se fixe ses propres objectifs.

³ Nous utilisons l'appellation « enseignant » même pour ceux qui n'ont pas persévéré dans l'enseignement, étant donné que la collecte de données porte sur leurs expériences en période d'insertion professionnelle.

L'enseignant travaille seul tout en sachant comment ses actions recourent celles de ses collègues.

La coordination existe si les personnes souscrivent à des règles communes et s'entendent sur un calendrier ou sur des façons de procéder et si elles échangent de l'information. Les informations peuvent concerner les élèves, les règlements de l'école, l'attribution des espaces de travail, l'utilisation des locaux ou l'utilisation du matériel.

La collégialité correspond aux ajustements volontaires visant l'adaptation aux besoins des enseignants. Dans ce cas, les enseignants se soutiennent mutuellement : ils se parlent quotidiennement, ils se donnent mutuellement des conseils, ils partagent leurs idées, leurs responsabilités, leurs difficultés, leur matériel, leurs expériences. Le soutien peut s'appliquer à des activités d'entraide professionnelle ou à des relations amicales.

La coopération indique que les personnes se regroupent pour travailler à l'atteinte d'un but. Les tâches ne pouvant pas être exécutées par une seule personne, faute de temps ou pour une autre raison, elles sont partagées entre les membres du groupe. En s'acquittant d'une sous-tâche pour permettre au groupe de réaliser la tâche, chacun fait sa part tout en sachant qu'il participe à l'atteinte d'un but avec ses coéquipiers.

La collaboration se situe à l'extrémité du continuum de McEwan (1997), là où se trouve la relation la plus intense du travail partagé et la plus exigeante à la fois pour l'individu et pour le groupe. Elle mise autant sur la réalisation de la tâche par chaque membre du groupe que par le groupe. Collaborer suppose que les acteurs partagent un but et que chacun réalise entièrement les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. Les relations entre les acteurs sont caractérisées par une interdépendance de type associatif qui encourage la mise en commun d'idées ainsi que le partage des réalisations et qui permet de trouver auprès du groupe de l'inspiration, du soutien et un

appui. Dans le contexte scolaire, la collaboration peut exister lorsque les personnes s'engagent volontairement ensemble dans une tâche vers un but commun (Cook, 1991).

4.1 Mode de présentation de l'analyse des données

Pour chacun des quatre participants, Cédric, Johanne, Christian et Josée, la présentation des résultats se déroule comme suit. L'analyse de l'entrevue et celle du récit de pratique offrent la possibilité de comprendre en profondeur la collaboration en contexte d'insertion professionnelle à partir des significations que les participants y donnent. Elles permettent aussi de connaître les pratiques de collaboration expérimentées par l'enseignant. Finalement, l'analyse de deux outils de collecte des données révèle les perceptions de chacun quant à l'apport de la collaboration à la persévérance en période d'insertion professionnelle. Chacun des participants a de plus mentionné des facteurs de persévérance ou d'abandon de la profession. Nous en avons tenu compte dans la présentation des résultats parce qu'ils nous ont permis une meilleure compréhension de la persévérance professionnelle. Les cas des deux enseignants ayant persévéré, Cédric et Johanne, débiteront la présentation. Les cas de Christian et Josée, les deux enseignants ayant abandonné l'enseignement en période d'insertion professionnelle, compléteront la section de la présentation des résultats. Finalement, une synthèse des quatre cas viendra clore ce chapitre. Il est important de noter que le mot collaboration prononcé par les participants n'a pas nécessairement la signification que nous lui accordons dans le cadre conceptuel que nous avons élaboré au chapitre II de ce mémoire.

4.2 Le cas de Cédric

Cédric a complété son baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire en 2004. Sa première expérience de travail fut un court contrat en mathématiques. Il a dû enseigner cette matière à plusieurs niveaux du secondaire. Par la suite, il a fait de la

suppléance en enseignant les mathématiques, mais aussi dans différentes disciplines de la première à la dernière année du secondaire dans différentes écoles. Depuis trois ans, il travaille dans la même école. Il enseigne les mathématiques en deuxième année du secondaire. Il compte maintenant huit ans d'expérience. Nous présentons ici ses représentations du concept de collaboration.

4.2.1 Les représentations de la collaboration

Cette section comprend les représentations de la collaboration du participant Cédric. Elle se divise en deux parties. Dans un premier temps, nous présentons les résultats provenant de l'analyse des données de l'entrevue. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats provenant du récit de pratique.

4.2.1.1. Les représentations de la collaboration selon l'entrevue

Selon l'entrevue, Cédric se représente la collaboration comme étant la collégialité que nous trouvons sur le continuum de la collaboration de Mc Ewan (1997). En effet, ses propos sont axés sur le partage des idées, du matériel et des difficultés et il illustre très bien cela lorsqu'il dit :

«C'est que tout le monde travaille ensemble et non individuellement. J'ai quand même vu certaines personnes qui avaient une vision plus individuelle et qui ne voulaient pas trop partager. Moi, je pense que la collaboration, ça va vers le partage de tout le matériel qu'on peut faire, des idées qu'on peut avoir, des difficultés aussi qu'on peut avoir avec certains groupes, avec différentes parties de matière. Pour moi, c'est ça avec l'équipe-école. C'est des gens qui veulent travailler ensemble!» (Cédric)

Il poursuit son idée en insistant sur la notion de partage du matériel et, cette fois-ci, en y ajoutant la notion de plaisir représentative de la collégialité.

«Il faut que ce soit agréable, les gens avec qui je travaille. Moi, j'aime ça avoir du plaisir. Au niveau de la collaboration, il ne faut pas regarder ce que l'autre fait par rapport à ce qu'un autre peut faire. Je pense qu'on fait tous le même travail. Ce qu'on fait, si on peut le faire partager aux autres, c'est bien!» (Cédric)

4.2.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique

Lorsqu'on analyse son récit de pratique, on se rend compte que la représentation qu'a Cédric de la collaboration tend également vers la collégialité. Il souligne encore une fois le partage du matériel. De plus, il souligne la valeur des conseils donnés par les collègues. Aussi, il fait ressortir l'importance de l'aide qu'il a reçue de ses collègues. Notons que la relation de soutien fait partie intégrante de la collégialité dans le continuum de Mc Ewan.

«J'ai eu beaucoup d'aide de la part des enseignants plus âgés lorsque j'ai commencé à enseigner. La lourdeur des tâches, le manque d'expérience et l'appropriation des contenus à enseigner font en sorte que nous sommes vite débordés malgré la fougue du débutant. Donc, lorsque d'autres collègues, plus expérimentés, nous donnent les examens, nous aident dans la planification et nous donnent des conseils sur la manière d'enseigner différents contenus, cela nous aide beaucoup. C'est une forme de collaboration entre jeunes et anciens enseignants qui enlève un poids immense lors des premières années de travail.» (Cédric)

En résumé, l'analyse de l'entrevue et du récit de pratique nous porte à affirmer que les représentations de Cédric quant à la collaboration correspondent à de la collégialité. En effet, elles vont dans le sens du soutien mutuel entre collègues.

4.2.2 Les pratiques de collaboration

Dans la prochaine section, nous avons rattaché les pratiques de collaboration vécues par Cédric aux éléments de notre cadre d'analyse. La première partie de cette section présente l'analyse des données de l'entrevue et la deuxième section celle des données du récit de pratique.

4.2.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue

Nous retrouvons dans les pages suivantes les pratiques de collaboration de Cédric, c'est-à-dire les manifestations concrètes de la collaboration dans sa vie professionnelle. L'analyse de l'entrevue identifie cinq éléments du continuum de Mc Ewan (1997).

4.2.2.1.1 L'isolement

Lors de l'entrevue, Cédric a mentionné qu'en début de carrière, alors qu'il en était à l'un de ses premiers remplacements comme suppléant, il a travaillé dans l'isolement.

«Une année, j'étais en remplacement, c'est l'année où j'ai terminé mon baccalauréat. Je suis allé remplacer dans une école et il n'y a personne qui est venu me parler. J'ai remplacé l'enseignant puis j'ai fait mes affaires tout seul. Je sentais que j'étais comme un fantôme dans le bureau. Je ne suis pas, de mon côté, allé vers les gens, mais je dirais que c'est une expérience négative de la collaboration parce que je n'ai senti aucune collaboration de personne. Je ne me sentais pas le bienvenu dans le milieu. J'ai quand même fini le remplacement mais je ne sais pas pourquoi. Je n'ai jamais compris la situation. C'est la seule fois où j'ai vécu une expérience comme ça. Je n'ai pas une personnalité très extravertie. Je ne vais pas voir les gens tout de suite en arrivant. Je fais un petit peu ma place tranquillement, mais là, cette fois-là, je n'ai jamais fait ma place. Je pense que c'est la seule fois où c'est arrivé.» (Cédric)

Il accentue son impression d'isolement en ajoutant que les gens avec lesquels ils travaillaient ne lui adressaient pas la parole et, en plus, l'ignoraient.

«Eux, ils travaillaient un peu ensemble, mais moi, ils m'ignoraient. Ils ne me parlaient même pas!» (Cédric)

Ces affirmations de sa part nous portent à croire qu'il n'a pas reçu de soutien ni d'aide alors qu'il faisait ses premiers pas dans l'enseignement. On peut donc parler d'un sentiment d'isolement professionnel.

4.2.2.1.2 La coordination

Cédric évoque aussi la coordination. Il souligne l'importance d'avoir un bureau à proximité de celui de ses collègues afin de pouvoir les voir davantage. Il soulève aussi un autre point primordial quant à la coordination : les horaires de travail et les périodes libres.

«Au niveau logistique c'est bien d'être dans le même endroit, d'avoir les mêmes bureaux, d'avoir des horaires semblables aussi. Si l'enseignant avec qui je voudrais travailler quand je n'enseigne pas enseigne à ce moment-là, je ne peux pas lui parler. On ne peut jamais se voir. Ça, ça peut être très complexe, on ne pas toujours avoir des périodes libres ensemble. Dans certaines écoles, il y avait des réunions, ils appelaient cela des réunions de matière. Là, on était tous libérés à cette période-là. On était sûrs de ne pas avoir de cours puis on pouvait se rencontrer pour parler de notre matière ou de toutes sortes d'affaires. Ça favorise la collaboration!» (Cédric)

Cette citation montre combien il est important pour cet enseignant d'être libre en même temps que ses collègues afin de communiquer avec eux et ainsi d'améliorer la coordination de leurs actions professionnelles. La prochaine citation se rapporte à la planification du temps ou de la période de temps que les enseignants d'une même discipline doivent consacrer à l'enseignement d'une notion.

«Dans certains cas, on se disait « On va enseigner telle, telle affaire pour les prochains mois, faut passer tant de temps là et pouf! On s'en allait, on faisait ça chacun de notre côté.» (Cédric)

Bref, Cédric et ses collègues s'entendaient sur un échéancier à respecter pour l'enseignement de leur discipline.

4.2.2.1.3 La collégialité

La collégialité apparaît fréquemment dans les propos de Cédric. Si nous analysons les pratiques de collaboration mentionnées, nous constatons qu'il a souvent connu la

collégialité. De plus, nous remarquons que le partage du matériel est un élément qui revient dans ses pratiques de collaboration. La citation suivante le montre bien.

« Le partage de matériel, des examens, l'uniformité c'est important. Faire les mêmes examens entre enseignants qui enseignent la même matière au même niveau, je trouve ça important aussi. Même entre niveaux, on parlait aussi de notre collaboration. Entre niveaux, il faut se parler. Souvent, on ne se parle pas entre niveaux. Il y a des affaires qu'on pourrait mieux faire si on se parlait entre niveaux. » (Cédric)

L'enseignant ajoute que d'autres enseignants l'ont aidé en partageant avec lui du matériel, en le sécurisant et en l'encourageant. La collégialité semble lui avoir permis de ne pas se sentir seul dans le métier.

« Au niveau du matériel, il y a plusieurs années où je me faisais fournir le matériel par les enseignants qui avaient déjà donné la même matière. Ça, ça arrive beaucoup, sans que tu aies besoin de leur demander parce que, c'est sûr, ce n'est pas évident! Je ne pense pas que j'aurais commencé à leur demander. Ça venait naturellement des enseignants. Ils savaient un peu aussi par quoi on passait quand on commençait à enseigner. Je me faisais fournir le matériel sans que j'aie besoin de le demander, ça m'a aidé beaucoup! Il y a eu aussi certains enseignants, j'ai appris à les cibler, qui m'ont aidé aussi au niveau de l'encadrement, la discipline et puis la gestion des élèves. Des fois, on n'est pas sûr au début quand on commence à enseigner mais ces enseignants-là m'aidaient beaucoup. Ils me donnaient des trucs, ils me sécurisaient beaucoup. Quand on se fait encourager par certains enseignants, c'est l'un! Des fois on est un peu tout seul dans notre bulle. On ne sait pas trop si on est correct dans notre manière d'encadrer les élèves, dans notre gestion. Des fois ça fait du bien de parler de ça avec ces enseignants-là. De la collaboration, c'est surtout au niveau du matériel qu'il y en a le plus. Dans la planification aussi il y en a parce que ce n'est pas toujours évident de planifier. » (Cédric)

En résumé, Cédric affirme avoir vécu plusieurs expériences de collégialité. Il associe la collaboration à l'échange de matériel et à la planification en commun. D'autres propos de Cédric sur le partage et les échanges auraient pu être mentionnés ici, mais nous nous limitons à ceux déjà rapportés.

4.2.2.1.4 La coopération

L'analyse des propos de l'entrevue révèle que la coopération est présente dans les pratiques de collaboration de Cédric. En effet, plusieurs extraits de l'entrevue font ressortir la division des tâches dans l'atteinte d'un but commun. Dans les propos suivants, on peut voir que les deux enseignants se partagent la tâche par rapport aux cours de récupération.

«C'est surtout un travail d'équipe. On montait des affaires ensemble ou on se séparait le travail. Fréquemment, j'ai donné de la récupération avec d'autres enseignants. Souvent, c'est les jeunes enseignants qui donnent la récupération. C'est moi qui montais les exercices. Après ça, c'était l'autre qui montait les exercices. On mettait ça ensemble. C'était vraiment au niveau d'un travail d'équipe, d'un échange de travail. On faisait chacun notre petite partie de travail.» (Cédric)

Dans la prochaine citation, l'enseignant, fait appel à la technicienne en éducation spécialisée afin que cette dernière vienne chercher un élève dans le besoin et le prenne en charge. Alors, on peut parler d'une division de la tâche d'intervention visant à donner des services appropriés à l'élève.

«C'était vraiment urgent! Il fallait que je lui parle! Ça s'est fait très vite, je l'ai appelée sur son cellulaire puis elle est venue tout de suite chercher l'élève. Ça, c'est un exemple dont je me souviens. Des fois, il faut s'occuper de notre groupe d'élèves. Puis là, cet élève-là, je sentais que je ne pouvais pas le laisser tout seul. Dans ce temps-là, on ne sait pas non plus, puis on ne peut pas laisser les élèves seuls trop longtemps.» (Cédric)

4.2.2.1.5 La collaboration

Il est possible d'affirmer que Cédric a vécu de la collaboration au cours de ses premières années dans l'enseignement. Les extraits suivants de son entrevue démontrent une collaboration avec les membres de son équipe-école. Nous pouvons situer ce type de collaboration au bout du continuum de la collaboration.

«J'ai monté certains projets avec d'autres. Tout seul, ça ne serait jamais arrivé, je n'aurais jamais réussi. On peut mettre ensemble toutes les forces de chacun quand on travaille en collaboration. On a monté un projet pour faire découvrir aux élèves le milieu socioéconomique d'une rue de la région. On avait monté un projet pour ça. Il y avait une conseillère en orientation qui travaillait avec nous autres, il y avait une enseignante qui enseigne l'éthique et culture religieuse et il y avait moi qui enseigne les maths. Je trouve qu'on formait ensemble une équipe. Puis j'avais une vision qui était peut-être un peu plus cartésienne quand on montait des affaires. On ne serait jamais arrivés à monter un projet aussi bien monté si on n'avait pas été une équipe comme ça, si on n'avait pas travaillé ensemble.» (Cédric)

Lors de l'entretien, Cédric a confié qu'il avait aussi des expériences de collaboration avec la direction d'école :

«Il y a aussi des directions, je me souviens que c'est arrivé. Il y avait des problèmes avec certains élèves puis la directrice venait me voir pour régler le problème ensemble.» (Cédric)

Cette situation montre que direction et enseignant débutant travaillent ensemble vers un même but : résoudre des situations problématiques qui concernent les élèves. En se sachant appuyé par sa directrice, Cédric se sentait plus à l'aise d'aller vers elle pour lui demander de l'aide. Selon lui, c'est une expérience concrète de collaboration. Il poursuit en ajoutant :

«Puis, à ce moment-là, avec cette directrice-là, je me sentais appuyé. C'était vraiment bien, on a réglé des problèmes ensemble par rapport à des élèves qui étaient problématiques. Ce n'était pas gênant d'aller la voir pour régler le problème avec elle. Ça a toujours plus de poids si la directrice est là. C'est un exemple concret!» (Cédric)

Par ailleurs, l'analyse de l'entrevue de Cédric met en évidence quelques belles expériences de coopération et de collaboration.

4.2.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique

Dans son récit de pratique, Cédric rapporte des faits qui se rattachent à deux éléments du continuum de la collaboration de Mc Ewan. Il évoque des événements qui touchent la collégialité et la collaboration.

4.2.2.2.1 La collégialité

La collégialité est mise en évidence lorsque Cédric écrit que ses collègues lui ont sauvé la vie en lui fournissant le matériel nécessaire à son travail et en le conseillant sur les pratiques de l'enseignement des sciences:

«J'ai eu la chance de travailler avec une équipe formidable qui était composée de jeunes et d'anciens enseignants. Ils étaient conscients de ma situation et ils ont tout fait pour me donner une chance en me fournissant les documents nécessaires à l'enseignement et en faisant des réunions le matin à chaque semaine pour me permettre d'être sur la même longueur d'onde qu'eux. De plus, ce n'est pas tout de fournir tout le matériel, ils en profitaient pour m'expliquer le matériel et me donnaient des conseils sur la manière de l'enseigner. Ces réunions hebdomadaires m'ont pratiquement sauvé la vie. Elles m'ont enlevé un poids immense sur les épaules et m'ont sûrement permis de donner un enseignement de qualité, malgré le fait que je n'étais pas un enseignant de sciences.» (Cédric)

4.2.2.2.2 La collaboration

Dans son récit de pratique, l'enseignant mentionne le projet dont il a parlé pendant l'entrevue. Il s'agit d'un projet qui lui a donné l'occasion de vivre une expérience intense et productive de collaboration. Il indique les avantages que cette dernière lui a procurés.

«J'ai eu la chance de monter un projet avec une enseignante et une conseillère en orientation. Nous voulions faire découvrir un quartier aux élèves d'un groupe de secondaire quatre. Cette collaboration m'a fait prendre conscience qu'en unissant les forces de chacun, il est possible de faire des projets très intéressants et enrichissants, autant pour les élèves qui ont participé au projet que pour les adultes qui ont

collaboré à réaliser le projet. J'ai trouvé aussi très intéressant d'unir différentes visions que l'on peut avoir selon notre catégorie d'emploi et selon notre personnalité.» (Cédric)

En somme, l'analyse des données obtenues à l'aide de l'entrevue et du récit de pratique montre que cet enseignant a vécu, au cours de ses débuts dans la carrière, toutes les étapes du continuum de la collaboration à l'exception de l'indépendance. Il importe par ailleurs de noter que l'analyse du récit de pratique vient mettre en valeur des pratiques professionnelles touchant la collégialité et la collaboration. Afin de faciliter la compréhension du cas de Cédric, nous avons élaboré un tableau synthèse de ses pratiques. Le continuum de McEwan (1997) est utilisé comme cadre d'analyse.

Tableau 5
Synthèse des pratiques de Cédric

	Isolement	Indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
Entrevue	X		X	X	X	X
Récit de pratique				X		X

4.2.3 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle

Dans cette section, nous exposons les résultats en lien avec le troisième objectif de la recherche. Cet objectif consistait à connaître et analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Cédric est allé au-delà de cet objectif et a révélé d'autres facteurs qui l'ont incité à persévérer dans son métier. La première partie de cette section est réservée à l'analyse des données de l'entrevue et la seconde à l'analyse des données du récit de pratique.

4.2.3.1 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon l'entrevue

Cédric mentionne que la collaboration a joué un rôle important dans son choix de persévérer en enseignement. Rappelons que les représentations de Cédric quant à la collaboration correspondent à la collégialité sur le continuum de McEwan.

4.2.3.1.1 La collaboration

L'analyse des propos de Cédric indique clairement que, pour cet enseignant, la collégialité qu'il nomme collaboration a été un facteur important dans son choix de persévérer en enseignement. Lors de l'entrevue, il mentionne ce qui suit :

«La collaboration a été un facteur qui a fait en sorte que j'ai continué à enseigner. Se sentir appuyé, collaborer avec d'autres personnes, ça peut être seulement un facteur de persévérance. On parle de persévérance dans le milieu de l'enseignement. Un enseignant qui sent qu'il peut collaborer avec d'autres personnes, ça aide, si c'est ça que tu recherches aussi. J'imagine que, quand tu t'en vas dans l'enseignement, c'est quelque chose que tu recherches parce que c'est cela l'enseignement, selon moi, c'est du travail en collaboration. Je pense que c'est vraiment ça!» (Cédric)

Selon Cédric, collaborer fait partie intégrante du métier d'enseignant. Il dit clairement que la collaboration a été pour lui un facteur de persévérance. Il explique dans la citation suivante les raisons pour lesquelles elle est importante et l'impact qu'elle peut avoir sur la persévérance dans le métier lors de l'insertion professionnelle.

«Parce qu'on se sent appuyé, parce qu'on sent qu'on a de l'aide, on sent qu'on peut compter sur les autres. C'est toujours plus facile aussi de travailler quand on peut travailler avec d'autres personnes, quand on peut unir les forces de différentes personnes. Quand tu commences à enseigner, ça ne peut que faire en sorte que tu veuilles continuer, si c'est ça que tu recherches. Si tu n'es pas à l'aise avec le travail d'équipe, le travail avec les autres. Si tu n'aimes pas ou tu es réticent à avoir les idées des autres, que tu n'es pas ouvert à ça, dans ce cas-là, ça ne t'aidera pas à continuer à enseigner. Moi, je pense qu'il faut avoir une philosophie différente quand on enseigne.» (Cédric)

De plus, à la question d'entrevue qui portait sur l'influence de la collaboration sur son désir de rester en enseignement, Cédric a réaffirmé sa satisfaction par rapport à la collaboration au travail. Se considérant comme une personne solitaire, il apprécie malgré tout le travail d'équipe. Il précise que le travail d'équipe lui a été bénéfique dans plusieurs circonstances et sous différentes facettes. Il énumère plusieurs avantages de ce que McEwan (1997) appelle la collégialité. Il parle notamment du soutien reçu lorsqu'il a ressenti le besoin de se faire rassurer sur son travail professionnel et de se faire aider par les collègues.

«Moi, d'emblée, c'est quelque chose que j'aimais, le travail en collaboration. Moi, même en étant quelqu'un de solitaire, j'aime ça aussi, c'est rassurant aussi de voir que, quand tu travailles avec d'autres personnes, tu te fais valider certaines affaires. Ça aide aussi à la confiance. C'est sûr que ça a aidé. En même temps, il y a tellement un sentiment d'insécurité quand on commence à enseigner. On n'est pas sûr dans plein de niveaux. On n'est pas sûr de nous autres. Ça, c'est peut-être à différents degrés chez certaines personnes, mais ça aide de se faire aider, de se faire donner des affaires, de se faire valider ses choses. C'est sûr que ça a aidé!» (Cédric)

Cédric parle aussi de l'importance d'entretenir de bonnes relations avec les enseignants. Pour lui, les relations interpersonnelles au travail doivent procurer du plaisir et être exemptes de compétitivité.

«La relation qu'on a avec les autres enseignants, tout le côté relationnel en enseignement, c'est ce qui fait 50% du travail ou 50% de ce qui te permet de rester en enseignement. En tout cas, selon moi, on établit une relation avec les élèves, on établit aussi une relation avec les personnes avec qui on travaille. Il y a beaucoup de personnes dans les écoles; je parle des enseignants, des membres de la direction, des professionnels, mais on est appelé à côtoyer les enseignants pas mal plus que toutes les autres personnes que j'ai nommées même parfois plus que les élèves. Une bonne relation avec les enseignants, je trouve ça vraiment important. Une relation agréable où on peut avoir du plaisir où on ne sent pas qu'il y a une compétition. Parce qu'il peut y avoir une compétition en enseignement, même entre jeunes enseignants. Des fois, sur les listes de rappel, il y en a un qui est juste après l'autre. Il ne faut pas sentir que ça peut être mesquin, ça peut devenir rapidement malsain.» (Cédric)

Toutefois, la collaboration n'est pas le seul facteur à avoir eu un impact sur son choix de Cédric de rester dans le métier. La relation avec les élèves a aussi joué un rôle important quant à sa persévérance professionnelle.

4.2.3.1.2 La relation avec les élèves

Cédric mentionne que la relation avec les élèves est un élément prioritaire pour lui. Il précise qu'il n'enseigne pas pour les vacances ou le salaire mais bien pour le contact avec les jeunes. Il adore leur enseigner et il trouve sa relation avec les élèves très stimulante. Voici la façon dont il parle de sa relation avec les élèves :

«Quand on enseigne, on ne fait pas ça pour les vacances, on ne fait pas ça pour le salaire. Selon moi ou dans mon cas, la première chose, c'est le contact que je peux avoir avec les jeunes. C'est ce qui me stimule, c'est ce que j'aime, leur apprendre quelque chose, la relation que je peux établir avec eux autres. En premier lieu, c'est ça!» (Cédric)

Tout en soulignant avec conviction l'importance de la collaboration au travail, l'enseignant insiste sur son plaisir de côtoyer les jeunes. Il mentionne même qu'il est fait pour travailler avec les jeunes.

«Je ne dirais pas que c'est la collaboration qui a influencé le plus parce qu'en premier lieu, je suis fait pour travailler avec les jeunes. Je suis capable de bien supporter et bien gérer ça. Je pense que la collaboration est un facteur mais je ne crois pas que ce soit LE facteur, celui qui a fait en sorte que je suis resté enseignant, mais c'est sûr que ça a aidé.» (Cédric)

4.2.3.2 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon le récit de pratique

Bien que le récit de pratique ne devait comporter que des pratiques de collaboration, on retrouve dans celui de Cédric des informations sur les facteurs qui sont décisifs dans son choix de persévérer dans sa profession et qui le rendent heureux dans le monde de l'enseignement.

4.2.3.2.1 La collaboration

Dans son récit de pratique, Cédric mentionne que ses expériences de collaboration ont été pour lui un facteur de persévérance professionnelle. Mentionnons que les pratiques collaboratives rapportées par Cédric dans son récit de pratique se rapportent à la collégialité. Les contributions positives à sa persévérance professionnelle sont donc des pratiques de collégialité.

« Pour ma part, la collaboration a été assez présente et positive jusqu'à maintenant dans ma jeune carrière d'enseignant. Les collaborations positives que j'ai vécues m'ont sans doute fortement incité à persévérer dans ce métier. » (Cédric)

4.2.3.2.2 La relation avec les élèves

La relation avec les élèves est, selon Cédric, le facteur le plus important, celui qui l'a davantage encouragé à persévérer dans le métier d'enseignant. Il écrit ceci :

« Je considère que la relation que je construis avec les jeunes est l'élément majeur qui fait en sorte que je suis encore enseignant. » (Cédric)

Bref, la collaboration a été présente et efficace pendant les débuts de la vie professionnelle de cet enseignant. Elle l'a incité à persévérer dans le milieu de l'enseignement. Par ailleurs, elle ne constitue pas le facteur de persévérance majeur.

Pour Cédric, la relation avec les élèves est le motif qui a le plus influencé son choix de persévérer. La relation qu'il construit avec les élèves est primordiale et c'est ce qui le stimule et le motive dans son travail.

4.2.4 Synthèse du cas de Cédric

En résumé, Cédric se représente la collaboration comme étant de la collégialité. Notamment, il met l'accent sur le partage des idées, du matériel et des difficultés. De plus, il relève l'importance de l'aide et du soutien de la part de ses collègues. Aussi, il a vécu toutes les étapes du continuum de McEwan (1997) à l'exception de l'indépendance. Dans son parcours professionnel, la relation avec les élèves, la collégialité et la collaboration sont perçus comme des facteurs de persévérance professionnelle positifs.

4.3 Le cas de Johanne

Johanne a terminé son baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde en 2002. Elle a fait de la suppléance quelques mois et obtenu par la suite son premier contrat. Elle enseignait l'anglais aux élèves du secteur pré-secondaire. Son contrat représentait 80% d'une tâche complète. Il a été renouvelé cinq années de suite dans la même école. Ensuite, Johanne a changé d'école et de niveau. Cette situation s'est répétée quatre ans d'affilée. Son nom est sur une liste d'affectation et chaque année, selon un ordre de priorité, elle choisit un contrat. Elle enseigne actuellement l'anglais à temps plein à plusieurs niveaux du secondaire. Elle compte maintenant dix années d'expérience en enseignement. Nous présentons ici ses représentations du concept de collaboration.

4.3.1 Les représentations de la collaboration

Ce segment contient les représentations de Johanne quant à la collaboration dans le milieu scolaire. En premier lieu, les représentations sont issues de l'analyse de l'entrevue. En second lieu, elles émergent de l'analyse du récit de pratique.

4.3.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue

Les données de l'entrevue nous portent à croire que Johanne se représente la collaboration comme un travail d'équipe. Dans les deux prochaines citations, elle mentionne l'importance du partage mutuel et du soutien moral, ce qui réfère à la collégialité selon le continuum de Mc Ewan (1997).

«Pour moi, ça ressemble un peu à un synonyme de travail d'équipe puis ce n'est pas juste d'avoir, c'est de donner aussi. Moi j'ai été chanceuse, parce que quand j'ai commencé, il y a plein de profs qui sont venus me porter du matériel sans que j'aie eu à le demander, ça vaut de l'or! Mais vu que j'ai vécu ça, après, ça a été facile pour moi de faire la même chose avec d'autres personnes. Quand tu enseignes plusieurs matières, ce n'est pas évident! La collaboration c'est un travail d'équipe, c'est un échange, c'est d'aider un prof qui ne file pas, lui demander ce qui se passe.» (Johanne)

«Pour moi c'est vraiment de l'échange de matériel, un échange d'expériences, de trucs puis même juste de l'écoute. Quand tu vis quelque chose de difficile, une autre personne qui t'écoute vraiment, c'est déjà beaucoup! Ça aussi pour moi, c'est de la collaboration!» (Johanne)

Au cours de l'entrevue, l'enseignante va même jusqu'à comparer la collaboration à une vie de famille tout en signalant le manque de participation de la direction d'établissement.

«La collaboration idéale pour moi ce serait vivre comme dans une famille où tout le monde se sent impliqué, tout le monde travaille dans le même sens et va dans le sens d'aider les autres, mais au niveau de la direction, ce n'est pas toujours là!» (Johanne)

Dans la prochaine citation, Johanne parle encore de partage de matériel et soulève l'importance de tisser le lien social, ce qui réfère à la collégialité selon notre cadre d'analyse.

« Pour moi, ce n'est pas juste travailler avec des gens du même niveau que toi. Ce n'est pas juste travailler avec des gens de la même matière que toi, c'est faire vraiment partie d'une groupe puis d'échanger toutes sortes d'affaires, pas juste du matériel, des trucs; c'est se parler entre deux portes ». (Johanne)

Pour Johanne, la collaboration va au-delà des pratiques pédagogiques et dans ses propos, elle met souvent l'accent sur l'aspect social : se sentir bien avec ses pairs, échanger, partager ou se soutenir mutuellement.

« Je pense que c'est des petits gestes qui sont importants pour moi. C'est super important pour moi, de me sentir bien dans mon lieu de travail. Je pense que d'être capable d'échanger avec une collègue, que ce soit au sujet de la pédagogie, au sujet d'un élève en particulier ou au sujet d'un groupe ou par rapport à un directeur, mais aussi de pouvoir demander : « Comment ça va aujourd'hui? Comment ça se fait que tu n'as pas les yeux aussi pétillants que d'habitude? » Pour moi, c'est ça qui est important. C'est ça pour moi de la collaboration. Ce n'est pas juste par rapport à nos pratiques pédagogiques. » (Johanne)

4.3.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique

Lorsqu'on analyse le récit de pratique de Johanne, on se rend compte que sa représentation quant à la collaboration tend également vers la collégialité. L'enseignante mentionne l'importance de l'aide qu'elle a reçue de ses collègues lors de son insertion professionnelle. De plus, elle ajoute que le sentiment d'appartenance à son école lui a permis de se sentir à l'aise. Il importe de rappeler que la relation de soutien fait partie des principales caractéristiques de la collégialité dans le continuum de McEwan (1997). Le soutien peut s'appliquer à des activités professionnelles ou à des rapports personnels.

« Dès mon arrivée, tous m'ont mise à l'aise en m'apportant leur aide au niveau académique, mais également en me faisant sentir membre de cette microsociété au fort sentiment d'appartenance ». (Johanne)

En résumé, tous les propos de Johanne vont dans le sens de ce que McEwan (1997) appelle la collégialité. Il est donc possible d'affirmer que cette participante se représente la collaboration au travail comme une forme de collégialité.

4.3.2 Les pratiques de collaboration

En lien avec le deuxième objectif de la recherche, cette section se divise en deux parties : les pratiques de collaboration selon l'entrevue et les pratiques de collaboration selon le récit de pratique.

4.3.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue

Nous présentons les manifestations concrètes de la collaboration dans la vie professionnelle de Johanne à l'école, et ce, selon les éléments du continuum de Mc Ewan (1997). Nous avons rattaché les pratiques de collaboration dominantes à cinq éléments distincts de ce continuum.

4.3.2.1.1 L'isolement

L'entrevue avec Johanne dénote un certain isolement par rapport à la direction de l'école. L'absence d'aide et de soutien de sa part apparaît dans le discours de l'enseignante.

« Avec la direction, ce n'est pas toujours évident! On ne se sent pas toujours soutenu par la direction ».
(Johanne)

Un peu plus loin au cours de l'entrevue, elle parle encore de l'absence de la direction et de la difficulté que cette absence engendre. Au sujet de son directeur elle dit :

« Quand tu ne le sens pas présent, surtout quand il n'est pas là, ça c'est difficile! » (Johanne)

4.3.2.1.2 La coordination

Pendant l'entrevue, Johanne fait référence à la coordination. Elle se souvient que lorsqu'elle était nouvelle enseignante dans l'une des plus grandes écoles de la commission scolaire, son mentor a pris le temps de lui faire visiter les lieux pour l'aider à situer les différents locaux où se déroulent ses activités. Rappelons que, dans le continuum de McEwan (1997), l'échange d'informations concernant l'attribution des espaces de travail, l'utilisation des locaux ou l'utilisation du matériel didactique se rapportent à la coordination.

« Cette enseignante-là, c'est elle qui est venue me voir pour m'offrir d'être mon mentor. En plus, on enseignait la même matière. Elle m'a fait faire le tour. En partant, ça a été facilitant de voir où sont les choses. » (Johanne)

La coordination revient dans ses propos lorsque Johanne parle des règles implicites par rapport au partage des locaux et du respect de chacun quant à leur utilisation.

« Le partage de la classe, le respect. Tu sais, quand tu sors d'une classe, ne pas laisser la classe à l'envers. Sentir le respect entre collègues. Tu sais quand on partage une classe, c'est pas la même affaire que d'avoir ta classe à toi toute seule. Si tu as une période libre parfois, laisser tes affaires sur le bureau, ce n'est pas grave. Mais quand il y a une autre personne qui arrive, il faut faire le ménage un peu pour lui faire de la place. La personne qui arrive a peut-être moins de périodes dans cette classe-là. Il faut qu'elle se sente un peu chez elle dans cette classe-là! Ça c'est important! » (Johanne)

4.3.2.1.3 La collégialité

La collégialité apparaît fréquemment dans les propos de Johanne. Si nous analysons les pratiques de collaboration mentionnées, nous constatons qu'elle a souvent vécu des expériences de collégialité. Le partage de matériel revient régulièrement dans ses pratiques. Nous rapportons quelques propos de Johanne à ce sujet :

« Quand j'ai commencé j'avais beaucoup, beaucoup de planification à faire avec différentes clientèles, différentes matières. J'étais remplaçante. Les gens sont venus tout de suite vers moi pour me donner du matériel. En partant, je me suis sentie mal, je me suis sentie un peu coupable. Je me disais « c'est du matériel qu'ils ont monté, ils ont mis du temps là-dedans, de l'énergie, probablement même pas à l'école probablement à la maison aussi. Je me sentais coupable, je me sentais redevable, sauf que je me suis rendue compte que, quand on fonctionne comme ça avec une équipe-école ou une équipe pédagogique, on se sent bien dans le milieu de travail, on se sent bien dans la salle des profs. Nécessairement ça paraît dans la classe. » (Johanne)

En effet, cette enseignante accorde une grande importance au partage et à l'échange du matériel. Dans les prochaines citations, on peut constater combien l'aide qu'elle reçoit lui est précieuse.

« Quand je suis arrivée dans cette école-là, puis que les gens ont naturellement mis sur mon bureau du matériel qu'ils sont venus m'aider à commencer l'année, c'est clair que ça m'a beaucoup aidée à rester dans cette école-là puis d'avoir un lien privilégié avec les enseignants » (Johanne)

« J'ai travaillé dans une école où il y a un système d'intégration professionnelle. Un nouveau, s'il le veut, peut être mentoré. Un mentor, c'est une personne à qui tu te réfères toujours. L'enseignant qui arrive d'une nouvelle école a des questions à poser, par exemple : « Où sont les toilettes? » C'est bon de savoir que tu as une personne à qui tu peux te référer, qui va répondre à tes questions tout de suite sans que tu te sentes nécessairement obligée à elle. Si tu es à l'aise de poser des questions puis de vivre une vraie collaboration parce que tu es bien dans ta relation avec cette personne-là, c'est une bonne façon de vivre ton insertion professionnelle, ça va être un plus pour rester en enseignement. » (Johanne)

Notons que Johanne a vécu plusieurs autres expériences en contexte de collégialité. Elle associe la collaboration à l'échange de matériel, au partage d'idées et à l'entraide.

4.3.2.1.4 La coopération

L'analyse des propos de l'entrevue révèle que la coopération a été présente dans les pratiques professionnelles de Johanne. L'extrait suivant démontre que le directeur de l'école s'associe à l'enseignante pour valoriser un élève.

« Il nous envoyait des courriels pour nous dire de chercher dans la liste de nos élèves un élève qui fonctionne bien. Il appelait les parents pour leur dire « Bravo, ça va bien avec votre fils ou votre fille! » Je trouvais cela un peu bizarre parce que normalement, on ne fait pas ça. On appelle un parent quand ça ne va pas bien. J'ai aimé qu'il m'apprenne à faire ça, une fois de temps en temps. Je n'ai pas toujours le temps d'appeler les parents. »

4.3.2.1.5 La collaboration

Johanne a aussi vécu des expériences de collaboration au cours de ses débuts dans l'enseignement. Les extraits suivants de l'entrevue indiquent qu'elle a réussi à aller au-delà de la collégialité et de la coopération et à atteindre le summum sur le continuum de la collaboration de McEwan. Au sujet d'une collègue, Johanne raconte ce qui suit.

*« Je sentais qu'elle pouvait m'apporter quelque chose puis que je pouvais lui apporter quelque chose moi aussi. C'était un vrai travail d'équipe! Je reviens sur ce que j'ai dit au début. Pour moi la collaboration c'est un vrai travail d'équipe. C'est pas " moi je fais ça et toi tu fais ça". Non, non! On s'échange des choses, on s'échange des idées puis on monte des projets ensemble. J'ai monté un projet avec elle la première année que j'ai travaillé avec cette fille-là. J'ai monté un projet super qui a très bien fonctionné! »
(Johanne)*

Johanne précise comment elle s'y prend pour atteindre cette collaboration.

« On s'assoit ensemble devant l'ordinateur puis on rédige ensemble. On pense à quelque chose, on se demande comment ça peut se faire. On va sur Internet, on cherche. On se planifie des rendez-vous, on se voit puis on s'enferme dans un local parce qu'on ne veut pas se faire déranger. Il y a tel local qui est disponible, on peut y travailler.. C'est le fun quand tu peux planifier comme ça et que ça va bien. Et puis, s'il y a un pépin dans ta vie, tu peux lui dire « Il y a une urgence, je ne peux plus te rencontrer! On reporte tout de suite la rencontre! » (Johanne)

4.3.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique

Dans son récit de pratique, Johanne rapporte des faits qui se rattachent à deux éléments du continuum de la collaboration de McEwan. Elle évoque des pratiques de collaboration qui touchent à la coordination et d'autres à la collégialité.

4.3.2.2.1 La coordination

Lorsqu'elle arrive dans une nouvelle école secondaire, Johanne est heureuse d'apprendre qu'il existe un programme d'insertion professionnelle, car le fait d'arriver dans une grande école la rend anxieuse. Johanne s'inscrit au programme. Son mentor lui fait connaître les lieux et les règles de fonctionnement de l'école. Selon la définition qu'en donne McEwan, la relation de l'enseignante débutante avec cette personne ressource fait appel à la coordination, c'est-à-dire qu'ils échangent de l'information sur l'utilisation des locaux et sur les règles de fonctionnement de sa nouvelle école.

« De façon volontaire, les nouveaux arrivants s'inscrivent au programme [d'insertion professionnelle] en choisissant un mentor qui sera pour l'année la personne ressource pour répondre à toute interrogation concernant les lieux et le fonctionnement de l'école. J'ai donc profité de cette opportunité et j'ai beaucoup apprécié. Je me suis rapidement intégrée et ça a grandement facilité ma vie à l'école. » (Johanne)

Johanne fait référence une autre fois à la coordination lorsqu'elle écrit que sa nouvelle école aménage les plages horaires des enseignants de sorte à les encourager au travail en équipes. La coordination au travail peut être stimulée, selon McEwan, si le calendrier des activités facilite les rencontres.

« L'an dernier, j'ai encore une fois changé d'école, une autre très grande école secondaire. Mon intégration s'est encore faite rapidement, mais pour une autre raison cette fois. Je connaissais déjà plusieurs enseignants y travaillant. Également, on y encourage le travail d'équipe et on n'hésite pas à aménager l'horaire pour soutenir les enseignants dans l'atteinte de cet objectif. » (Johanne)

4.3.2.2.2 La collégialité

Dès son arrivée, Johanne reçoit l'aide de tous les membres de son équipe-école et ces derniers n'hésitent pas à lui faire sentir qu'elle fait partie de l'équipe. Elle le ressent bien lorsqu'elle écrit ce qui suit.

« Dès mon arrivée, tous m'ont mise à l'aise en m'apportant leur aide au niveau académique mais également en me faisant faire sentir membre de cette microsociété au fort sentiment d'appartenance. » (Johanne)

Son récit de pratique indique de plus qu'elle retrouve cette collégialité non seulement avec l'équipe-école mais aussi avec la direction adjointe. Pour Johanne, les rencontres évaluatives demandées par la direction représentent des occasions d'entraide professionnelle.

« La direction adjointe rencontre tous ses enseignants au moins une fois par année pour évaluer les besoins, encourager, donner des conseils et même quelquefois pour régler un conflit. Tout cela se fait dans le respect et sous forme de discussion, non pour insister sur la relation patron-subordonné. Concernant les précaires, cette évaluation s'échelonne sur l'année. La direction adjointe demande à ceux-ci de prendre rendez-vous pour quelques rencontres et pour aller les observer en classe. À la fin de ce processus, l'enseignant et la direction échangent sur les points forts et les points à améliorer dans la pratique de la profession. » (Johanne)

En somme, l'analyse des données nous permet de conclure que cette enseignante a connu tous les éléments du continuum de la collaboration à l'exception de l'indépendance. Son récit de pratique révèle également qu'elle accorde une importance capitale à la collégialité et à la coordination dans son vécu professionnel. Le tableau suivant représente un récapitulatif des résultats tirés de l'analyse des données récoltées auprès de Johanne concernant ses pratiques de collaboration.

Tableau 6
Synthèse des pratiques de Johanne

	Isolement	Indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
Entrevue	X		X	X	X	X
Récit de pratique			X	X		

4.3.3 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle

Cette section rapporte les résultats associés au troisième objectif spécifique de la recherche. Elle est divisée en deux parties : les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle selon l’entrevue et selon le récit de pratique. Aussi, ces deux parties contiennent des facteurs de persévérance professionnelle, car Johanne, tout comme Cédric, a mentionné des facteurs qui ont eu un impact sur sa persévérance dans la profession enseignante.

4.3.3.1 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon l’entrevue

Les prochains paragraphes décrivent les deux facteurs qui, selon l’analyse des données de l’entrevue avec Johanne, ont un impact sur la persévérance professionnelle de cette enseignante.

4.3.3.1.1 La collaboration

L'analyse des propos de cette participante indique clairement que la collaboration est un facteur important dans son choix de persévérer en enseignement. Rappelons que la collaboration équivaut pour cette enseignante à ce que Mc Ewan appelle de la collégialité. Le fait de se sentir bien, de se sentir supportée à travers tous les changements lui a permis de persévérer dans la profession.

« Je reviens tout le temps à la même affaire. Quand tu es bien dans ton travail, tu n'as pas le goût de le laisser. Lorsque tu changes d'école, si tu te sens supportée puis que tu es bien dans ton milieu, le reste va venir tout seul! Oui, c'est le plus important facteur qui va faire qu'on va rester dans la profession ».
(Johanne)

Malgré la lourdeur de la tâche, elle choisissait de retourner travailler dans la même école, car elle pouvait y vivre de la collégialité et c'est ce qu'elle apprécie.

« Personnellement, quand je me sens bien à quelque part, que je me sens à ma place, ça va bien! J'ai travaillé dans une petite école où j'ai eu quatorze planifications. C'est beaucoup de travail! Mais ça ne me dérangeait pas. À chaque année, je choisissais encore ce contrat-là parce que j'étais bien dans cette école là! Quand tu te sens bien puis que tu sens que tes collègues et ta direction sont là pour toi s'il y a quelque chose qui peut t'aider, oui, ça fait une différence. » (Johanne)

4.3.3.1.2 La capacité d'adaptation

Lors de l'entrevue, Johanne mentionne que l'ouverture est pour elle un facteur de persévérance professionnelle. Ses propos indiquent plutôt sa capacité d'adaptation. Elle spécifie de plus que le défi est difficile à relever. Une bonne connaissance de soi, de son niveau d'autonomie, de ses forces et de ses limites est nécessaire. Sans ces ingrédients, l'enseignante n'aurait pas pu maintenir son choix de carrière.

« L'ouverture, c'est une question d'attitude parce que ça bouge beaucoup. En enseignement, on sort souvent de notre zone de confort. Ce n'est pas tout le monde qui est capable de faire ça! Je pense que,

dans notre profession, on doit s'actualiser au niveau professionnel, au niveau personnel aussi. Il faut se connaître. Il faut savoir ce qu'on peut apporter, ce qu'on n'est pas capable de faire.» (Johanne)

Un peu plus tard dans l'entrevue, l'enseignante parle encore de la capacité d'adaptation et de ses exigences lorsqu'elle mentionne ce qui suit.

« Je t'ai parlé de stabilité tantôt mais ce n'est pas juste par rapport au fait de changer d'école à chaque année et changer de matériel. C'est aussi changer de clientèle. La clientèle n'est jamais pareille et même quand tu restes dans la même école, elle change. On a toujours à s'adapter. C'est un travail constant qu'on doit faire sur nous pour se sentir bien là-dedans. Ça peut arriver que tu aies un élève en trouble grave du comportement dans un groupe et que ce soit au-dessus de tes forces de travailler avec cet élève-là. C'est important de savoir ce qu'on est capable de faire puis ce qu'on n'est pas capable de faire. Jusqu'où on va finalement? Il faut bien se connaître. Il faut être capable de se dire " je ne suis pas capable, je ne suis pas capable! " C'est quelque chose de difficile à prendre des fois; admettre ton niveau d'incompétence. Il faut être capable de le faire parce que tu vas te brûler. Je pense que c'est là que les jeunes décrochent. » (Johanne)

4.3.3.2 Les perceptions des facteurs de persévérance professionnelle selon le récit de pratique

Dans le récit de pratique, Johanne exprime un autre facteur de sa persévérance dans la profession. Il s'agit d'un programme d'insertion professionnelle auquel elle a pu participer.

4.3.3.2.1 Les programmes d'insertion professionnelle

Johanne écrit que la période d'insertion professionnelle est une période stressante mais combien déterminante pour la persévérance dans le métier. À la fin de la citation suivante, les propos de l'enseignante le rapportent.

« Je termine ce texte en mettant l'accent sur le fait que mon insertion professionnelle s'est faite naturellement et assez facilement. Je suis consciente que je suis une des chanceuses pour qui les débuts ont été stressants certes mais tout de même assez aisés. D'ailleurs, je viens d'apprendre que ma

commission scolaire a mis sur pied un nouveau programme d'insertion professionnelle pour tous les précaires. » (Johanne)

4.3.4 Synthèse du cas de Johanne

En résumé, les données de l'entrevue démontrent que Johanne associe la collaboration à un partage mutuel, un soutien moral et un travail d'équipe. En ce sens, elle se représente la collaboration comme une forme de collégialité. Ses expériences professionnelles de collaboration révèlent qu'elle a connu toutes les composantes du continuum de McEwan (1997) à l'exception de l'indépendance. Johanne trouve que la collégialité l'a amenée à persévérer dans le milieu de l'enseignement. Elle s'est sentie appuyée par son entourage à l'école. Pour elle, ce soutien est essentiel à son sentiment de bien-être au travail. À ses yeux, un autre facteur de sa persévérance professionnelle est sa capacité d'adaptation, un élément nécessaire dans une profession où tout est en perpétuel changement. Pour terminer, le mentorat dont elle a pu bénéficier dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle lui a permis de diminuer son stress de débutante et a été déterminant dans sa volonté de maintenir son choix de carrière.

Nous venons de présenter les cas des deux enseignants qui ont persévéré dans l'enseignement. Nous poursuivons avec les cas des deux enseignants ayant abandonné l'enseignement.

4.4 Le cas de Josée

Josée a complété son baccalauréat en enseignement du français au secondaire en 2005. Pendant sa première année d'enseignement, elle a enseigné le français, le journalisme et les sciences de la vie et de la terre à des élèves de première et de deuxième année du secondaire. Au cours de sa deuxième année d'expérience, elle a enseigné le français et le

journalisme aux élèves de cinquième secondaire. Elle a dû enseigner l'éducation au choix de carrière afin de compléter sa tâche. Son contrat a été renouvelé quatre ans d'affilée dans la même école. Il est important de mentionner que, durant ces quatre années, elle était responsable du journal de l'école, de l'organisation d'un spectacle et du défilé de mode de fin d'année. Sa sixième année d'enseignement s'est déroulée dans une autre école où Josée a enseigné le français aux élèves de cinquième secondaire et l'éthique et la culture religieuse à des élèves de première et deuxième secondaire. Elle était également responsable de l'organisation du bal des finissants. Elle complétait sa tâche en effectuant de la suppléance à l'école. Après ces six années d'enseignement, Josée a décidé de modifier son choix de carrière. Elle poursuit actuellement des études universitaires de deuxième cycle en littérature française à temps complet.

4.4.1 Les représentations de la collaboration

Ce segment contient les représentations de Josée quant à la collaboration. Nous commençons par l'analyse de l'entrevue et nous complétons ensuite avec l'analyse du récit de pratique.

4.4.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue

Cette enseignante se représente la collaboration comme une forme d'aide qu'elle peut donner mais aussi recevoir des autres. Selon notre cadre d'analyse, cette aide correspond à la collégialité.

«La collaboration, c'est de se faire aider et d'aider les gens autour de nous et là on parle d'insertion professionnelle. Pour moi collaborer, c'est aider les autres à s'insérer, à s'intégrer dans le marché du travail, dans le domaine dans lequel on travaille, c'est leur donner des trucs peut-être ou juste être ouvert à des questions que les nouvelles personnes pourraient avoir.» (Josée)

4.4.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique

Le récit de pratique de Josée ne révèle aucun indice nous permettant de connaître sa représentation de la collaboration.

En somme, Josée se représente la collaboration comme étant ce que McEwan (1997) nomme la collégialité.

4.4.2 Les pratiques de collaboration

Cette section contient en premier lieu les pratiques de collaboration de Josée selon les données de l'entrevue. Ses pratiques de collaboration selon le récit de pratique sont ensuite présentées.

4.4.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue

Les pratiques de collaboration vécues par cette enseignante représentent des manifestations diversifiées de la collaboration. Elles touchent tous les éléments du continuum de McEwan.

4.4.2.1.1 L'isolement

Les propos que nous pouvons rattacher à l'isolement reviennent à plusieurs reprises lors de l'entrevue avec Josée. La prochaine citation montre le manque de disponibilité, voire même l'absence de la direction dans l'école. Josée a l'impression de ne pas être écoutée de sa direction d'école et elle souligne le manque de collaboration et d'aide de la part de celle-ci.

«Souvent quand j'avais des questions pour la direction, la direction était dure à trouver. Souvent il fallait prendre un rendez-vous, tu ne pouvais pas voir la directrice comme ça, quand tu voulais, il fallait passer

par la secrétaire. La direction, elle, n'était pas là! Le directeur adjoint, encore moins. Il était souvent à la commission scolaire. S'ils sont dans l'école, ils sont où? Ils n'étaient jamais là. [...] On avait vraiment de la misère à avoir un moment avec notre direction sauf quand ils étaient obligés de nous voir pour x raisons. Pour l'évaluation, là ils avaient le temps mais, il fallait que nous autres aussi on ait le temps.» (Josée)

Face aux difficultés qu'elle vivait avec ses élèves, cette enseignante n'a pas senti qu'elle était appuyée par sa direction. Elle avait l'impression d'être livrée à elle-même.

« La direction avait beaucoup de misère à mettre ses culottes et à faire ce qu'il fallait faire avec des élèves qu'il aurait fallu expulser. J'ai souvent trouvé que la direction était là comme parure. Quand il y avait vraiment des gros cas lourds, elle n'était pas là. On était pris avec nos élèves. Il y avait un local de retrait, mais c'est une école de 2000 élèves pis t'as neuf ou dix places dans ce local. On te demande de t'arranger parce qu'on a plus besoin pour le premier cycle! On n'est plus dans la collaboration.» (Josée)

Le manque de collaboration la conduit vers un isolement professionnel. Devant le manque de disponibilité et les différents refus, elle cherche à s'isoler.

«Je trouve que la collaboration, tu en as moins puis tu trouves que t'es pas écoutée et tu ne te sens pas compétente, tu ne te sens pas professionnelle. Là, tu te dis qu'il y a un manque à quelque part. Je suis toute seule là-dedans. Ça fait qu'un moment donné j'ai lâché prise, j'ai arrêté de collaborer, je me suis arrangée avec moi-même.»

L'isolement vient aussi des collègues qui sont surchargés par leur tâche de travail et qui ne trouvent pas le temps de collaborer.

«J'ai souvent eu des refus dans le sens que la personne était trop pressée. Des fois, c'était un dix minutes entre deux cours, j'osais pas appeler le soir, je ne voulais pas déranger, mais la seule chose qui m'a vraiment dérangée, au point de vue collaboration, c'est le manque de temps des gens. J'avais des questions et là ils répondaient vite, vite! Il n'y a pas un prof qui peut dire qui a le temps quand tu as le temps, tu le prends pour faire tes planifications, tu le prends pour faire tes corrections ou pour aller chercher tes élèves. De la collaboration, j'en aurais peut-être voulu plus. Je sais que les gens auraient voulu m'en donner plus mais par manque de temps ils ne l'ont pas fait.»(Josée)

Le manque de temps est certainement un facteur important de cet isolement mais on retrouve aussi dans les propos de Josée, un manque d'ouverture de la part des enseignants qu'elle a eu à côtoyer.

*«Avec d'autres, c'est de la fermeture totale. Je n'ai pas senti d'ouverture du tout, du tout de ces gens-là.»
(Josée)*

Dans son équipe de travail, elle ressent aussi cette fermeture.

«On était une équipe de professeurs de français secondaire un. Il y en avait une qui collaborait beaucoup avec moi et l'autre, elle était très fermée. Je savais qu'elle ne voulait pas m'aider et j'étais mal à l'aise. Moi, je parle à tout le monde mais il y en a, je sens que je les dérange. Je sens qu'ils n'ont aucun sourire. Quand une personne n'a pas une humeur positive avec toi, on dirait que tu as moins le goût d'aller poser des questions.» (Josée)

Elle se sent livrée à elle-même et n'ose pas demander de l'aide de peur d'être jugée.

*«Éducation choix de carrière, c'était un remplacement. J'ai été laissée à moi-même. Je parlais avec ce que je pensais mais peut-être que j'aurais dû demander de l'aide. Je ne dis pas que les gens n'ont pas voulu m'aider, j'en ai peut-être pas demandé. Avec l'orgueil du débutant, on veut montrer qu'on est bon.»
(Josée)*

Elle se heurte au refus de cet enseignant de l'aider à préparer son enseignement. Encore une fois, elle vit cet isolement professionnel.

«Science de la vie et de la terre, c'était nouveau. L'enseignant me disait qu'il n'avait rien de fait sur feuille, tout était dans sa tête, il ne m'a jamais aidée, il ne m'a jamais rien dit. Il a fallu que je parte avec ce que je pensais.» (Josée)

Elle recherche la collaboration d'une enseignante et encore une fois, Josée essuie un refus. La personne en question l'ignore et cela fait naître en Josée un sentiment de gêne.

«Je donnais des cours à des élèves en difficultés en français et il y avait une autre enseignante pour les élèves du deuxième cycle. Je voulais savoir comment elle fonctionnait mais elle était fermée totalement. Elle pouvait passer dans le corridor sans me saluer. Ça en était gênant!» (Josée)

Un peu plus tard, au cours de sa carrière, elle a une nouvelle collègue mais malheureusement, elles sont séparées physiquement et Josée ne sent pas de collaboration de sa part alors elle travaille seule.

«Elle n'était pas sur le même étage que moi donc je n'ai pas senti beaucoup de collaboration de sa part. Il a fallu que je m'arrange avec mes cartables, j'avais déjà enseigné le français de cinq. Je me disais que je savais où je m'en allais.» (Josée)

L'isolement se fait même sentir dans les activités parascolaires qu'elle a à organiser. Elle dit ceci à propos de l'organisatrice du précédent défilé de mode :

«Je ne savais pas comment ça marchait, je suis allée lui demander des informations. Elle n'a rien voulu me donner. Aucune collaboration, elle ne voulait rien savoir. Elle n'a jamais voulu m'aider. Elle n'a jamais voulu collaborer avec moi, je vais m'en souvenir toute ma vie. Elle était fermée, fermeture totale.» (Josée)

4.4.2.1.2 L'indépendance

La participante travaille seule car elle sent que ses collègues ne désirent pas partager leur matériel. Toutefois, ces derniers acceptent de lui dire où ils sont rendus dans l'enseignement de leur discipline. Elle sait alors comment ses actions rejoignent celles de ses collègues.

«D'autres fois, j'ai senti qu'ils ne voulaient pas que je touche à leurs choses, à leurs documents de travail, mais ça ne les dérangeait pas de me dire où ils étaient rendus puis ce qu'ils voyaient grosso modo. C'était quand même chacun pour soi.» (Josée)

Dans la prochaine citation, l'enseignante mentionne qu'elle travaille seule mais qu'elle a pris soin, au départ, de parler des examens avec sa collègue. Ainsi, toutes les deux travaillent dans le même sens mais chacune de son côté.

«On s'est parlé pour les épreuves d'évaluation, mais sinon je fonctionnais même pas avec le même manuel qu'elle. Quand j'avais besoin, j'allais la voir, elle était ouverte, elle collaborait, mais c'était

extrêmement rare qu'elle venait me voir. Elle faisait ses affaires, puis elle était bien autonome, bien indépendante.» (Josée)

4.4.2.1.3 La coordination

Josée décrit un bel exemple de coordination. Le fait s'est produit lorsqu'une équipe d'enseignants lui ont fait visiter une grande école.

«Quand on est arrivés à l'école, il y a tout de suite une équipe de deux ou trois enseignants qui nous ont pris en charge, les nouveaux. Ils nous ont fait faire le tour de l'école, de chaque local, de chaque étage, parce qu'il y avait cinq étages dans l'école.» (Josée)

Dans une autre école, une enseignante se charge de l'accompagner au service d'imprimerie pour l'aider. Elle lui fait même découvrir d'autres locaux.

«Aussitôt que j'avais une question, elle venait avec moi au service d'imprimerie. Elle me montrait des locaux que je ne connaissais pas.» (Josée)

4.4.2.1.4 La collégialité

Nous retrouvons plusieurs exemples de collégialité dans l'entrevue de Josée. Le partage de matériel revient quelques fois dans ses pratiques. Aussi les échanges avec un collègue illustrent bien cette collégialité.

«J'ai vraiment eu de la chance. Elle m'a tout dit ce qu'elle faisait, elle avait ses cartables, je pouvais aller choisir ce que je voulais. Elle faisait faire les photocopies pour tout le monde. Moi je me servais.» (Josée)

Elle trouve les échanges verbaux constructifs. Rappelons que ce type d'échange réfère à la collégialité sur le continuum de Mc Ewan.

«Souvent, on restait après l'école. Je jaisais de ce qui s'était passé durant la journée avec mes élèves. Je me demandais si j'avais fait assez de discipline, si j'étais correcte. Il y avait souvent un ou deux enseignants qui restaient pour jaser pendant une demi-heure. Ça m'a vraiment aidée.» (Josée)

À travers ces échanges qui se veulent constructifs, il lui est même arrivé de se faire offrir de l'aide.

«Combien de fois je me suis assise avec une collègue après un cours ou sur l'heure du diner pour parler de notre journée. Ça, c'était de la collaboration, puis c'est ce que j'ai eu le plus dans ma carrière d'enseignante. J'ai un côté social hyper développé. Je m'asseyais et je discutais. Les profs venaient souvent me demander des trucs, je ne sais pas pourquoi. Même si je n'étais pas super, je n'avais pas beaucoup d'expérience, je leur disais ma façon d'être puis de faire les choses. Je parlais aussi du bal de finissants que j'organisais et il y en a qui sont venus me suggérer de l'aide.» (Josée)

Ces échanges lui permettent de faire grandir sa confiance en elle-même en plus de contribuer à son épanouissement professionnel.

«C'est tellement l'un de se faire donner des conseils et je raconte des histoires qui se sont passées. Ça me donnait tellement confiance en moi. Après tu dis que tu as un truc de plus dans ton baluchon. Ensuite, tu es capable dans différentes situations d'adapter ton enseignement.» (Josée)

Au cours de sa carrière, Josée a eu la chance de rencontrer une enseignante qui l'a aidée. Elle parle de cette collégialité.

«Ça a été une révélation, cette enseignante-là. Elle m'a aidée, elle m'a aidée! Une chance qu'elle faisait des régulations. Chaque semaine, j'allais la voir pis j'étais pas gênée d'aller la voir. Je savais qu'elle était toujours prête à m'aider, pour l'avoir eue comme maître associée en stage!» (Josée)

Josée croit que les enseignants expérimentés ont plus de temps pour parler et écouter, pour développer cette collégialité qu'elle semble rechercher et apprécier.

«Les plus anciens avaient plus de temps à m'accorder. S'ils avaient une période libre, ce n'était pas nécessairement pour corriger. Ils lisaient le journal, ils me parlaient, ils avaient vraiment le temps de m'écouter. Ils n'étaient pas entrain de corriger et de me dire qu'ils n'avaient pas le temps.» (Josée)

Au cours de sa dernière année d'enseignement, Josée se sent soutenue et encouragée par la direction de l'école. Elle parle de cette expérience inoubliable :

«Le directeur me disait d'avoir confiance en ce que j'étais et puis en ce que je valais. En plus, il me trouvait professionnelle éthiquement parlant. Moi, j'avais besoin de ces encouragements à ce moment-là,

dans un nouvel environnement, une nouvelle école, de nouveaux élèves que je ne connaissais pas. Ce directeur-là a fait toute la différence, je vais m'en souvenir toute ma vie.» (Josée)

Elle a souffert du refus des gens de prêter leur matériel et elle décide de partager son matériel.

«J'en ai produit du matériel, ça me fait plaisir de le prêter et de le donner parce que je le sais comment j'ai rushé. Moi, j'ai décidé de décrocher, de ne plus être au secondaire alors mon cartable de journalisme, je l'ai donné à l'autre enseignante. Ça me fait plaisir parce que je n'ai pas eu nécessairement cela moi.» (Josée)

Elle offre aux autres la collégialité qu'elle aurait tant voulu connaître à ses débuts.

«Je ne sais pas si c'est parce que c'est ma personnalité, mais quand j'ai su que quelqu'un reprenait mon cours de journalisme, ça m'a fait plaisir de prendre les devants, de prêter ma clé usb et tout ce qu'il y avait dessus. Moi, j'aurais aimé cela avoir la même offre.» (Josée)

4.4.2.1.5 La coopération

L'analyse des propos de l'entrevue révèle que la coopération est présente dans les pratiques de collaboration de Josée. L'extrait suivant indique qu'elle partage avec une collègue la tâche d'élaborer un examen.

« Souvent je partais et j'allais peaufiner l'examen chez-moi. Je revenais le lendemain à l'école et elle me donnait beaucoup de renforcement positif. Ça m'a aidée. » (Josée)

La coopération rehausse l'estime de soi de l'enseignante.

« J'allais faire mes photocopies, j'étais fière de l'aider, j'étais fière de faire ma moitié, de faire ma part. Je savais que je pouvais compter sur cette personne-là. Je savais qu'elle serait toujours là, que c'est une aide inconditionnelle. J'ai été dépendante un peu, je pense. » (Josée)

Les techniciens en éducation spécialisée sont des personnes à qui elle référerait certains élèves. Elle a ainsi pu alléger sa tâche.

«Les techniciens en éducation spécialisée étaient très présents, très ouverts. J'ai été liée très fortement avec les T.E.S. Ce sont des gens sympathiques avec qui je m'entends à merveille. Si j'avais des cas à leur référer, ils venaient chercher l'élève presque tout de suite, il y avait un suivi. On rencontrait l'élève avec la direction, mais souvent ça prenait du temps parce que la direction n'était pas là.» (Josée)

4.4.2.1.6 La collaboration

Josée a aussi vécu de la collaboration au cours de sa carrière. Les extraits suivants de l'entrevue signifient qu'elle a réussi à atteindre l'extrémité du continuum de la collaboration.

«Ça c'est une merveille quand tu as des documents, les documents qui ont été faits par un autre enseignante avec toi.» (Josée)

La citation suivante porte à croire qu'elles ont produit ensemble du matériel.

«L'enseignante me disait tout est dans l'armoire, si tu veux, on peut refaire des examens et j'en ai fait avec elle des examens.» (Josée)

4.4.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique

Dans son récit de pratique, Josée rapporte des faits qui se rattachent à trois éléments du continuum de la collaboration de Mc Ewan. On y retrouve des pratiques touchant à l'isolement, la coordination et la collégialité.

4.4.2.2.1 L'isolement

Dans les prochaines lignes nous reprenons ce que Josée a écrit. En début d'année, on lui fait visiter les lieux, on lui explique le fonctionnement de l'école, mais ensuite, elle se retrouve seule, livrée à elle-même.

«...Par la suite, on m'a laissée pas mal seule.» (Josée)

4.4.2.2 La coordination

Selon son récit de pratique, les débuts d'année de Josée semblent regorger d'activités qui concernent les visites des lieux, les renseignements sur le fonctionnement de l'école, l'assignation des endroits de travail. Elle le signale ainsi :

«Il y a eu des activités d'intégration, un déjeuner de bienvenue, une assemblée générale et des gens qui sont venus me montrer les bureaux libres.» (Josée)

Dans une nouvelle école aussi, elle retrouve ce bel accueil.

«J'ai enseigné toute l'année à l'école secondaire et j'ai eu un vrai bel accueil : déjeuner, des gens qui nous font visiter l'école au complet.» (Josée)

4.4.2.3 La collégialité

Josée trouve son école accueillante :

«Quand je suis arrivée dans mon nouveau milieu d'accueil, j'ai été bien reçue puisque j'avais déjà fait un stage dans cette même école. Il est vrai qu'à certains moments de l'année, les enseignants sont fatigués et assez pressés (surtout pendant les fins d'étape), mais jamais ou presque j'ai senti qu'on ne voulait pas m'aider.» (Josée)

L'enseignante veut participer à son insertion professionnelle en créant des liens avec les personnes :

«Pour ma part, j'ai aussi fait des démarches pour m'aider dans mon insertion. Je suis une personne très sociable, je vais beaucoup vers les gens et je n'ai pas peur de poser des questions.» (Josée)

Elle parle aux membres du personnel car elle veut être appréciée d'eux :

«J'ai continué à parler au plus de gens possible à l'école, je voulais être appréciée des autres profs et des membres de la direction.» (Josée)

L'amitié développée avec une autre enseignante lui procure une aide essentielle :

«Je me suis liée d'une grande amitié avec une autre enseignante de français, ce qui m'a vraiment aidée ! Si je ne l'avais pas eue, je ne sais ce que j'aurais fait.» (Josée)

Dans sa nouvelle école, Josée se sent bien intégrée :

« Les gens venaient vers moi et non le contraire. Je me suis sentie bien encadrée et bien intégrée.» (Josée)

En somme, le parcours de Josée démontre qu'elle a vécu tous les éléments du continuum de la collaboration de McEwan (1997). Notons toutefois que de nombreux exemples d'isolement et de collégialité ressortent de l'entrevue. Également, le récit de pratique met en évidence son sentiment d'isolement et l'importance qu'elle accorde à la coordination et la collégialité. Le tableau suivant résume les pratiques de Josée en lien avec le cadre d'analyse utilisé dans le cadre de cette recherche : le continuum de la collaboration de McEwan (1997).

Tableau 7

Synthèse des pratiques de Josée

	Isolement	Indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
Entrevue	X	X	X	X	X	X
Récit de pratique	X		X	X		

4.4.3 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession

Cette section, qui porte sur les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle, se divise en deux parties. Dans la première partie, nous exposons ce que révèle l'analyse des données de l'entrevue et dans la seconde ce qui apparaît dans le récit de pratique.

4.4.3.1 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon l'entrevue

Les prochains paragraphes décrivent les quatre facteurs qui ont eu un impact sur le défaut de persévérance professionnelle de l'enseignante.

4.4.3.1.1 La collaboration

L'analyse des propos de cette participante indique que, dans l'une des écoles où elle a enseigné, la collaboration avec un directeur l'a aidée à ne pas décrocher en cours d'année. Rappelons que, pour cette participante, la collaboration équivaut à ce que Mc Ewan (1997) appelle la collégialité.

«Je me sentais proche de ma direction. Le directeur me demandait comment j'allais et même il m'a écrit à Noël. Il faisait cela avec ses professeurs. C'était vraiment le fun! J'ai senti l'appui de ma direction. Il venait prendre une coupe de vin avec nous autres quand on faisait des 5 à 7 après l'école. Une chance que j'avais ça cette année-là parce que j'aurais décroché en plein milieu de l'année.» (Josée)

Josée mentionne que le manque de collaboration n'est pas le facteur le plus déterminant de son abandon de la profession. Elle voit par ailleurs la collaboration (collégialité) comme un facteur de persévérance.

«Ça [la collaboration] aide à persévérer. Même si ça va mal dans ta vie et à l'école avec les jeunes, au moins, le fait de savoir qu'il y a quelqu'un qui t'aide, qui veut t'aider et qui a de la bonne volonté, qui veut collaborer avec toi, qui veut discuter, qui veut t'écouter, ça t'aide à persévérer. Ça aide à tenir le coup. Juste le fait de parler de ma journée avec quelqu'un qui collabore avec moi, ça fait ma journée. Ça fait que j'ai le goût d'aller à l'école. J'ai le sourire. Ça fait que j'aime encore plus mon travail, c'est du renforcement positif. Je le vois tout le temps comme ça. La collaboration, c'est un outil, que je trouve essentiel, mais pas jusqu'à lâcher ta carrière d'enseignant parce que ça ne collabore pas. Tu te dis que tu vas continuer, peut-être que l'an prochain, ça va plus collaborer. La collaboration, ça m'a énormément aidée à avoir confiance en moi.» (Josée)

La collaboration serait un élément indispensable à la persistance dans la profession.

«Ça prend de la collaboration, si tu n'as pas de collaboration, tu n'es pas fait pour ce métier-là! Tu ne peux pas être dans une école si tu n'as pas de collaboration!» (Josée)

Il est important de signaler que Josée se représente la collaboration comme de la collégialité, selon le cadre d'analyse emprunté à McEwan (1997).

Josée soutient que sans la collaboration, elle aurait quitté l'enseignement prématurément. *«C'est sûr que c'est avantageux quand tu es nouveau et que tu as des gens qui collaborent avec toi. La plus belle qualité, la plus belle chose que tu peux pas avoir c'est la collaboration de ton entourage. Si tu rentres dans une école et que tu n'as pas de collaboration, tu n'es pas certaine de rester. On dit que les profs décrochent après cinq ans, dans les cinq premières années. Tout le monde décrocherait s'il n'y avait pas de collaboration. Le taux de décrochage des nouveaux profs monterait en flèche, je suis convaincue de ça! Convaincue! Moi, avec la collaboration que j'ai eue, j'ai toffé six ans. » (Josée)*

4.4.3.1.2 La relation avec les élèves

La participante indique que la collaboration l'a aidée à tenir le coup jusqu'à la fin de l'année. C'est sa relation avec les élèves qui a eu raison de sa persévérance. Josée croit que sa relation avec les élèves l'a épuisée à un point tel qu'elle a envisagé de retourner à l'université en cours d'année.

«Avec les élèves que j'avais, les groupes de fous, j'aurais décroché [avant la fin de l'année]. Je suis convaincue. Je veux faire une maîtrise. Je l'aurais commencée en plein milieu de l'année. J'aurais jamais toffé jusqu'au mois de juin. Je suis sortie de cette année vraiment très épuisée, vraiment, au point de me dire que je retournais aux études! Mais par rapport à l'équipe enseignante, et même la direction que j'ai eue cette année, j'aurais continué. C'est la clientèle qui m'a épuisée, je ne suis plus capable, plus capable!» (Josée)

La prochaine citation décrit la vision que Josée a des élèves et la lourdeur de la tâche que les cas de discipline impliquent.

«Ce sont des enfants rois. Il faut tout le temps être là pour eux, mais quand on leur demande la moindre petite chose, ils ne sont pas là, ils sont distraits. Les cellulaires dans les classes, ça finit plus. On veut les encadrer et eux autres, ils se rebellent. Tu as un cas d'élève puis t'en parle à la T.E.S., à la direction, aux parents, à l'élève. Il faut que tu remplisses un dossier sur G.P.I. mémo, faut que tu en reparles à l'élève, faut que tu fasses un suivi avec le T.E.S., il faut que tu le réintègres avec la direction, puis après l'élève continue à te faire suer. Il faut que tu rencontres l'élève encore, ça finit plus! Ça finit plus!» (Josée)

Sa relation avec les élèves ne lui apporte pas satisfaction. Elle parle de son insatisfaction à cet égard.

«Moi, ça me fait plaisir de m'investir, mais pas quand je vois que la cohorte avec laquelle je travaille ne s'investit pas elle-même puis que tout leur est dû. Je les trouve très imbus d'eux-mêmes, je trouve que j'ai vécu ça cette année.» (Josée)

Elle insiste sur la lourdeur de la tâche des enseignants.

«J'ai bien beau vouloir, être humaine, avoir des belles qualités et être professionnelle. J'ai trouvé cela très très pesant la tâche que j'avais cette année.» (Josée)

Pour Josée, le fait de persévérer dans la carrière enseignante exige plus que de la collaboration au travail. Elle insiste sur la relation avec les élèves, mentionnant que la qualité des liens avec les élèves joue un rôle important. Elle dit avoir choisi ce métier pour le lien avec les jeunes et ce même lien la mène vers le décrochage. Josée s'est rendu compte que la relation avec les jeunes est très exigeante. C'est une mauvaise relation avec eux qui l'amène à décrocher.

«Je pense que le point premier pour lequel tu veux enseigner, c'est les élèves. Tu n'enseignes pas pour avoir un directeur qui se lie d'amitié avec toi. Un prof, c'est supposé être autonome. Avec l'expérience tu as de moins en moins besoin de la direction. J'ai voulu être enseignante pour le lien avec les jeunes, pour leur montrer des choses. Je me sens compétente. Si je décroche, c'est à cause de ce lien-là que je n'ai pas. Ce n'est pas à cause de la collaboration. » (Josée)

«Moi, si j'ai des jeunes avec qui je m'entends très bien puis que la collaboration avec l'équipe-école est moins bonne, je ne lâcherai pas! Je ne pense pas! Je ne l'ai pas vécu mais je ne pense pas. Si le contraire

est vrai, je décroche! Je passe bien plus de temps avec mes élèves puis j'enseigne pour mes élèves donc si ça ne marche pas avec mes élèves, avec cette clientèle-là, c'est ça qui va faire que je vais lâcher. Ça prend de la collaboration avec les jeunes et moi, je n'ai plus d'énergie pour cette collaboration! » (Josée)

4.4.3.1.3 La tâche de l'enseignant

En plus des relations difficiles avec les élèves, la tâche d'enseignement est très lourde pour Josée.

«La tâche est très très lourde. Quand tu as de plus des problèmes de discipline avec les jeunes, ça finit plus!» (Josée)

Elle croit que la tâche considérable est responsable du haut taux d'absentéisme des enseignants.

«Il y a des moments où les profs ne sont pas là, premièrement parce que le prof n'en peut plus, il est au bout de son énergie! Il prend des congés de maladie puis il est en dépression. Il y a beaucoup de profs avec lesquels j'avais une bonne collaboration, mais qui sont partis.» (Josée)

4.4.3.1.4 L'identité professionnelle

L'identité professionnelle se rapporte à la représentation de soi et celle des enseignants et de la profession. La prochaine citation démontre que cette enseignante n'a pas su développer cette identité professionnelle.

«Pour moi, la collaboration a toujours bien été, mais pas nécessairement avec les jeunes. Je trouve que je n'ai peut-être pas la personnalité pour enseigner au secondaire. C'est juste ça qui fait que je décroche!» (Josée)

Elle se croyait à l'abri du décrochage professionnel, car elle comptait cinq ans d'expérience. Elle décide d'abandonner afin de se réorienter vers une carrière différente.

«Je ne suis pas fermée à l'idée de revenir à l'enseignement. Peut-être que je vais revenir, je vais trouver les moyens. J'ai déjà passé mes cinq premières années dans l'enseignement. Je pensais que j'étais à l'abri

du décrochage. J'ai tout le temps voulu enseigner au cegep. Je vais continuer à enseigner, mais pas au secondaire, voilà!» (Josée)

4.4.3.2 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon le récit de pratique

Dans le récit de pratique de Josée, il n'est pas mentionné que la collaboration représente un élément qui favorise la persévérance. Par ailleurs, deux facteurs d'abandon de la profession sont évoqués : la relation avec les élèves et la tâche.

4.4.3.2.1 La relation avec les élèves et la tâche

L'enseignante cible les relations difficiles avec les élèves et la lourdeur de la tâche comme principaux responsables de son abandon de la profession enseignante au secondaire :

«En fait, ce n'est jamais ou presque le personnel de l'école qui est le problème, c'est la clientèle (élèves) et la lourdeur de la tâche.» (Josée)

4.4.4 Synthèse du cas de Josée

En résumé, Josée conçoit la collaboration comme une forme d'aide qu'elle peut donner ou recevoir des autres. Nous pouvons donc affirmer que ses représentations de la collaboration vont dans le sens de ce que McEwan (1997) appelle de la collégialité. Le parcours de cette enseignante démontre qu'elle a vécu toutes les composantes du continuum de ce même auteur. Ajoutons que la collaboration a joué un rôle positif par rapport à la persévérance professionnelle de cette enseignante. Elle lui a permis de ne pas décrocher plus tôt. Le manque de collaboration, quoique déploré par Josée, ne l'a pas conduite au décrochage. D'autres facteurs sont responsables de son abandon de la profession enseignante au secondaire : sa relation décevante avec les élèves et la

lourdeur de la tâche. Bref, il semble que Josée n'a pas réussi à développer son identité professionnelle en ce qui a trait à la représentation de sa profession. Cette représentation comporte le rapport entre l'enseignant et l'école, le travail, les responsabilités et les élèves.

4.5 Le cas de Christian

Christian a terminé son baccalauréat en enseignement de l'éducation physique en 1992. Durant les quatre années qui ont suivi l'obtention de son diplôme universitaire, il a fait de la suppléance occasionnelle. De 1996 à 2000, il a enseigné l'éducation physique aux élèves du primaire et du secondaire dans une école située sur une réserve indienne au Québec. À la suite de cette expérience de travail, il abandonne l'enseignement et retourne à l'université à temps plein pour compléter une maîtrise en administration publique. En 2006, il retourne enseigner l'éducation physique dans une école secondaire. Il y travaille quatre années. En 2010, il se met à la recherche d'un autre emploi.

4.5.1 Les représentations de la collaboration

Dans la prochaine section sont présentées les représentations de Christian quant à la collaboration. La première partie expose l'analyse des données selon l'entrevue et la deuxième selon le récit de pratique.

4.5.1.1 Les représentations de la collaboration selon l'entrevue

Christian se représente la collaboration comme une forme d'échange entre les personnes. *«La collaboration, selon moi, c'est un échange avec les membres de la direction, avec les autres membres de l'équipe-école, les autres enseignants et les techniciens. Ce sont des échanges de collaboration qui nous donnent de la bonne entente.» (Christian)*

Le prochain paragraphe montre qu'il associe la collaboration à du soutien de la part des membres de la direction de l'école.

«L'idéal, ce serait d'avoir le soutien, surtout de la direction, parce que ce n'est pas toujours facile, les troubles de comportement des élèves. Il faut sentir que, lorsqu'on fait des demandes au sujet d'un élève, on peut avoir la collaboration, le soutien, l'aide des membres de la direction. C'est vraiment important de sentir qu'on est soutenu par l'équipe de la direction.» (Christian)

Ce soutien serait indispensable pour éviter l'isolement.

«C'est important de se soutenir, parce qu'à l'intérieur de l'équipe école, chacun est un peu dans sa classe, individuellement. On est comme un entrepreneur individuel à l'intérieur d'une école, tout le monde fait son travail un peu de façon séparée.» (Christian)

Le participant cite l'importance de collaborer afin de défendre des points en commun et de faire des revendications ensemble.

«On a besoin de collaborer, surtout avec les enseignants de notre champ, mais aussi avec les autres enseignants. Je pense que ce serait important également de soutenir des points en commun, des revendications qu'on a comme enseignants.» (Christian)

4.5.1.2 Les représentations de la collaboration selon le récit de pratique

Le récit de pratique de Christian contient essentiellement des pratiques de collaboration. Rien n'indique sa représentation de la collaboration mais à partir des pratiques décrites, on peut en déduire qu'il perçoit la collaboration comme de la collégialité. Bref, en s'appuyant sur le cadre d'analyse des données, nous pouvons affirmer que Christian se représente la collaboration comme étant ce que MacEwan (1997) nomme la collégialité. En effet, il parle d'échanges verbaux entre les personnes, du soutien de la direction et de l'entraide entre enseignants. Rappelons que ces trois éléments réfèrent à la collégialité.

4.5.2 Les pratiques de collaboration

La prochaine section contient les pratiques de collaboration de Christian. Cette section est divisée en deux parties. Après avoir décrit les pratiques de collaboration selon l'entrevue, nous nous attardons à celles qui sont extraites du récit de pratique de l'enseignant. Cinq éléments du continuum de McEwan (1997) sont illustrés. Seule l'indépendance est absente de l'ensemble des pratiques de collaboration relatées par l'enseignant.

4.5.2.1 Les pratiques de collaboration selon l'entrevue

Les manifestations concrètes de la collaboration vécue par Christian sont diversifiées. Les pratiques de collaboration touchent toutes les composantes du continuum de McEwan (1997) à l'exception de l'indépendance.

4.5.2.1.1 L'isolement

L'entrevue révèle certaines pratiques de collaboration qui relèvent de l'isolement. L'enseignant souffre de l'absence des membres de la direction. Il se sent seul lorsqu'il a des élèves indisciplinés dans sa classe.

«On a besoin de l'appui des directions adjointes. On veut qu'ils soient présents à l'école, le plus possible. Ça arrive souvent que les directions adjointes soient en réunion à l'extérieur. Si les directions adjointes ne sont pas là, on ne sait plus trop où envoyer les élèves perturbateurs.» (Christian)

De plus, lorsque la directrice adjointe est présente, il ne ressent pas son appui. Cela a pour effet de diminuer son sentiment d'efficacité auprès des élèves.

«Si j'envoie un élève qui est en trouble de comportement avec la directrice adjointe qui est en adaptation scolaire, elle fait plus ou moins son travail. À ce moment-là, la collaboration est complètement nulle. L'élève revient dans mon cours comme si rien ne s'était passé, ce n'est pas acceptable! Il faut qu'il y ait

un suivi pour ne pas que ça devienne frustrant pour l'enseignant qui veut mettre certaines règles. Les jeunes s'aperçoivent qu'il n'y a pas de conséquences, juste des avertissements ou des copies, des retenus ou peu importe le moyen. S'ils s'aperçoivent qu'il n'y a pas de suivi de la, ils vont recommencer encore. C'est l'enseignant qui subit le côté négatif, c'est ça le problème!» (Christian)

Christian est le seul enseignant d'éducation physique de l'école. Cette situation d'isolement engendre une surcharge de travail.

«J'étais le seul enseignant en éducation physique et c'est moi qui gérait tout. Tu es tout seul! Tu as plus de responsabilités. Il faut que tu gères tout ce qui a trait au sport, l'activité physique en général. Si tu organises une journée sportive, t'es tout seul!»(Christian)

Dans la prochaine citation, le participant associe l'isolement à l'éloignement physique et au manque de collaboration entre les enseignants et les membres de l'équipe-école.

«On est soixante-dix enseignants, par exemple, les profs de sciences sont au deuxième étage. Nous autres, les professeurs d'éducation physique, on est isolés dans notre département. Il y a certains profs que je ne vois pas pendant des mois, ça peut arriver! On se croise rarement dans les corridors. Tout le monde reste dans son département. On se rencontre une fois par mois à la réunion générale et avec l'équipe-école une fois par deux mois! Il y a bien des enseignants qu'on ne voit pratiquement jamais.» (Christian)

4.5.2.1.2 La coordination

Christian décrit un exemple de coordination lorsqu'il se rappelle l'accueil qu'il a reçu de la part de son mentor. On lui fait visiter l'école et on lui explique le fonctionnement de celle-ci et des équipements qu'il aura à utiliser pour donner ses cours.

«La première journée, lors de l'accueil, il m'a fait faire le tour de l'école. C'est lui qui m'a fait visiter tous les plateaux et, montrer les équipements. Il m'a parlé de certains sports qu'on pouvait ou ne pouvait pas faire selon les équipements qu'on avait.» (Christian)

L'accueil demeure pour ce participant un moment important, car il reçoit des informations essentielles à son intégration dans l'école.

«Ce mentor-là m'a aidé à l'accueil. Il m'a donné différents conseils : aller chercher toute la paperasse dans mon pigeonier, aller chercher mes courriels à l'ordinateur, communiquer mes mots de passe, aller chercher mon permis de stationnement. On a fait le tour de tous les petits problèmes qu'on pouvait avoir. Donc, l'accueil a été vraiment important dans ce cas-là.» (Christian)

Le mentor a été présent pour lui tout au long de l'année pour répondre à ses questions concernant le fonctionnement et les règlements de l'école.

«Il nous a supervisés pendant une année pour qu'on s'adapte : les activités qu'on pouvait faire, les autres qu'on ne pouvait pas faire, adapter notre programmation en fonction de ce qu'on avait comme plateau, comment gérer les troubles de comportement puis tout le fonctionnement du département et de l'école.» (Christian)

Lorsqu'on se réfère au continuum de McEwan (1997), les informations concernant l'utilisation des locaux se rapportent à un contexte de coordination. Dans le prochain paragraphe, le participant se rapporte à la nécessité pour les enseignants de s'entendre et de se respecter lorsqu'ils utilisent les locaux communs et ce, afin de faciliter le travail des collègues.

«Ça va assez bien, généralement. On ramasse notre matériel le plus possible après chaque cours pour libérer la place pour le prochain plateau, pour celui qui va prendre le plateau disponible.» (Christian)

4.5.2.1.3 La collégialité

Christian voit la collaboration comme une forme d'aide. L'aide est mentionnée dans plusieurs extraits de l'entrevue. Elle arrive de façon ponctuelle selon les difficultés vécues.

«En éducation physique, on est six profs dans le département puis tout le monde s'entraide pendant une année selon les différentes difficultés qu'on a.» (Christian)

L'aide peut consister à remplacer un collègue lorsqu'il doit s'absenter.

« S'il y a un prof qui, pour X raisons, ne peut pas se présenter, on va prendre son groupe en attendant que le suppléant arrive. On va gérer les deux groupes, notre groupe habituel plus le groupe d'à côté. » (Christian)

Non seulement l'aide peut consister en du remplacement mutuel mais elle peut aussi servir à ranger et réparer du matériel.

« Des fois c'est juste de l'entraide quand on a du matériel à ranger ou à réparer. » (Christian)

L'entraide peut aussi soutenir les collègues lors des activités de plus grande envergure.

« On s'entraide lorsqu'on fait des activités. On organise des olympiades, des triathlons ou des choses comme ça. À ce moment-là, on a souvent besoin du soutien des autres profs d'éducation physique pour atteindre notre objectif. Dans ce sens-là, c'est important qu'on s'entraide entre collègues de travail. » (Christian)

L'entraide est présente en toute occasion.

« On va s'entraider si on a des problèmes, à tous les niveaux. » (Christian)

L'entraide semble procurer de la satisfaction à Christian.

« En éducation physique, on s'entraide assez bien, ça va relativement bien. » (Christian)

Dans les prochaines citations, il décrit la relation avec l'enseignant qui a été désigné comme son mentor à l'occasion de son arrivée dans l'école.

« Ce n'était pas un mentor qui était très très présent, je ne peux pas dire ça, mais il nous donnait des conseils qui avaient du bon sens, logiquement quand c'était le temps. J'ai eu une bonne collaboration d'enseignant à enseignant. » (Christian)

Cet enseignant, malgré le fait qu'il ne soit pas toujours présent, répond aux questions de Christian.

« Il n'était pas tout le temps présent mais au moins quand j'en avais vraiment besoin, j'allais lui poser des questions puis il n'était pas gêné de me répondre. » (Christian)

Le mentor est là pour le calmer, le rassurer et l'aider à s'adapter.

«Je pense que le mentor va servir à te calmer, enlever l'anxiété que tu as quand tu fais face à une nouvelle clientèle. Il y a un temps d'adaptation. Je dirais que ça m'a pris au moins deux ans.. Au début de ma troisième année, j'avais pas mal fait le tour, je dirais, de tous les problèmes que je peux vivre dans cette école. Donc là, je suis plus à l'aise.» (Christian)

Cet enseignant n'a pas l'habitude des grandes écoles. Son mentor l'a aidé à faire la transition. C'est ce qu'il explique dans les prochaines lignes.

«Quand t'arrives dans une école secondaire puis qu'il y a mille deux cents élèves et plus, c'est comme un village! C'est vraiment immense! Il y a beaucoup de jeunes, ça bouge beaucoup. La pression, tu la sens! Chaque fois que la cloche sonne les corridors se remplissent, ça court! Cette pression on l'a beaucoup au secondaire mais je ne l'avais pas au primaire. Au secondaire tu le vis tout le temps, constamment! Le mentor va aider à calmer un peu le jeu, mais il reste qu'il n'y a pas deux écoles secondaires pareilles.» (Christian)

4.5.2.1.4 La coopération

L'analyse des propos de l'entrevue révèle que la coopération est présente dans les pratiques de collaboration de Christian. Cette coopération, il l'obtient de différents membres de l'équipe-école. D'abord, le directeur partage la tâche rattachée à la gestion des écarts de conduite des élèves pendant que l'enseignant est en classe.

«Pour moi, ça va très bien parce que mon directeur adjoint a beaucoup d'expérience. Il gère les troubles de comportement au fur et à mesure que les élèves fautifs arrivent à son bureau.» (Christian)

Lorsque le directeur est absent, Christian peut compter sur les agents de sécurité pour la gestion des crises. Il perçoit leur aide comme une forme de collaboration.

«L'agent de sécurité peut nous aider aussi quand le directeur adjoint n'est pas là. On fait appel à un agent de sécurité pour venir chercher un élève qui est en crise. Ça c'est un exemple concret de collaboration directe qui s'est passée dans le feu de l'action.» (Christian)

Les éducateurs aussi deviennent des personnes précieuses lorsqu'il a à gérer des troubles du comportement et il en donne un bon exemple.

«L'élève fautif s'est sauvé par la porte extérieure. Pendant que j'ai repris l'élève qui était impliqué dans la bagarre. J'ai demandé à un autre élève d'aller chercher l'éducateur. L'éducateur est venu rapidement et l'agent de sécurité également. Donc les principaux intervenants sont intervenus assez rapidement. Les deux élèves ont été rencontrés par l'équipe de direction par la suite. C'est un bel exemple de collaboration.»(Christian)

Christian mentionne combien le travail avec les éducateurs est essentiel pour la gestion des troubles du comportement.

«On doit avoir une excellente collaboration avec les éducateurs sinon on a un problème. On ne pourrait pas gérer tous les troubles de comportement des élèves; tout seuls, on n'y arriverait pas!» (Christian)

Lorsqu'il organise des journées sportives, il a besoin d'aide. Il confie alors des tâches spécifiques à chacun des enseignants et tous travaillent ensemble pour que la journée soit une réussite.

«Il faut que je demande la collaboration des enseignants des autres disciplines pour qu'ils viennent m'aider, par exemple pour la journée sportive. Je leur donne des tâches spécifiques à l'activité!» (Christian)

L'enseignant souligne enfin le travail exemplaire des secrétaires, entre autres lors de l'accueil des parents. Elles s'occupent de tout ce qui se rapporte à la paperasse. Les enseignants peuvent ainsi se concentrer sur leurs rencontres avec les parents. Dans l'exécution de leurs tâches normales, les secrétaires sont vues par Christian comme des personnes qui travaillent en coopération avec lui.

«Elles sont présentes lorsqu'on accueille les parents pour la remise des bulletins. Elles font tout ce qui est paperasse pour accueillir les parents puis nous, il nous reste juste à s'asseoir avec les parents et discuter avec eux du rendement des élèves.» (Christian)

4.5.2.1.5 La collaboration

Cet enseignant a aussi rapporté de beaux exemples de collaboration vécus au cours de sa brève carrière d'enseignant. Les extraits suivants de l'entrevue viennent le confirmer.

Ensemble, tous les enseignants d'éducation physique font des réunions pour commander le matériel, le nettoyer et l'entretenir.

«Pour commander, on fait des réunions de département. À ce moment-là, on veut que tout le monde collabore, tout le monde va utiliser le même matériel, tout le monde doit nettoyer le matériel et doit l'entretenir.» (Christian)

Une fois par année, ils organisent une journée sportive pour faire connaître l'école secondaire aux jeunes du primaire. Tous ensemble, ils s'impliquent dans la planification et la réalisation de cette journée.

«On a une journée sportive une fois par année et tout le monde est mêlé à l'organisation. Tout le monde va collaborer pour réaliser cette journée-là à partir de la planification jusqu'à temps qu'on la réalise. C'est pour les jeunes du primaire, pour leur faire connaître l'école secondaire. Tout le monde ensemble, l'équipe d'éducateurs physiques, on va travailler pour l'organisation.» (Christian)

Christian souligne aussi une expérience de collaboration exceptionnelle avec son directeur par rapport à la préparation du projet d'Halloween.

«Le directeur adjoint est venu lui-même un dimanche nous aider, nous les membres du comité. On a travaillé sur l'aménagement d'une salle pour faire une maison hantée. Il était lui-même présent avec sa femme pour nous aider avec les autres membres du comité. C'était une collaboration parfaite! Il était là présent, il a suivi vraiment le dossier du début jusqu'à la fin, jusqu'à la journée d'Halloween puis le lendemain jusqu'à ce qu'on décroche les décors. Il a supervisé et il était vraiment présent. Je pense que c'est une exception un directeur adjoint comme lui. » (Christian)

4.5.2.2 Les pratiques de collaboration selon le récit de pratique

Dans son récit de pratique, Christian rapporte des faits qui se rattachent à quatre éléments du continuum de la collaboration de McEwan (1997). On y retrouve des pratiques touchant à l'isolement, la coordination, la collégialité et la coopération.

4.5.2.2.1 L'isolement

Christian débute sa carrière en faisant de la suppléance. Ses écrits mettent en évidence que ses présences brèves et sans lendemain dans les écoles lui font ressentir de l'isolement et l'empêchent de développer de contacts professionnels qui pourraient donner lieu à de la collaboration.

« Mes expériences de collaboration durant cette période, il est difficile de les analyser car mes présences dans chacune des écoles étaient brèves et sans lendemain. Je faisais du service de dépannage. Bref, j'ai eu beaucoup de frustration lors de mon entrée dans la profession autant au niveau personnel que professionnel, mais aussi financièrement. » (Christian)

De plus, l'enseignant dénonce le manque de support de la part des directions lorsque vient le temps d'intervenir auprès des étudiants. Rappelons que selon le cadre d'analyse choisi, l'isolement se manifeste lorsqu'un enseignant travaille seul dans sa classe et qu'il ne reçoit pas le soutien des autres enseignants ou des autres membres de l'équipe-école.

« Par contre, j'ai réalisé par la suite que certaines directions adjointes supportent peu ou pas les enseignants lorsqu'il est temps de sévir auprès des élèves ayant des troubles de comportements. » (Christian)

4.5.2.2.2 La coordination

Après quelques années d'absence, Christian fait un retour dans l'enseignement. Il se sent bien accueilli dans sa nouvelle école. Une visite guidée des lieux lui est offerte et une

rencontre avec son directeur adjoint et ses collègues lui permet de connaître certains aspects de son futur travail.

«La direction m'a bien accueilli avec un déjeuner-rencontre pour tout le personnel à la rentrée. On a présenté l'ensemble du nouveau personnel de l'école en plus d'offrir une visite guidée des lieux après la réunion générale. Il y a eu, également, une rencontre avec l'adjoint administratif pour régler certains aspects techniques comme la remise de nos clés, les mots de passe informatiques, le bureau de travail, etc. Ensuite, j'ai fait la visite des plateaux d'enseignement (gymnase, piscine, palestine, salle de conditionnement physique, etc.)» (Christian)

4.5.2.2.3 La collégialité

Lorsqu'il commence à travailler dans une école située sur une réserve indienne, Christian peut bénéficier de l'aide des anciens. De plus, plusieurs activités sont organisées et il participe à chacune d'elles afin de bien s'intégrer dans le groupe et de réduire son anxiété. En terminant, il note l'importance du soutien moral mutuel.

«Les anciens et les nouveaux enseignants s'entraidaient surtout pour l'installation à leur arrivée sur la réserve et l'échange d'informations à cause de la période d'adaptation dans ce milieu particulier. En fait, il a eu plusieurs activités organisées pour et par les membres du personnel enseignant et non enseignant comme une partie de pêche, un diner suivi d'activités en plein air, des soupers thématiques, etc. J'ai participé à chacune d'elles afin de m'intégrer au groupe et de réduire mon anxiété dans ce milieu parfois hostile. On devait se soutenir mutuellement car le moral du personnel diminuait rapidement après quelques mois de travail.» (Christian)

L'enseignant affirme que les activités d'intégration sont appréciées.

«Plus tard, à la fin septembre, il y a eu l'activité d'initiation pour les nouveaux. Ce fut une activité d'intégration très appréciée. En fait, l'équipe-école est très forte et bien soudée à l'école secondaire et cela depuis plusieurs années selon les anciens.» (Christian)

4.5.2.2.4 La coopération

Dans son écrit, l'enseignant décrit une expérience de coopération avec son directeur adjoint.

«Heureusement, dans mon unité (1^{er} et 2^{ème} secondaire), j'ai un excellent directeur adjoint depuis les quatre dernières années. Il intervient rapidement après des élèves et collabore étroitement avec ses enseignants.» (Christian)

En somme, dans l'entrevue, cet enseignant décrit des pratiques qui illustrent toutes les composantes de notre cadre d'analyse à l'exception de l'indépendance. Nous avons rattaché plusieurs exemples aux éléments du continuum de McEwan (1997). Le récit de pratique vient mettre en valeur des pratiques professionnelles touchant l'isolement, la coordination, la collégialité et la coopération. Toutefois, il ne contient pas d'exemple d'indépendance et de collaboration. Le tableau qui suit permet de faire un retour intéressant sur les pratiques adoptées par Christian.

Tableau 8
Synthèse des pratiques de Christian

	Isolement	Indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
Entrevue	X		X	X	X	X
Récit de pratique	X		X	X	X	

4.5.3 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession

Le prochain segment est réservé à la présentation des perceptions de Christian quant aux effets de la collaboration. À l'instar des sections précédentes, nous exposons en premier lieu ses perceptions exprimées au cours l'entrevue, et en deuxième lieu, celles qui apparaissent dans son récit de pratique. Dans ces deux sections, on peut retrouver les facteurs d'abandon de la profession émergeant de la collecte des données.

4.5.3.1 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon l'entrevue

Les prochains paragraphes révèlent les deux facteurs qui, selon les données de l'entrevue, ont un impact sur la décision de Christian de quitter le milieu de l'enseignement secondaire. Avant de révéler ses propos à ce sujet, nous indiquons l'importance qu'il accorde à la collaboration en tant qu'incitatif à la persévérance professionnelle.

4.5.3.1.1 La nécessité de l'entraide

Selon l'enseignant, la relation d'aide fait partie intégrante du métier d'enseignant et cette forme de collégialité est essentielle dans une école.

«Pour aller en enseignement, il faut que tu aimes aider les autres, la relation d'aide doit être présente quand tu choisis ce métier-là. Si on arrive à l'école puis qu'il y a de la bonne collaboration, de l'équipe de direction, l'équipe de soutien, je pense qu'il n'y a pas de problème à résister et à continuer dans ce métier-là » (Christian)

Christian est d'avis que l'absence de collaboration risque de décourager les enseignants et de les mener à l'abandon de la profession.

«Définitivement, pour quelqu'un qui choisit ce métier-là, c'est certain que la collaboration va aider. Si la personne est isolée, qu'il n'y a pas de soutien direct de qui que ce soit dans son entourage, ni de sa

direction adjointe ni des autres enseignants, c'est sûr qu'elle va se décourager puis qu'elle pourrait quitter l'enseignement. Je pense que ça pourrait nuire, définitivement, sur la rétention des enseignants dans ce métier-là.» (Christian)

Le participant ajoute qu'un manque de collaboration aurait pu avoir pour effet de devancer son abandon de l'enseignement.

«Mettons que si j'avais travaillé dans une mauvaise équipe, vraiment ça aurait juste accéléré mon départ. Présentement, j'ai une bonne collaboration, je suis bien où je suis, mais je n'aime pas le métier d'enseignant. J'aurais quitté plus rapidement si j'avais été dans un milieu plus hostile avec moins de collaboration avec mes collègues de travail. J'ai quitté l'enseignement en 2000 puis je vais requitter prochainement. Ma décision était prise depuis plusieurs années. L'aspect collaboration ne compte pas dans ma décision.» (Christian)

4.5.3.1.2 Une identité professionnelle non développée

En fait, la décision de Christian d'abandonner la profession enseignante est prise depuis longtemps. Il n'aime pas enseigner et il n'a jamais aimé cela.

« Le fait qu'il y ait une bonne collaboration, oui, c'est plus agréable, mais j'ai jamais aimé le métier d'enseignant. » (Christian)

Dans la citation suivante, il révèle qu'avant même de s'inscrire à l'université, il savait qu'il n'aimerait pas enseigner. La citation suivante décrit son choix de carrière.

«Pour moi, la collaboration va vraiment aider les enseignants qui veulent vraiment rester dans ce métier là mais pour moi ma décision était prise. J'aimais l'éducation physique, j'ai aimé ma formation à l'université mais je savais que je n'aimerais pas enseigner en partant. Moi, j'aime intervenir en individuel, comme entraîneur individuel, ça va. Avec des adultes, il n'y a pas de problème. Ça, ça aurait été plus facile pour moi, j'aurais aimé mieux ça!» (Christian)

Il dévoile dans les prochaines lignes qu'il est incapable de continuer dans le métier, car il n'aime pas enseigner, et ce, depuis le début.

«Oui, je suis dans ce métier là mais je ne peux pas continuer à faire ça parce que j'aime pas ça depuis la base, depuis le début.» (Christian)

4.5.3.1.3 L'insatisfaction face à la gestion éducative des groupes d'élèves

La gestion éducative des groupes d'élèves demeure, pour cet enseignant, l'aspect le moins apprécié dans l'enseignement. Il croit que celle-ci peut avoir une influence négative sur la persévérance professionnelle.

«La gestion de classe, gérer les élèves, des groupes, c'est plutôt ça que j'aime pas. Je n'ai jamais aimé cet aspect-là! Individuellement, je dirais que ça va généralement bien mais avec un groupe, ce n'est pas tout le monde qui peut faire ça! Il y a de très bons enseignants, y'en a des moyens puis y'en a des pas bons. Peu importe le niveau, tout le monde est capable d'enseigner, mais le problème c'est : est-ce que tout le monde peut endurer cela pendant trente-cinq ans? Je ne suis pas certain. »

4.5.3.2 Les perceptions des facteurs d'abandon de la profession selon le récit de pratique

Nous retrouvons dans le récit de pratique relativement les mêmes éléments que dans l'entrevue, c'est-à-dire que les facteurs du décrochage de Christian se rapportent essentiellement à la relation avec les élèves et la construction d'une identité professionnelle d'enseignant. La collégialité, quoique présente, n'a pas eu d'effets marquants sur la persévérance professionnelle de cet enseignant.

4.5.3.2.1 Le peu d'effets de la collégialité

Le participant croit que la collégialité intense qu'il a vécue a eu peu d'impact sur sa persévérance dans la profession.

« Je crois que, malgré une excellente collaboration de l'ensemble de l'équipe-école, cet élément pèse peu dans la balance lorsqu'il s'agit de la persévérance dans ce milieu. »

4.5.3.2.2 La relation avec les élèves

Dans le récit de pratique de Christian, une phrase résume les raisons de son abandon du milieu de l'enseignement secondaire. Elle concerne son insatisfaction face à sa relation avec les élèves, due en grande partie à leur manque de motivation et à leurs comportements qu'il qualifie de violents. Dans ce contexte, il n'a pas réussi à établir une saine et harmonieuse relation éducative avec ses élèves.

« Les principales raisons de mon abandon définitif de l'enseignement, prochainement, sont : le rôle de policier à occuper pour avoir une saine gestion de classe, la non-motivation des jeunes en général, la violence verbale et physique qu'on subit régulièrement. »

4.5.3.2.3 Identité professionnelle non émergente

Ses propos indiquent qu'il n'a pas développé les compétences attendues d'un enseignant relativement à la supervision d'un groupe-classe. N'ayant pas la capacité de gérer le fonctionnement d'une classe au secondaire, il estime qu'il n'est pas apte à enseigner au secondaire. De plus, bien que les conditions de travail lui semblent alléchantes, il en conclut que l'enseignement ne correspond pas à ses intérêts.

« Gérer des groupes, surtout au secondaire, ce n'était pas pour moi ! »

« En fait, l'enseignement ne correspond pas à mes intérêts à long terme, et ce malgré les conditions de travail avantageuses (avec un salaire concurrentiel, les onze semaines de vacances par année et les nombreux avantages sociaux). »

Christian termine son récit de pratique en énumérant d'autres facteurs responsables de son décrochage professionnel :

« ...Le peu de valorisation du métier enseignant, le haut niveau de stress psychologique, l'isolement de l'enseignant (chacun pour soi), le peu de possibilité d'avancement au niveau professionnel (si on exclut les postes cadres), etc. C'est un métier difficile. La vocation doit être très forte pour y rester. »

4.5.4 Synthèse du cas de Christian

En somme, Christian se représente la collaboration comme une forme d'échange entre les personnes, du soutien de la part de la direction et de l'entraide entre enseignants. Ces trois éléments correspondent, selon notre cadre d'analyse, à de la collégialité. Cet enseignant décrit des pratiques qui illustrent toutes les composantes du continuum de McEwan (1997) à l'exception de l'indépendance. Le manque de collaboration n'est pas un facteur majeur du décrochage professionnel de cet enseignant. Toutefois, à son avis, un manque de collaboration pourrait accélérer le processus d'abandon de la profession. La relation avec les élèves serait le facteur déterminant de l'absence de persévérance professionnelle de Christian, et ce, pour différentes raisons dont l'indiscipline des jeunes, la violence verbale et physique et le rôle d'autorité à exercer auprès d'eux. Il importe d'ajouter que sa décision d'abandonner, pour la deuxième fois, l'enseignement au secondaire est le fruit d'un constat personnel : il n'est pas fait pour cette carrière, il n'aime pas exercer cette profession, il aurait dû choisir un autre métier.

4.6 Une synthèse des quatre cas

Afin de faciliter la compréhension des résultats présentés dans ce chapitre, nous avons élaboré un tableau synthèse. Ce dernier représente un récapitulatif de l'analyse des données collectées auprès des enseignants du secondaire Cédric, Johanne, Josée et Christian. Rappelons que les cas A et B, Cédric et Johanne, correspondent à des enseignants persévérants toujours actifs dans le milieu dans l'enseignement et que les cas C et D, Josée et Christian, évoquent deux personnes qui ont quitté l'enseignement. Le tableau suivant résume les représentations et les pratiques de collaboration de ces quatre enseignants, selon le continuum de McEwan (1997) utilisé pour l'analyse des données. Les éléments du continuum sont mentionnés d'après l'ordre qu'ils occupent dans le continuum et non d'après leur importance relative pour le participant. Le tableau

expose de plus, les facteurs de persévérance et d'abandon de la profession extraits de l'analyse des entrevues et des récits de pratique. Le symbole + apposé à côté du facteur indique qu'il est vu de façon positive par le participant. À l'inverse, le symbole - montre que le facteur est vu de façon négative.

Tableau 9
Synthèse des quatre cas

	Représentations de La collaboration		Pratiques de collaboration		Facteurs de persévérance ou d'abandon de la profession	
	Entrevue	Récit de pratique	Entrevue	Récit de pratique	Entrevue	Récit de pratique
CAS A Cédric	Collégialité	Collégialité	Isolement Coordination Collégialité Coopération Collaboration	Collégialité Collaboration	Collégialité + Relation avec les élèves +	Collégialité + Relation avec les élèves +
CAS B Johanne	Collégialité	Collégialité	Isolement Coordination Collégialité Coopération Coopération	Coordination Collégialité	Collégialité + Capacité d' adaptation +	Programmes d'insertion prof.+
CAS C Josée	Collégialité	Collégialité	Isolement Indépendance Coordination Collégialité Coopération Collaboration	Isolement Coordination Collégialité	Collégialité + Relation avec les élèves – La tâche –	La tâche - Relation avec Les élèves -
CAS D Christian	Collégialité	Collégialité	Isolement Coordination Collégialité Coopération Collaboration	Isolement Coordination Collégialité Coopération	Collégialité + Identité Professionnelle- Relation avec les élèves -	Collégialité - Relation avec les élèves - Identité professionnelle-

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le précédent chapitre tentait de mettre en lumière les constats tirés de l'analyse des propos d'entrevues et des récits de pratique des enseignants en insertion professionnelle. Le cinquième et dernier chapitre est celui de l'interprétation des résultats en lien avec les objectifs poursuivis. Rappelons que l'entrée dans le métier d'enseignant est habituellement décrite comme une période critique. De nombreux enseignants débutants sont confrontés à de multiples défis lors de leur insertion professionnelle. D'une part, plusieurs obstacles viennent entraver leur travail au quotidien et, d'autre part, le soutien offert par le milieu d'accueil les aide à relever les défis. L'interprétation des résultats est présentée à la lumière de l'analyse des données et du cadre de référence de la recherche. Elle met en relation les diverses représentations de la collaboration, les nombreuses pratiques de collaboration ainsi que les perceptions variées des effets de la collaboration sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle. Ce chapitre est divisé en huit parties. Nous présentons d'abord les représentations communes du concept de collaboration, la collégialité vue comme une source de plaisir et les pratiques associées à la collaboration. Ensuite, nous mettons en évidence que la collaboration est peu comprise et peu pratiquée et que le rôle des directions d'établissements est crucial en ce sens. Finalement, nous nous attardons aux facteurs de persévérance professionnelle et d'abandon de la profession en exposant les concordances entre les perceptions des participants et les effets possibles d'une véritable collaboration.

5.1 Des représentations communes de la collaboration

Les représentations des enseignants en insertion professionnelle quant à la collaboration rejoignent-elles les définitions suggérées dans les écrits recensés? Cette section tente de répondre à cette question en regroupant les représentations des enseignants qui persévèrent dans la profession et celles des enseignants qui ont quitté la profession. Chez les premiers, la collégialité représente une source de plaisir. Les deux enseignants persévérants se représentent la collaboration comme étant ce que Mc Ewan (1997) nomme la collégialité et non la collaboration. Ils évoquent le partage et le soutien mutuel, le soutien s'appliquant à des activités d'entraide professionnelle ou à des relations amicales. Leurs propos portent sur des ajustements volontaires visant l'adaptation aux besoins des autres. Leurs représentations de la collaboration ne correspondent pas au niveau d'intensité élevé du travail conjoint (Dionne et Savoie-Zajc, 2011) qui caractérise la collaboration. Elles se rapprochent plutôt des idées de Little (1990), pour qui l'aide et l'assistance mutuelle sont des marques de collégialité demandant un niveau d'engagement modéré. Les relations collégiales renvoient à un partage entre enseignants qui n'affecte pas directement leurs pratiques d'enseignement. C'est un partage qui se situe à un niveau superficiel.

Les deux enseignants ayant abandonné l'enseignement se représentent aussi la collaboration comme de la collégialité. Ils la décrivent comme une forme d'aide et de soutien mutuel. Cette entraide demeure une collaboration de « surface », pour reprendre l'expression de Lessard et Tardif (1996) au sujet des rapports entre collègues et de la collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. Ces rapports se limitent à des espaces communs et à des échanges, sans une véritable relation d'interdépendance professionnelle.

5.2 La collégialité : une source de plaisir pour les enseignants qui persévèrent

Il y a concordance entre les représentations de la collaboration. Les quatre enseignants s'entendent pour dire que la collaboration équivaut à du soutien mutuel et du partage. En fait, aucun ne voit la collaboration comme ce qu'en affirment Mc Ewan (1997) dont nous avons emprunté le continuum pour l'analyse des données de la recherche. Également, les participants ne rejoignent pas les idées de Savoie-Zajc et Dionne (2001) pour qui la collaboration représente un investissement dans un espace interprofessionnel où, avec des logiques différentes, les acteurs communiquent, coopèrent, argumentent et produisent des savoirs ensemble. À l'instar de Mc Ewan (1997), ces auteures considèrent que la collaboration est plus exigeante que la collégialité. Bref, les représentations que les enseignants ont de la collaboration ne correspondent pas à la définition que nous avons retenue pour l'analyse des données en concordance avec le continuum de Mc Ewan : un regroupement dans un but commun où les acteurs font des apprentissages au contact les uns des autres. La collaboration se distingue par l'interdépendance existant entre les membres d'une équipe. Selon l'analyse des données, les représentations des enseignants se situent à un niveau peu élevé d'interdépendance comparativement à ce qu'exige la collaboration véritable.

Bien que tous les enseignants associent la collaboration à la collégialité, il existe une nuance entre les deux groupes d'enseignants. Seuls les enseignants persévérants relient la notion de plaisir à la collégialité. Ils trouvent du plaisir dans leur travail. Ils maintiennent librement leur choix de carrière parce que la profession enseignante leur apporte de la satisfaction, le plaisir de se sentir bien avec les collègues, de faire partie d'une famille à l'école et d'exercer leur profession. Si Dionne (2003) affirme qu'un sentiment de plaisir se répercute dans le travail des enseignants qui collaborent au

travail, nous croyons que ce sentiment de plaisir est également ressenti par ceux qui entretiennent des relations collégiales.

5.3 Des pratiques de collégialité sans véritable collaboration

Dans les écrits consultés, certains auteurs ne font pas de distinction entre les concepts de collégialité et de collaboration. Tel que mentionné précédemment, les participants de cette recherche ne différencient pas ces deux mots. En effet, ils ne définissent pas la collaboration selon le sens que lui accorde McEwan (1997). De plus, nous avons constaté que la majeure partie des pratiques de collaboration rapportées par les quatre enseignants, persévérants et décrocheurs, sont en réalité des pratiques de collégialité. Au départ, nous croyions implicitement que la collaboration serait davantage présente dans les expériences professionnelles des enseignants débutants mais nous avons réalisé que la collaboration se fait plutôt rare dans le milieu de l'enseignement. Les enseignants évoquent davantage la collégialité. Conséquemment, nous avons dû modifier le vocabulaire utilisé. Dans ce chapitre, nous utiliserons l'expression pratiques relationnelles au lieu de pratiques de collaboration. Étant donné les résultats, cette appellation s'avère davantage pertinente. Nous nous inspirons de Brouard (2009) pour définir les pratiques relationnelles. L'expression désigne un ensemble de pratiques caractérisées par le contact qu'elles permettent entre les personnes et l'ancrage qu'elles ont sur les lieux du travail. Les pratiques sont dites relationnelles lorsqu'il y a un échange entre collègues ou encore entre un supérieur et un subordonné. La comparaison des résultats obtenus nous porte non seulement à souligner que le concept de collaboration ne correspond pas pour les participants aux définitions de Mc Ewan (1997), Little (1990) et Savoie-Zajc et Dionne (2011) mais aussi que la collaboration est peu manifeste dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. La collégialité l'est bien davantage. Finalement, il ressort que les directions d'établissement scolaire ont un rôle crucial relativement

aux pratiques de collaboration pouvant aider les enseignants en insertion professionnelle.

5.3.1 Cohérence entre les représentations et les pratiques

L'analyse des propos de Cédric et Johanne nous amène à établir des liens entre leurs représentations de la collaboration et les pratiques décrites dans le récit de pratique et lors de l'entrevue. Rappelons que, pour ces enseignants persévérants, la collaboration équivaut à ce que Mc Ewan appelle la collégialité. Les pratiques de soutien et de partage vont dans le même sens. Un grand nombre d'expériences rapportées par ces enseignants évoquent donc la collégialité. Ce résultat corrobore en partie les propos de Slater (2004) affirmant que les thématiques réunissant le plus souvent les équipes en milieu scolaire concernent la collégialité. Il importe de mentionner que ces deux enseignants persévérants ont aussi fait part de quelques pratiques touchant la coordination et la collaboration. Il leur a été possible d'atteindre le niveau de la collaboration, plus engageante que la simple collégialité, mais seulement dans quelques rares occasions.

À l'instar de leurs collègues ayant choisi de persévérer dans la profession, Christian et Josée rapportent des pratiques qui se rattachent logiquement aux représentations de la collaboration : il s'agit de pratiques de collégialité. Ce résultat d'analyse rejoint celui des chercheurs québécois Corriveau, Boyer, Boucher, Simon et Striganuk (2004) qui situent les pratiques collaboratives actuelles en milieu scolaire au premier et deuxième niveau du continuum de Little, c'est-à-dire de l'assistance et de l'entraide.

5.3.2 Des pratiques relationnelles de faible interdépendance

Nous constatons une concordance au sujet des pratiques relationnelles. Cédric, Josée, Johanne et Christian attirent l'attention sur l'individualisme qui se dégage du milieu de l'enseignement. Ce résultat vient mettre en évidence le sentiment d'isolement professionnel qu'éprouvent plusieurs enseignants débutants. Il confirme que l'individualisme est bien présent dans le monde de l'enseignement (Tardif et Lessard, 1999), lequel souffre d'un manque d'altruisme et de solidarité. Nous pouvons ajouter que l'individualisme dénoncé par les participants se rapproche de l'esprit de compétition entre enseignants et parfois entre groupes d'enseignants.

Également, des expériences relationnelles mentionnées par Josée et Christian peuvent être mises en concordance. Ces deux enseignants qui ont abandonné la profession signalent des pratiques de coordination. Ils disent avoir souscrit à des règles communes et s'être entendus avec leurs collègues sur un calendrier ou sur des façons de procéder. Ils ont échangé des informations se rapportant aux règlements établis à l'école et à l'utilisation des locaux ou du matériel en place. Nous constatons qu'une interdépendance plus faible que la simple collégialité, selon Mc Ewan (1997), est présente dans ces pratiques.

De l'isolement professionnel ajouté à un faible niveau d'interdépendance entre les enseignants débutants et le milieu d'accueil nous incitent à penser que la collaboration pourrait être une utopie. Borges et Lessard (2005) affirment plutôt que la collaboration est une pratique complexe qui n'est pas encore bien intégrée dans la culture enseignante. Les pratiques relationnelles recensées dans cette recherche indiquent que la collaboration ne fait pas partie du quotidien des enseignants. Elle n'est présente qu'à l'occasion de projets pédagogiques d'envergure. Trois enseignants ont évoqué des pratiques de collaboration dans ce contexte particulier. L'un d'eux dit

« On ne serait jamais arrivés à monter un projet aussi bon si on n'avait pas été une équipe, si on n'avait pas travaillé ensemble. » Est-ce possible de prétendre que la collaboration prend son essence lorsque les enseignants dépassent les limites de leur quotidien ?

5.4 La collaboration : une compréhension à approfondir et des pratiques à améliorer

Nous avons vu que les quatre enseignants ont une représentation de la collaboration équivalente à la collégialité et que leurs pratiques illustrent également surtout la collégialité. Nous observons, à l'instar de Teulier-Bourgine (1997), que les représentations peuvent effectivement être à l'origine de l'agir.

Ainsi, malgré les effets bénéfiques de la collaboration au travail (Feiman-Nemser, 2003), les enseignants débutants de cette recherche auraient très peu connu la véritable collaboration en milieu scolaire. Les pratiques de collaboration rapportées, lorsqu'il y en a, portent peu sur la pratique professionnelle elle-même et sur ce qui se passe en classe. Ces résultats corroborent les affirmations de Mukamurera et Lessard (2004) qui déplorent la rareté de la réelle collaboration impliquant la réciprocité et les projets conjoints. À la suite d'une recherche sur les différentes générations d'enseignants, ils concluent que les rapports entre enseignants correspondent des relations de camaraderie et ne sont pas des manifestations de collaboration professionnelle. Nous arrivons à la même conclusion. En nous référant au continuum de la collaboration de McEwan (1997), il est possible d'affirmer que les représentations et les pratiques relationnelles des enseignants débutants ne dépassent pas le seuil de la collégialité. En somme, cette recherche met en évidence que la collaboration est un concept encore bien mal compris par les enseignants débutants. Nous avançons l'hypothèse que cela peut avoir des répercussions sur leurs pratiques relationnelles.

5.5 Le rôle crucial des directions d'établissement

Bien que la collégialité domine dans les représentations des enseignants et dans leurs pratiques, nous faisons un constat intéressant par rapport aux pratiques relationnelles avec la direction d'établissement, telle que signalées par les enseignants débutants. Sur le continuum de Mc Ewan (1997), l'une de ces pratiques correspond à la collégialité, une autre à la coopération et les deux autres relèvent de la collaboration. En somme, trois des pratiques relationnelles avec la direction d'établissement dépassent le seuil de la collégialité. Ces résultats nous portent à nous demander si un plus haut niveau d'interdépendance est présent lorsque les directeurs d'établissement sont impliqués. Peut-on prétendre que la véritable collaboration, telle que décrite dans le cadre d'analyse de ce mémoire, est plus probable avec les membres de la direction qu'elle ne l'est avec les autres membres de l'équipe-école ? Pourquoi en serait-il ainsi d'autant plus que les enseignants débutants auraient de la difficulté à dépasser la collégialité avec leurs collègues ? Les recherches recensées par Martineau et Vallerand (2006) ont mis en relief l'imputabilité des membres de la direction des écoles en regard de la qualité et du succès de l'expérience d'insertion professionnelle vécue par les nouveaux enseignants. D'autres auteurs indiquent que la mise en place de la collaboration professionnelle et interprofessionnelle au sein de l'équipe-école est du ressort de la direction d'établissement. À elle revient la responsabilité d'assurer la synergie entre tous les membres du personnel en encourageant le travail en commun et l'esprit de collaboration et d'entraide (Feiman-Nemser, 2003 ; Lamarre, 2004). Nos constats nous permettent d'ajouter que les enseignants en insertion professionnelle auraient une plus grande facilité à collaborer avec les membres de la direction qu'avec les collègues. Avec ces derniers, la collégialité semble la norme.

5.6 Les facteurs de persévérance professionnelle ou d'abandon de la profession

La persévérance est un phénomène multidimensionnel. Selon les résultats obtenus, elle résulte d'un processus dynamique mettant en cause de nombreux facteurs et des interactions complexes entre l'enseignant, son environnement et le système éducatif. Nous constatons que la persévérance ne peut être liée à un seul facteur mais plutôt à un ensemble de facteurs. Ces facteurs, émergeant de l'analyse des données et présentés dans le chapitre précédent, nous permettent de mettre en évidence certains éléments liés à la persévérance professionnelle et l'abandon de la profession de manière pertinente. Nous avons regroupé les facteurs de persévérance tels que révélés par Cédric et Johanne et les facteurs d'abandon extraits du discours de Josée et Christian.

5.6.1 Les facteurs de persévérance professionnelle

Les enseignants sont constamment en interaction avec l'environnement. Ces interactions sont multiples avec un environnement qui regroupe les membres de la direction de l'école, les collègues et surtout les élèves. Les interactions sont déterminantes dans le développement professionnel des enseignants en insertion professionnelle. Il n'est pas étonnant de constater que les facteurs d'influence sur le choix de persévérer dans la profession enseignante dépendent de leur environnement immédiat. Quatre thèmes les rassemblent : la collégialité, les relations harmonieuses avec les élèves, la capacité d'adaptation, les programmes d'insertion professionnelle.

5.6.1.1 La collégialité : un soutien essentiel à l'insertion professionnelle

La collégialité, maintes fois mentionnée par les participants, représente un outil relationnel considéré favorable à la persévérance professionnelle. En effet, la collégialité est perçue comme un renforcement positif venant de la part des membres du milieu d'accueil. Les enseignants débutants manifestent le besoin d'être accueillis, écoutés, aidés et soutenus (Provencher, 2010). La collégialité semble combler ce besoin. Tel que mentionné dans le cadre de référence, l'instauration d'une culture de partage de savoirs entre débutants et experts apparaît centrale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle (Martineau et Portelance, 2005). Il n'est donc pas étonnant de constater que la collégialité, même si elle ne représente pas une réelle collaboration, soit perçue par les enseignants débutants comme un facteur favorable à leur persévérance professionnelle.

5.6.1.2 Des relations harmonieuses avec les élèves

Un autre facteur de persévérance mentionné est la qualité de la relation avec les élèves. Pour Cédric, la relation avec les élèves est sa principale source de motivation. Elle représente un élément prioritaire. Cédric précise qu'il n'enseigne pas pour les vacances ou le salaire, mais bien pour le contact avec les jeunes. Il adore leur enseigner et il trouve sa relation avec eux très stimulante. Nous savons déjà qu'une relation saine avec les élèves influence positivement la persévérance professionnelle des enseignants persévérants (Bélair et Lebel, 2007). Ce qui les aide à persévérer, c'est de voir que les élèves ont compris, qu'ils réussissent, qu'ils se relèvent de leurs difficultés.

5.6.1.3 La capacité d'adaptation : une exigence de la profession

La capacité d'adaptation représente aussi un facteur qui aide à la rétention dans le milieu de l'enseignement. Cette capacité serait, selon une participante, une force, une habileté voire même une faculté qui caractérise les enseignants persévérants. Le concept d'adaptation fait l'objet de plusieurs approches théoriques dont celle de Lazarus et Folkman (1984). Selon eux, l'adaptation est la mise en place d'efforts cognitifs et comportementaux destinés à gérer des demandes spécifiques évaluées comme étant ardues ou dépassant les capacités d'une personne. Selon ces chercheurs, les enfants et les adultes qui disposent d'un vaste répertoire de stratégies d'adaptation vivent moins d'expériences négatives, à court et à long terme, lorsqu'ils expérimentent des difficultés ou des situations de vie stressantes. La capacité à évaluer quelles stratégies conviennent le mieux à certaines situations et, par conséquent, la capacité à choisir les meilleures stratégies facilitent une adaptation réussie aux divers stades de la vie. Il faut se rappeler que les débuts dans la profession représentent un moment d'adaptation et d'apprentissage intense. Les enseignants débutants des écoles secondaires doivent notamment s'adapter à différents groupes d'élèves, au matériel pédagogique, aux règles de fonctionnement du milieu d'accueil, aux changements implantés par les réformes, aux nombreux déplacements d'un local à un autre. De plus, ils doivent le faire rapidement. Le manque de temps, rapporté par les participants, représente le climat qui règne dans les écoles secondaires. Entre deux sons de cloche, tous les enseignants courent afin d'arriver à temps dans le local du cours suivant et de préparer le matériel nécessaire pour recevoir un autre groupe d'élèves. Les rares périodes libres sont réservées à la planification, l'évaluation, la communication avec des parents ou la rencontre avec un intervenant scolaire. Bref, tous sont submergés par la tâche dans un environnement où tout se passe très vite. Les enseignants débutants doivent s'adapter à ce rythme sans compter sur l'aide des collègues qui sont pris dans le même tourbillon. Josée disait à ce propos.

«J'ai souvent eu des refus dans le sens que la personne était trop pressée. Des fois, c'était un dix minutes entre deux cours... la seule chose qui m'a vraiment dérangée, au point de vue collaboration, c'est le manque de temps des gens. J'avais des questions et là ils répondaient vite, vite! Il n'y a pas un prof qui peut dire qu'il a le temps. Quand tu as du temps, tu le prends pour faire tes planifications, tu le prends pour faire tes corrections ou pour aller chercher tes élèves. De la collaboration, j'en aurais peut-être voulu plus. Je sais que les gens auraient voulu m'en donner plus, mais par manque de temps ils ne l'ont pas fait.»(Josée)

Les enseignants persévérants de notre recherche ont probablement réussi à s'adapter à un climat de travail qui, pourtant, peut laisser croire à de l'indifférence et même de l'individualisme de la part des membres des milieux d'accueil. Nous sommes portées à croire que certaines dimensions personnelles les ont possiblement aidés à persévérer malgré l'isolement professionnel et les difficultés. À ce sujet, Lazarus et Folkman (1984) mentionnent que la réaction aux événements est tributaire de plusieurs facteurs dont la personnalité, l'état psychologique, les expériences du passé et le niveau de confiance en ses capacités. Ces facteurs varient d'une personne à l'autre et ils alimentent la manière d'interpréter les difficultés et de s'adapter aux situations. Cela pourrait expliquer que, dans des conditions semblables, certains enseignants persévèrent et d'autres renoncent à l'enseignement.

5.6.1.4 Les programmes d'insertion professionnelle : un atout

Un autre moyen de favoriser la persévérance, relevé par trois enseignants, est la participation à un programme d'insertion professionnelle. Malgré sa décision de quitter le milieu de l'enseignement, Christian souligne le rôle important qu'a joué un enseignant expérimenté lors de son insertion professionnelle. Dans l'un des milieux d'accueil, il a pu bénéficier de l'aide et du soutien d'un mentor. Ce dernier l'a aidé à se familiariser avec les règles de fonctionnement de l'école, l'a soutenu dans les situations problématiques et l'a aidé à se sentir moins anxieux face aux problèmes.

Quant à Johanne, elle croit nécessaire l'implantation de programmes d'accueil pour encourager la persévérance des enseignants débutants. Des chercheurs ont d'ailleurs établi un lien entre la persévérance professionnelle et les programmes d'insertion. Entre autres, Mukamurera, Bourque et Gingras (2010) mentionnent que l'absence d'un programme d'insertion approprié peut compromettre ou retarder une insertion professionnelle pleine et entière. Un programme d'insertion approprié à ses besoins dans tous les milieux où il a enseigné aurait-il pu inciter Christian à persévérer dans l'enseignement ? À notre avis, il importe que la question soit soulevée.

5.6.2 Les facteurs d'abandon de la profession

La décision d'abandonner la profession est le résultat de l'accumulation de plusieurs facteurs liés au vécu professionnel. Nous avons constaté que des éléments environnementaux perçus positivement par les enseignants qui persévèrent dans l'enseignement, en particulier les relations avec les élèves, sont perçus plutôt négativement par les enseignants qui ont abandonné la profession. Nous avons dégagé trois incitatifs du décrochage professionnel des enseignants : les relations décevantes avec les élèves, le défaut de développer une identité professionnelle d'enseignant et la lourdeur de la tâche.

5.6.2.1 Des relations décevantes avec les élèves

Les deux enseignants ayant abandonné l'enseignement ont vécu leurs relations avec les élèves de façon négative. Pour eux, cette relation est source de déception, de malaise voire même de souffrance morale. Plus précisément, la gestion éducative de la classe apparaît comme un aspect désagréable de leur travail et nuit à leur motivation. Elle est, en grande partie, responsable de leur désir de quitter

l'enseignement. Ces enseignants considèrent que malgré leurs efforts soutenus et leur questionnement continu par rapport à leurs pratiques d'enseignement dans le but d'établir et de maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage, ils n'obtiennent pas la satisfaction escomptée dans la relation avec les élèves. Est-il possible que les relations décevantes avec les élèves soient perçues comme un acte de faiblesse qui mette en jeu l'estime de soi de ces enseignants débutants, comme le souligne Cattonar (2008) ? Nos résultats indiquent qu'une relation pédagogique insatisfaisante peut entraîner la remise en question des choix professionnels, ce qui est le cas pour Josée et Christian.

5.6.2.2 Le défaut de développement d'une identité professionnelle d'enseignant

Les deux enseignants ayant décidé de laisser l'enseignement remettent en question leur identité professionnelle. Ils éprouvent un malaise dans leur choix de carrière, le sentiment de ne pas être à leur place dans l'enseignement, la perte de sens de leur travail. Les difficultés vécues lors de leur insertion professionnelle les ont empêchés de développer une identité professionnelle d'enseignant. Tardif et Robitaille (1999) affirment que les conditions réelles et les difficultés d'exercice du métier entraînent la révision des identités et poussent vers l'usure professionnelle. Nous pouvons supposer que Josée et Christian ont vu leur identité professionnelle s'effriter et leur persévérance professionnelle s'envoler face aux nombreuses déceptions engendrées, notamment par la relation avec les élèves. Le développement de l'identité professionnelle s'offre donc comme un facteur ayant un impact sur la persévérance professionnelle des enseignants débutants.

5.6.2.3 La tâche: un lourd fardeau

La lourdeur de la tâche est aussi en partie responsable du désir de quitter l'enseignement. Avec la nécessité de maintenir un climat favorable à l'apprentissage en classe, elle constitue un obstacle invariant dans le vécu des enseignants débutants (Bourque, 2007; Cattonar, 2008). Elle peut exercer une pression sur l'enseignant débutant susceptible d'amoinrir son sentiment de compétence (Provencher, 2008) par rapport à un pouvoir d'agir, de prendre des décisions, d'être en maîtrise de sa classe et d'être à la hauteur des attentes de l'institution (Jeffrey et Sun, 2008). Le sentiment de compétence est également associé à la satisfaction au travail, l'engagement dans la profession, l'investissement personnel dans le travail et la confiance en ses capacités pédagogiques. Devant une tâche jugée considérable et peu valorisante, il n'est pas étonnant que les enseignants débutants, comme Josée et Christian, songent sérieusement à modifier leur choix de carrière.

5.6.3 Discordances entre les perceptions des expériences

Le processus de définition de soi sur le plan professionnel repose sur la mise en relation des expériences de travail. Les facteurs de persévérance professionnelle extraits du discours de Johanne et Cédric représentent des socles sur lesquels ils ont construit leur identité professionnelle. À l'inverse, le parcours des deux enseignants qui ont quitté la profession, Josée et Christian, semble parsemé d'obstacles et de contraintes qui ont enfreint la construction identitaire professionnelle. D'ailleurs, certains facteurs de persévérance pour les premiers deviennent pour eux des facteurs d'abandon de la profession.

5.6.3.1 Un point de vue différent sur les relations avec les élèves

Construire son identité professionnelle semble être un processus qui repose essentiellement sur l'interprétation de l'efficacité auprès des élèves et donc sur des savoirs et des compétences que cette action mobilise (Gohier, 2007). L'expérience en classe avec les élèves représente le moment le plus signifiant dans l'expérience du travail des enseignants (Tardif et Lessard, 1999). La relation avec les élèves semble être l'essence même de la motivation des enseignants. À cet égard, nous remarquons une discordance entre les deux catégories d'enseignants, les persévérants et les décrocheurs.

Les enseignants ayant abandonné l'enseignement ont une vision plutôt négative de leurs relations avec les élèves. Pour eux, cette relation engendre des difficultés, des insatisfactions et des souffrances morales. Elle génère à la longue chez ces enseignants un manque de motivation pour leur travail. Ils se sont investis à fond dans l'enseignement en attendant en retour que les jeunes en fassent autant. Tout bien considéré, ils se sont heurtés à la déception. Non seulement les jeunes ne s'investissent pas comme souhaité, mais ils sont de moins en moins motivés et, de plus, ils ne sont pas respectueux. Christian fait part de cette problématique dans son récit de pratique. « *Les principales raisons de mon abandon définitif de l'enseignement, prochainement, sont : le rôle de policier à occuper pour avoir une saine gestion de classe, la non-motivation des jeunes en général, la violence verbale et physique qu'on subit régulièrement.* » Le rôle d'autorité que les enseignants doivent continuellement exercer auprès des adolescents devient une exigence tellement peu stimulante pour Christian et Josée que ces derniers ne désirent plus travailler avec des jeunes à l'école. Les réactions de Christian et de Josée confirment les résultats de recherches précédentes. Vivre des relations difficiles avec les élèves peut être à l'origine de la décision de quitter la profession (Cattonar, 2008). À l'inverse, les enseignants persévérants de cette

recherche ont une vision positive de leurs relations avec leurs élèves. Ils semblent à l'aise avec eux. Leurs relations avec les adolescents leur apportent beaucoup de satisfaction. Plus encore, les enseignants qui ont développé le goût d'enseigner sont très heureux avec leurs élèves, ce qui influence leur choix de persévérer dans la profession. Le récit de pratique de Cédric montre bien cette influence majeure :

« Je considère que la relation que je construis avec les jeunes est l'élément majeur qui fait en sorte que je suis encore enseignant. » (Cédric)

Peu de recherches ont mis en évidence le bien-être ressenti par les enseignants débutants de l'école secondaire dans leurs relations avec les adolescents. Bélair et Lebel (2007) ont constaté que le plaisir d'enseigner est associé chez des enseignants de toutes les générations à la persévérance dans la profession. Lebel et Goyette (2010) signalent que le plaisir d'enseigner, chez des enseignants du secondaire, peut être associé à des moments précis dans l'acte d'enseigner qui procurent un sentiment de bien-être et de satisfaction dans la profession. Selon cette auteure, le plaisir d'enseigner des enseignants du secondaire peut dépendre de la capacité de bien interagir avec son environnement et notamment avec les élèves. Notre recherche apporte des précisions à ces constats, elle nous permet de conclure qu'une relation positive avec les élèves peut s'avérer un facteur incitant à la persévérance professionnelle des enseignants débutants. Ces résultats offrent une vision optimiste et réaliste de la situation des enseignants en insertion professionnelle.

5.6.3.2 L'identité professionnelle : épanouissement ou déclin

L'analyse des données met en évidence une autre discordance entre les deux groupes d'enseignants. Le groupe d'enseignants persévérants n'a pas fait référence à l'identité professionnelle. Les entrevues et les récits de pratique de ces enseignants laissent entrevoir qu'ils entretiennent un lien positif avec la profession enseignante. Leur

statut d'enseignant semble leur coller à la peau. Ils sont à l'aise dans leur profession ainsi qu'avec leur choix de carrière. On ne décèle aucun questionnement, aucune remise en question. Bref, leur choix de carrière semble clair. Ce sentiment d'appartenance au corps enseignant, à la tâche et à la carrière et le sentiment de compétence sont des indicateurs du développement de l'identité professionnelle des enseignants (Mukamurera et Gingras, 2005).

Inversement, les enseignants ayant abandonné l'enseignement ont évoqué indirectement l'identité professionnelle à plusieurs reprises. Comparativement aux enseignants persévérants, pour qui l'identité professionnelle semble être en développement continu, ils ne se voient pas comme des personnes qui peuvent répondre aux attentes à l'égard d'un enseignant. De jour en jour, d'une expérience à une autre, leurs aspirations professionnelles s'effondrent. Leur identité professionnelle d'enseignant ne se développe pas, elle stagne et même elle est en déclin. On sait que la construction de l'identité professionnelle présente des exigences. Des auteurs mentionnent que c'est à partir du rapport entre la pratique professionnelle et son contexte que se forge l'identité professionnelle des enseignants (Lessard, 1986 ; Riopel, 2006). C'est au contact de contextes diversifiés et de différents milieux d'accueil que les participants de notre recherche ont eu l'occasion de développer une identité professionnelle d'enseignant. L'entrée dans le métier constitue une étape déterminante du développement de l'identité professionnelle (Riopel, 2006). Nous arrivons à cette conclusion à la fois pour les enseignants persévérants et les enseignants ayant abandonné l'enseignement. L'un d'eux va jusqu'à déclarer : *« C'est un métier difficile. La vocation doit être très forte pour y rester. »*

5.7 Concordances entre les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle

Notre objectif initial de recherche consistait à analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Toutefois, il importe de rappeler que, pour les enseignants qui ont participé à cette étude, la collaboration équivaut à ce que Mc Ewan (1997) nomme la collégialité. Nous remarquons une concordance très élevée entre les deux groupes d'enseignants en ce qui concerne la collégialité comme facteur de persévérance ou comme moyen de repousser la décision d'abandonner la profession. Les uns et les autres sont unanimes à ce sujet: la collégialité est un facteur qui facilite l'insertion professionnelle. Tout comme Destercke (2011), ils sont d'avis qu'une attitude d'accueil, de soutien et d'encadrement permet aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. Les prochains segments montrent que la collégialité peut constituer un soutien à la persévérance professionnelle, mais qu'elle demeure un moyen insuffisant pour contrer l'abandon de la profession.

Une culture de collégialité dans l'école semble avoir des effets positifs sur la rétention des enseignants débutants. Selon les résultats de cette étude, cette dernière affirmation s'applique aux enseignants qui persévèrent dans le milieu, Cédric et Johanne. La collégialité, associée au plaisir, semble occuper une place de choix dans leur travail. Elle leur permet de trouver du bonheur au travail et engendre même le goût d'y rester. Cédric déclare : « *Il faut que ce soit agréable, les gens avec qui je travaille. J'aime ça avoir du plaisir !* ». Aussi, cette collégialité se veut un moyen d'alléger une tâche plutôt lourde. Nous croyons que le soutien, l'entraide et le partage de matériel permettent aux enseignants d'alléger leur tâche et ainsi de développer le sentiment d'appartenance au milieu et à la profession enseignante.

« J'ai travaillé dans une petite école où j'ai eu quatorze planifications. C'est beaucoup de travail! À chaque année, je choisissais encore ce contrat-là parce que j'étais bien dans cette école-là! Quand tu te sens bien puis que tu sens que tes collègues et ta direction sont là pour toi s'il y a quelque chose qui peut t'aider, oui, ça fait une différence. » (Johanne)

Alors que les enseignants persévérants croient que la collégialité a eu un effet positif par rapport à la rétention dans la profession, les enseignants qui ont quitté l'enseignement affirment qu'elle leur a seulement permis de persévérer plus longtemps.

5.8 Les effets possibles d'une véritable collaboration

Cette recherche ne nous a pas permis d'atteindre notre troisième objectif de recherche qui consistait à connaître et analyser les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Les enseignants participants ont fait référence à la collégialité plutôt qu'à la véritable collaboration, à la fois dans leurs représentations et par rapport à leurs pratiques relationnelles. Par ailleurs, ce travail de recherche a permis de réaliser que la collaboration demeure un concept encore bien mal compris chez les enseignants débutants. Les questions d'entrevue et le récit de pratique portaient clairement sur la collaboration, mais les propos des participants s'y rapportent peu. Les pratiques de collaboration demeurent à développer dans les milieux d'accueil puisque la plupart des pratiques rapportées ne dépassent que très rarement le seuil de la collégialité. Bien que la collaboration soit constitutive du modèle professionnel promulgué par le ministère de l'Éducation dans la formation initiale des enseignants (MEQ, 2001), la recherche en contexte québécois montre que la distance entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation est considérable (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). La collaboration ne serait toujours pas très

répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Lessard, 2005). De nombreux facteurs font obstacle à la collaboration, mais au-delà de ces obstacles, cette recherche met en évidence que les enseignants débutants n'ont pas une représentation réelle de ce qu'est une véritable collaboration et que les enseignants expérimentés ne semblent pas accueillir les débutants par des pratiques de collaboration. Karsenti (2005) voit dans le manque de formation à la collaboration un facteur de résistance à l'instauration de pratiques collaboratives. La formation initiale n'inculquerait pas une culture de collaboration. On sait que, à l'instar de toute compétence professionnelle, la compétence en matière de collaboration n'est pas innée. Son développement pourrait-il se faire chez les enseignants débutants au contact d'enseignants plus expérimentés qui utiliseraient eux-mêmes des modalités de travail collaboratif, comme le suggèrent Beaumont, Lavoie et Couture (2010)? En somme, l'analyse des représentations de la collaboration des enseignants débutants qui ont participé à cette recherche nous porte à croire que les enseignants débutants sont peu outillés pour collaborer puisque leur représentation de la collaboration demeure limitée. De plus, les occasions de collaborer se font plutôt rares puisque, dans les écoles, ils font face à une culture individualiste (Borges et Lessard, 2007), ce qui peut réduire les possibilités de comprendre ce qu'est la collaboration au travail.

On peut aussi établir un lien entre les représentations et les pratiques de collaboration et le statut d'enseignant en insertion professionnelle. Tel que mentionné dans l'énoncé de la problématique de cette recherche, l'insertion professionnelle constitue une phase difficile, voire même de survie. Il est possible que les enseignants débutants soient moins enclins à collaborer parce qu'ils ne sont pas placés dans des conditions qui favorisent les pratiques de collaboration. Pensons au statut de suppléant, aux tâches précaires, au manque de sentiment de compétence (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). On sait pourtant qu'ils sont porteurs d'un véritable

désir de collaboration. Toutefois, ils sont conscients que ce désir sera peut-être moins fort s'ils côtoient des enseignants qui s'intéressent peu à leur statut de débutant (Portelance, Martineau et Presseau 2008).

Nous croyons que les représentations de la collaboration n'ont pas eu d'impact significatif sur la persévérance professionnelle puisque le groupe d'enseignants persévérants et le groupe d'enseignants qui ont abandonné l'enseignement se représentent la collaboration de façon similaire. Les pratiques de collégialité n'ont pas influencé la persévérance professionnelle des enseignants qui ont abandonné la profession. Est-ce qu'une véritable collaboration aurait pu contribuer à leur rétention dans la profession? Cette question demeure sans réponse pour l'instant.

« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre. Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple. »

Antoine de Saint-Exupéry

CONCLUSION

Cette recherche découle d'une situation préoccupante dans plusieurs pays occidentaux, l'abandon de la profession enseignante. Les chercheurs se sont attardés aux facteurs d'abandon de la profession. À l'inverse, notre curiosité a été piquée par les facteurs influençant positivement la persévérance. Plus précisément, nous avons voulu savoir si la collaboration peut avoir un impact sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle. Nous avons visé à connaître et analyser les représentations et les pratiques de collaboration ainsi que les perceptions des effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle. Malgré toutes les informations mises en évidence dans les écrits scientifiques, la persévérance professionnelle des enseignants reste un sujet très peu documenté. La connaissance des facteurs de persévérance demeure très limitée, notamment la collaboration au travail. Il s'est avéré pertinent de s'attarder à la collaboration en tant que facteur possible de persévérance professionnelle chez les enseignants débutants. Pour ce faire, il nous a semblé approprié de mener une recherche qualitative avec deux enseignants débutants qui ont persévéré dans la profession et deux enseignants qui ont abandonné la profession tôt en carrière. Ces quatre participants enseignent ou ont enseigné au secondaire différentes disciplines à des élèves âgés entre douze et seize ans.

1. Les résultats en bref

Les résultats de notre recherche montrent que les représentations des enseignants débutants quant à la collaboration au travail diffèrent de la description qu'en donne Mc Ewan (1997). Globalement, leurs représentations nous laissent croire qu'ils n'ont pas une représentation juste de ce qu'est la véritable collaboration, laquelle suppose une forte interdépendance. Pour eux, la collaboration correspond à un niveau d'interdépendance moyennement élevé. Ce niveau d'interdépendance concorde avec la collégialité. Ainsi, les représentations mettent en évidence un manque de connaissance de ce qu'est la collaboration.

Cette recherche montre que les pratiques de collaboration sont plutôt rares pour les enseignants en insertion professionnelle. Dans leur discours, les enseignants débutants rapportent presque exclusivement des pratiques de collégialité, ce qui indique une concordance entre les représentations et les pratiques. Ce constat nous a incitée à utiliser l'expression pratiques relationnelles plutôt que pratiques de collaboration. De plus, la concordance entre représentations et pratiques nous autorise à confirmer que les représentations ont une influence déterminante sur les actions. Aussi, nous avons remarqué l'importance du rôle des directions d'établissement dans les pratiques relationnelles révélées par les enseignants débutants. En effet, c'est avec les membres de la direction que ces derniers réussissent à dépasser le seuil de la collégialité. Ce constat nous porte à prétendre qu'il est plus difficile de collaborer avec les collègues.

Finalement, cette recherche nous a permis de connaître différents facteurs qui encouragent la persévérance professionnelle. En plus de la collégialité, la capacité d'adaptation, les activités formelles d'insertion professionnelle ainsi que la relation avec les élèves ont une influence positive sur la rétention des jeunes enseignants. Par

contre, nous avons constaté que la relation avec les élèves peut aussi s'avérer être un facteur d'abandon de la profession si cette relation est décevante. Deux autres facteurs d'abandon de la profession dominant : la lourdeur de la tâche et une identité professionnelle d'enseignant non développée.

Tous les enseignants participants affirment que la collégialité est un facteur de persévérance professionnelle, mais les résultats de cette recherche montrent qu'elle ne représente pas un moyen suffisant pour contrer l'abandon de la profession. La véritable collaboration pourrait-elle avoir un meilleur effet de rétention? Malheureusement, cette recherche ne permet pas de répondre à cette question puisque les représentations et les pratiques prédominantes des enseignants en insertion professionnelle évoquent la collégialité.

2. Apports de la recherche

D'un point de vue scientifique, cette recherche apporte une contribution supplémentaire aux recherches effectuées sur l'insertion professionnelle des enseignants, plus particulièrement sur les facteurs de persévérance des enseignants débutants, notamment la collégialité au sein du milieu d'accueil. Elle permet d'approfondir les connaissances sur la persévérance professionnelle des enseignants, un concept encore peu exploité jusqu'à maintenant. Aussi, elle renseigne sur les représentations et les pratiques relationnelles des enseignants débutants. Étant donné que la compréhension du concept de collaboration demeure assez limitée, cette recherche renforce la nécessité de la formation initiale et continue des enseignants sur le sujet.

Sur le plan de l'insertion professionnelle en enseignement, cette recherche met en lumière la présence mitigée de pratiques de collaboration dans les milieux d'accueil,

ce qui permet d'avoir un aperçu réaliste de la situation actuelle. Nous signalons la nécessité d'accompagner les enseignants pour que la collaboration atteigne un niveau d'interdépendance plus élevé. Cela permettrait de rendre la collaboration plus efficace par rapport à la persévérance professionnelle des enseignants débutants et, indirectement par rapport à la qualité des apprentissages des élèves.

Certains facteurs de persévérance pourraient assurément être pris en compte comme étant des facilitateurs de l'insertion professionnelle. De même, les facteurs d'abandon de la profession pourraient devenir des pistes de réflexion collective et des alarmes à surveiller afin d'enrayer le décrochage enseignant. Il serait probablement bénéfique d'intervenir dès les premières années d'insertion dans la profession. L'accompagnement réflexif soutenu pourrait être une piste à explorer (Vivegnis, 2010). Il est irréaliste de vouloir développer des pratiques de collaboration sans tenter d'améliorer les conditions de travail des enseignants débutants et de contrer par des mesures concrètes le sentiment d'isolement professionnel. Si la collégialité ne suffit pas à retenir les enseignants débutants, il y a lieu de mettre en place des pratiques relationnelles plus engageantes et plus enrichissantes. Nous osons croire que notre étude pourra sensibiliser les enseignants, expérimentés et débutants à l'importance de comprendre et de pratiquer la collaboration.

3. Limites de la recherche

Bien que nous ayons mené notre recherche avec le plus de rigueur possible, quelques limites de notre travail doivent être soulignées. Sur le plan méthodologique, nous ne pouvons passer sous silence que l'étude de cas ne peut pas être réalisée avec un grand nombre de participants. L'interprétation des données prend en considération les données collectées auprès de quatre enseignants. Il n'est pas possible d'y voir des généralités. Nous pouvons par contre mettre de l'avant le caractère transférable de

cette recherche. En effet, les résultats obtenus peuvent s'appliquer à d'autres contextes ou d'autres ordres d'enseignement.

Une autre limite concerne notre cadre d'analyse. Dans le monde de l'éducation, les cadres d'analyse se font rares. Le travail enseignant est complexe et composite. Les sciences de l'éducation n'ont pas pu, pour l'instant, dégager une grammaire susceptible d'expliquer les stabilités, les organisations et les variations (Talbot, 2004). Le cadre d'analyse, emprunté à Mc Ewan (1997), comportait un élément qui s'est révélé superflu : l'indépendance. Les participants y ont à peine fait référence. Par ailleurs, ce cadre aurait pu être enrichi. On aurait pu ajouter une dimension sur le continuum de la collaboration : la compétition. Les participants ont en effet signalé que la compétition est bien présente dans le milieu de l'éducation. Nous avons choisi de nous en tenir au cadre d'analyse choisi.

4. Perspectives de recherche

Quelques pistes de recherche s'offrent à nous. D'abord, il serait intéressant de s'interroger sur les représentations des enseignants expérimentés quant à la collaboration. Des comparaisons pourraient alors être établies entre les représentations des enseignants débutants et celles des enseignants expérimentés. Cette étude comparative permettrait d'approfondir le sens que les acteurs scolaires donnent à la collaboration. Également, des travaux pourraient faire ressortir l'influence et l'impact des actions des directions d'établissement sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle.

Dans un avenir rapproché, il serait nécessaire d'investiguer davantage sur les facteurs de persévérance dans la profession. À partir de ces facteurs, il y aurait lieu de cibler des stratégies innovantes et efficaces pour développer la persévérance professionnelle

et contrer le décrochage des enseignants débutants. Certes, les programmes d'insertion professionnelle constituent un service d'aide et de soutien pour des enseignants débutants. Toutefois, la collaboration s'avère aussi un moyen très prometteur. Quels sont les effets possibles d'une véritable collaboration sur la persévérance des enseignants en insertion professionnelle ? La question appelle toujours à l'investigation.

En conclusion, il est important de mentionner que la présente recherche ne visait pas à présenter la collaboration comme le moyen par excellence de soutenir la persévérance professionnelle. Toutefois, d'autres chercheurs ont mis en évidence que la collaboration et la persévérance peuvent être interdépendants. Pour notre part, nous avons constaté que la collégialité représente un soutien non suffisant à la rétention des enseignants dans la profession qu'ils ont choisie. Une recherche-action qui durerait plusieurs années permettrait de vérifier les effets de la collaboration sur la persévérance professionnelle.

RÉFÉRENCES

Allwood, J., Traum, D. and Jokinen, K. (2000). *Cooperation, dialogue and ethics*. Human-Computer Studies, Vol. 53.

Angelle, P. S. (2002). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746)

Baillauques, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris :PUF.

Baillauquès, S. & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris:ESF.

Baillauques, S. (1999). La formation psychologique des instituteurs, ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation, dans J.-C. Héту, M.Lavoie et S. Baillauquès, *jeunes enseignants en insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 21-41.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1991). *Human agency : the rhetoric and the reality*. American Psychologist.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : the Exercise of Control*. New York, Freeman.

Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*, Trois-Rivières. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Trois-Rivières.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Document de formation, CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring », Rapport de recherche.

Bélaïr, L.M. (2005). *La persévérance chez les enseignants : récits de pratique et analyse de construits*. Communication présentée au congrès de L'ACFAS.

Bélaïr, L. et Lebel, C. (2007). *La persévérance chez les enseignants franco-ontariens*, Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 36: Iss. 2, Article 4. disponible au: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol36/iss2/4>

Bergevin, C., Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement(CNIPE)
http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=126
http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf

Besser, H. (2007). *La persévérance comment la développer et l'exercer*. Hexalto éditions, France.

Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud et M. Tardif, C. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*.61-74. Bruxelles: DeBoeck.

Borges, C. (2011). Collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bousquet, J.-C.(2000). *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*, Québec, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (1999). *Le développement de l'identité d'un nouvel enseignant à l'entrée dans le métier « jeunes enseignants et insertions professionnelles »*.

Boyer, M. (2000). La direction des écoles et l'autodéveloppement. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke: Sherbrooke. Québec.

Brossard, L. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111 (4-5), 18-23.

Brouard, M-E. (2009). *L'impact des pratiques relationnelles au travail sur la reconnaissance : le cas de l'industrie Québécoise du jeu vidéo*. Mémoire, Montréal, UQAM.

Carpentier-Roy, M. et Pharand, S. (1992). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Sainte-Foy: CEQ communications.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 87-103). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497.

Cifali, M. (2002). « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, <http://leportique.revues.org/index271.html>

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur l'insertion dans l'enseignement : Offrir la profession en héritage* Gouvernement du Québec.

Commission scolaire de Laval (2005). *Programme d'insertion professionnelle* accessible en ligne http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/programme_laval.pdf

Commission scolaire de Portneuf, programme d'accompagnement en début de

carrière, accessible en ligne :
<http://www.csportneuf.qc.ca/padc/composante1.html>

Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys (2003, mise à jour en 2005), Service des ressources humaines, *Plan d'action découlant du comité de travail sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants*, accessible en ligne :
<http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/PlanAction0506.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs ?* Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation, (2006), tiré du site internet suivant :<http://www.conseil-cpiq.qc.ca/pdf/intersection>.

Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failures*, 35(4), 6-9.

Cook, L., & Friend, M. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Cooper, James.M et Alvarado A. (2006). *preparation, recrutement and retention of teachers*. international academy of education, Institute for Educational planning, unesco.

Corriveau, G., (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique », *Vie pédagogique*, 111(2), 36-37.

Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. & Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans les établissements scolaires. In L. Corriveau, C. Letor, D. Perrisset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation* (pp.93-106). Bruxelles : de Boeck.

Corriveau, G., (1999). « À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima », *Vie pédagogique*, 111, 27-31.

Corriveau, L., Boyer, L., Fernandez, P. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner, *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, Vol. 14(3).

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Université du Québec à Montréal en collaboration avec Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal.

Crespo, M. et Houle, R. (2005). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'université de Montréal*, Publication Faculté des sciences de l'éducation.

Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail: un modèle de référence*. Québec: Fondation de l'entrepreneurship.

Cuerrier, C. (2002). *Le mentorat: lexique et répertoire de base*. Québec :Éditions Fondation de l'entrepreneurship.

Cyrulnik, B. (2003). *Échange avec des professionnels de la relation d'aide, dans B. Cyrulnik et C. Seron (Éds.), La résilience ou comment renaitre de sa souffrance*. Paris : Fabert.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat en santé publique, Université de Montréal.

Deci E. L. & Ryan R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester : The University of Rochester Press.

DeLeon, P. H. (1995). Toward achieving multidisciplinary professional collaboration. *Professional Psychology : Research and Practice*, 26(2), 115-116.

De Lièvre, (2010). Nouveau monde, nouveaux enseignants, nouvelle formation, *revue éducation et formation*, no e-294, Belgique.

Desgagné, S., Laferrière, T. (1991). *Formation continue des enseignants : l'entrée dans la profession*. Actes du Congrès de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école. Montréal : Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants*, Séminaire sur la Représentation, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Université du Québec à Montréal.

Desgagné, S. (1995). *Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective*. Dans Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Éditions du CRP : Sherbrooke.

De Stercke, J. (2011). *Insertion professionnelle des enseignants débutants, le rôle des directions*, université Demons, Belgique, 2011

Dion-Desjardins, C. (2004) *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*, communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, accessible en ligne : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php?id_article=186

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas*. Thèse de doctorat, Montréal, UQAM.

Dionne, L. (2005). L'acculturation collaborative des milieux scolaires par la création d'espaces de collaboration. Dans C. Gervais et L. Portelance, *Les lieux et les modes de formalisation des savoirs professionnels en enseignement* (pp.350-366), Sherbrooke : Éditions du CRP.

Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2009). *La signification et les caractéristiques de la collaboration selon deux communautés d'apprentissage d'enseignants à l'école élémentaire*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Ottawa, Ontario.

Dionne, L. (2010). La communauté d'apprentissage didactique pour satisfaire au développement professionnel des enseignants en sciences dans une école franco-ontarienne au Canada. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Perrisset et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Coopération, collaboration et dynamiques de l'établissement scolaire : perspectives multidimensionnelles* (pp.127-137). Bruxelles : De Boeck-Wesmael S.A.

Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. *La collaboration dans le milieu scolaire*. Presses de l'université du Québec.

D'Ortun, F. et Pharand, J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire. No spécial: La formation à l'enseignement au Canada: préparer les enseignants pour le XXI^e siècle et le monde d'aujourd'hui, M. Laurier & A. Collins (Eds). *Canadian journal of education / Revue canadienne de l'éducation* 32. 4 : 799-818.

D'Ortun, F. et Pharand, J. (2012). *L'autoformation pour une insertion réussie dans une carrière d'enseignant (Spécial: L'apport de l'autoformation à la carrière)*. *Revue Carriérologie internationale* 12. 1-2 : 41-57.

Dubar, C. (1991). *La socialisation ; Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris.

Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat Université du Québec en Outaouais : Gatineau, Québec.

Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2) : 69-95.

Dumoulin, M.-J. (2004) «Construire son expérience en situations indéterminées préoccupations méthodologiques», *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 22.

Edgen, B.L. (2002). *Administrative Accountability and the Novice Teacher*, Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York, February 23-26.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. Bulletin des services économiques et services aux membres, 5, 1-20.

Fédération des syndicats de l'enseignement. (2001). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Québec.

Feiman-Nemser, S. (2003). *What New Teachers Need to Learn. Educational Leadership*.

Feiman-Nemser, S. Schwille, S. Carver, C. et Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Document présenté à l'Université du Maryland, dans le cadre des activités du National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (ERIC no ED 449 147)

Folkman, S. et Lazarus, R.S. (1988a). The relation between coping and emotion. Implications of theory and research. *Social Sciences and Medicine*, 26, 309- 317.

Friend, M. et Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. New York: Longman.

Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 6ième édition, New-Jersey: Pearson Education Inc.

Fullan, M. (1991). *The Best Faculty of Education in the Country: A Fable.* Submitted to the Strategic Planning Committee. Faculty of Education, University of Toronto.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M., and A. Hargreaves. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto: Ontario Public School Teachers.

Gable, R.A., et Manning, M.L. (1997). Childhood education, *the role of teacher collaboration in school reform* 73 (4) pp219-225.

Gather Thurler M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 109 N°1, pp. 19-39.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244

Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In Michel Bonami et Michèle Garant (Eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck, p. 145-168.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Mouli-neaux : ESF.

Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre les enseignants. La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 91-105.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*(111), 12-17.

Gervais, C. (2004), « Entrevue avec Lorraine Lamoureux », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 26-33.

Gervais, C., & Desrosiers, P.(2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'Éducation*, 27, (3), 3-32.

Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Presses de l'université du Québec.

Greenwood, G., Olejnik, S. et Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-107.

Guillemette, F. (2007). *Recherche qualitative, l'approche de la grounded theory ; pour innover ?* – VOL .26(1), 2006, pp. 32-50 disponible en ligne <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Hargreaves A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York : Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1993). Collaboration: A key to leadership for quality in education. *The Practising Administrator*, Vol.15, No.3.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2001). *The emotional geographies of teachers' relations with colleagues*. Paper presented at the Spencer Foundation Funded Invitational Conference on Social Geographies of Educational Change: Context, Networks and Generalizability Barcelona, Spain March 10-14, 2001.

Haun, D.D., Martin, N-B. (2004). Attrition of beginning teacher and the factors of collaborations and school setting. *Research in Middle Level Education*. LMLE on line – Volume 27, No. 2.

Hoban, G. (1999). The role of community in action learning: A Deweyian perspective. In Retallick, J.

Hogue, T. (1994). "Community Based Collaboration: Community Wellness Multiplied. Chandler Center for Community Leadership." Retrieved May 21, 2010 for crs.uvm.edu/ncco/collab/wellsness.html.

Howden, J. et Martin H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Éditions

Chenelière.

Huberman, M., (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Huberman A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Broeck-Wesmael.

Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499- 534.

Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P. et Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Hull: Université du Québec à Hull.

Ivey, S., Brown, K.S., Teske, Y. et Silverman, D. (1988). A Model for Teaching About Interdisciplinary Practice in Health Care Settings. *Journal of Health*, 189-195.

Janosz, Michel (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Université de Montréal.

Janosz, Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine » dans *VEI Enjeux*. no. 122, septembre. <http://www.cndp.fr/revueVEI/122/10512711.pdf>.

Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). *Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle*.

Jeffrey, D. (2011). *Souffrance des enseignants*, Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologique, Volume 2, pp. 28 à 43.

Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience », *Vie pédagogique*, (128), 31-36.

Johnson, J.M. (1985). Teacher induction : problems, roles and guidelines. Dans Burke, P.J. & Heideman, R.G. (Eds). *Career-long teacher education* (pp. 194-222). Springfield, Il : Thomas.

Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 73-90.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.

Kelchtermans, G et Ballet, K. (2002), The micropolitics of teacher induction: A narrative biographical study on teacher socialisation, *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.

Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New York, Academic Press.

Kilgore, K., Ross, D. & Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first year teachers. *Journal of Teacher Education*, 41 (1), 28-38.

King, A. J. C., & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Lasley, T. J., Matczynski, T. J., & Williams, J. A. (1992). Collaborative and noncollaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 257-261.

Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement*. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » accessible au http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335).

Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Spring publishing Company.

Lebel, C. et Bélair M. L. Les facteurs de persévérance dans l'enseignement. Tiré du site internet suivant : <http://www.congresintaref.org/actespdf/AREF 2>.

Lebel, C. et Goyette N. (2010). Les compétences émotionnelles au service de la persévérance dans l'enseignement, *vivre le primaire*, AQEP.

Lee, C.-Y. (2002). *The impact of self-efficacy and task value on satisfaction and performance in a Web-based course*. Thèse de doctorat, University of Central Florida, Orlando, Florida, 134 p.

Lee, C.Y. & Witta, E.L. (2001). Online students' perceived self-efficacy: does it change ? ERIC document reproduction services, ED 470 094.

Lessard, C. (1986). «La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune», *Repères, essais en éducation*, no. 8, Montréal, Université de Montréal, p. 135-189.

Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P.W. (dir.) (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec : IQRC.

Lessard, C. et M. Tardif (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke, CRP.

Lessard, C. (2005). La collaboration au travail: des finalités à débattre entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique. In D. Biron, M. Cividini (dir.), *Les enseignants au temps des réformes* (p. 435-458). Québec : PUL.

Lessard, C. et Borges, C. (2005). Les enseignantes et les enseignants du secondaire des écoles-pilotes et réforme de l'enseignement. Une étude de cas. *L'annuaire du Québec*.

Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lessard, C., Kamanzi, P.C. et Larochelle, M. (2009). "De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens"; *Éducation et Société*, De Boeck Université; 1(23), p. 59-77

Lafortune, L. avec la collaboration de Cyr, S. & Massé, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*, Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.

Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle *In* Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 93-115). Éditions du CRP: Sherbrooke.

Lebel, C., & Bélair M, L. *Les facteurs de persévérance dans l'enseignement*. Tiré du site internet suivant :<http://www.congresintaref.org/actespdf/AREF 2>.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Leroux, M., Théorêt, M. et Garon, R. (2008). *Qualité de vie au travail, stress et résilience d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés au Québec*. Article paru dans les Actes du Congrès de l'AIPTLF, Québec, août 2008.

Lessard, C. (1995). Voies d'avenir pour favoriser le renouvellement de la pratique pédagogique. *Vie Pédagogique*, 92(1), 35-38.

Lessard, C., et Portelance, L. *Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M Cividini, et J.F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 435-458). Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.

Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 5-15.

Letor, C., Garant, M, et Bonami, M. *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*.

Letor, C. *Pratiques de collaboration et construction collective de connaissances au sein de l'établissement scolaire : inventaire de pratiques de collaboration, dynamiques d'apprentissage organisationnel et pistes d'action*. Article de synthèse disponible sur le site suivant : <http://enseignement.be>.

Letven, E. (1992). *The Teacher Career Cycle*, Boston, Allyn and Bacon, p. 59-86.

Lieberman, A. et Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.222

Lieberman, A., Saxl, E.R. et Miles, B.M. (1988). *Teacher leadership: Ideology and practice*. (Ed). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press. pp148 - 166.

Lieberman, A. et Miller, L. (1991). Revisiting the social realities of teaching. Dans A. Lieberman et L. Miller (Dir.), *Staff development for education in the 90's: new demands, new realities, new perspectives* (p. 92-109). New York: Teachers college press.

Lieberman, A. et Miller, L. (1999). *Teachers - transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.

Louvet, A., Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris, Institut National de recherche pédagogique (INRP).Collection : Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, Vol. 91, No.4. Summer.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In Richardson-Koehler, V. (Senior Ed). *The educators handbook: A*

Lortie D. (1975), *School teacher*, Chicago, IL, University of Chicago Press.

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 5(8), 835-848.

Marcel, J.F., (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans *J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoudet M. Tardif, C. (dir.), Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: DeBoeck.*

Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2008). Pratiques enseignantes de travail partagé et développement professionnel. In L. Corriveau & L. Savoie-Zajc (Ed.) *Coopération, collaboration et dynamiques de l'établissement scolaire: perspectives multidimensionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Martel, R., et Ouellete, R. (2003). L'insertion professionnelle : Une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique* (128), 41-44.

Martineau, S., Gauthier, C. & Desbiens, J.F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*. 15(3).

Martineau, S., Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. *Brock Education*, vol. 12, no. 2.

Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L. (2005). *Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature*. Actes du 5^e colloque international Recherche et Formation, *Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences*, IUFM des Pays de la Loire, Nantes.

Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte pour le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=28

Martineau, S. *La question de résilience chez les nouveaux enseignants*, paru dans le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) le

13 mai 2006.

Martineau, S et J.-P. Ndoreraho. *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, paru dans le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) le 19 octobre 2006.

Martineau S. et Vallerand A.-C. (2006), « Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? », *Formation et profession*, no13(1), pp. 43-48.

Martineau, S. et Vallerand, A.-C. *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*, paru dans le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) le 20 juin 2006.

Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. & Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 1-8). Québec : Les Presses de l'Université

McEwan, E.K. (1997). *Leading your team to excellence : how to make quality decisions*. CA; thousand oaks.

Meier, K. J. et Hicklin, A. (2008). Employee turnover and organizational performance: Testing a hypothesis from classical public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 573-590.

Meirieu, P. (1999). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.

Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Péris- set Bagnoud. & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35- 47). Paris : INRP.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.

Ministère de l'éducation du Québec (1995), Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications. *La formation à l'enseignement. Modalités relatives à l'insertion*

professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application, Document de travail présenté au colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec, août 1995.

Ministère de l'éducation du Québec (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*, Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.

Ministère de l'éducation du Québec (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant: Un cadre de référence*, Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.

Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche (2001). *Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2ème degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, numéro 32. http://www.alsace.iufm.fr/former/formcont/2nddegre/nouv_enseignant/circul_minist_ext

Ministère de l'Éducation. (2004). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves : guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire*. http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFI/csc/viescolaire/pdf/participation_parents.pdf

Molner, K. L. (2004). *Why induction matters*, *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

Moseley, C. (2002). *Teaching teachers: bringing first-rate science to the elementary classroom*. Arlington, Va: National science teacher association NSTA press.

Mukamurera, J. (1999). *Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires*. *Revue Éducation et francophonie*, XXVII [Numéro thématique sur les Perspectives d'avenir en éducation]. [Page Web]. Accès : <http://www.acelf.ca/revue/XXVD/index.html>.

Mukamurera, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ?* Contribution à la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris : INRP.

Mukamurera, J. (2003). *Représentations de la précarité d'emploi chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport final présenté au Bureau de la recherche et de la coopération internationale. Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Texte présenté à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.

Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.

Mukamurera, J., Tardif, M. (2004). *Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec*, Recherche et Formation • N° 45 -pages 55-68.

Mukamurera, J. (2005). *S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait des défis et enjeux pour la profession*. *Éducateur*, No 11.2005, p. 29-31.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). *Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques*. *Recherches qualitatives*.

Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication présentée dans le cadre de la demi-journée CRIE-CRIFPE de présentation des résultats de recherche intitulée : "Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action", Sherbrooke, Québec.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

Mykletun, R.J. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 125-155). Montréal, QC : Editions nouvelles.

Nault, T. (1993) Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction, la gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV* (3), 415 à 466.

Nault, T. et G. Nault.(2002). *Être branché, un atout important pour faire son entrée dans la profession enseignante*, Daniel Martin, Jean-François Desbiens et Jean-François Cardin (dir.), communication soumise dans le cadre du 70e Congrès de l'Acfas, Québec, mai 2002.

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet*, mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

Nault, G. (2003). *L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs*, *Vie pédagogique* (128), 23-25.

Nault, G (2004). « Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 18-20.

Norman, P. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21, 681-697.□

Olson, M. R. (1991). Supportive Growth Experiences of Beginning Teachers. The Alberta, *Journal of Educational Research*, 37 (1), 19-30.

Ouellette, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pan-canadien de recherche en éducation) tenu à l'Université Laval en mai 2001. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Paquay, L., Crahay, M., Ketele, J-M. et Huberman, A., M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité.* Bruxelles, De Boeck Université.

Perisset Bagnoud, D. (2010). *L'acculturation au travailler ensemble : un défi posé à l'alternance en formation initiale.* Corriveau, C. Letor, D. Perisset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation* (pp.137-151). Bruxelles : de Boeck.

Perrenoud, P. (1993). *Décloisonnement des classes et travail en équipe pédagogique.* *L'École Valdôtaine* (Aoste, Italie), n° 20.

Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique,* Paris : ESF.

Perron, M., Lessard, C., Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? *Revue des Sciences de l'éducation*, 19(1), p. 5- 32.

Pharand, J.(2008). Recension de l'ouvrage Réflexions sur quelques problèmes de l'Éducation nationale parmi tant d'autres, Louis Legrand . *Revue des Sciences de l'éducation* 34. 2 (2008) : 502.

Portelance, L., Martineau, S. (2007). *La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants.* Congrès AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), 29 août 2007, Strasbourg, Texte de la communication accessible à l'adresse suivante :

<http://www.congresintaref.org/>

Portelance, L. et Martineau, S.(2007). *La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants.* Congrès International d'Actualité de la recherche en Éducation et en Formation , Starsbourg,.

Portelance, L. et Martineau, S. (2007), « La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants » In Actes du congrès international AREF 2007, [http://www.congresintaref.org/\(2008\)](http://www.congresintaref.org/(2008))

Portelance L., Mukamurera, J, Martineau, S., & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel*. Québec : les presses de l'université Laval.

Portelance, L. et N. Durand (2008) La collaboration entre novice et expert en enseignement : nature, modalités et impacts perçus, *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*.

Portelance, L. & Martineau, S. (2008). *Représentations des futurs enseignants à l'égard de la collaboration en contexte d'insertion professionnelle*. Communication présentée lors de la Demi-journée Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes de réflexion. CRIE et CRIFPE, Sherbrooke, Québec.

Portelance, L., Martineau, S. & Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 125-143). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Portelance, L. (dir.), Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2010). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Portelance, L., Borges, C., Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec.

Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*.

Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Psychologie et sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Professional and ethical codes for socio-economic research in the information society (2004). Institute for Employment Studies, disponible en ligne <http://www.respectproject.org/code/index.php>

- Provencher, A. (2008). Le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants en contexte de relation avec un mentor. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (247-265). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Putnam, R.A. (1998). Perceiving facts and values. *Philosophy*, 73 (283), London, Royaume-Uni : Cambridge University Press, p. 5-19.
- Renard, L. (2003), Setting new teachers up for failure...or success, *Educational Leadership*, numéro de mai 2003.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Robidoux, M. (2006). "Éléments de définition de trois concepts: collaboration interprofessionnelle en éducation, formation en situation authentique de pratique, communauté d'apprentissage"; Sherbrooke: École en chantier, Université de Sherbrooke.
- Saint-Louis, M. (1994). «Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine », *Vie pédagogique*, 88, 43-45.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 32, no3.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 123-150). Sherbrooke : CRP.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International electronic journal for leadership in learning*, 8(5), 1-19.
- Smith, T., & R. Ingersoll (2004), *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?*, *American NASSP Bulletin* 88(638) Mars.
- Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives, A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.

Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2e ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Tardif M. et Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines, Sainte-Foy (Québec), Les presses de l'Université Laval.

Tardif M., Lessard C. et Mukamurera J. (2001). *Le renouvellement de la profession enseignante : tendance, enjeux et défis des années 2000*, Éducation et Francophonie, 29 (1) [<http://www.acef.ca/revue/XXIX-1>].

Tardif, M., Lessard, C., & Mukamurera, J. (2001). *Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant*. Tiré de la revue virtuelle Éducation et francophonie, 24.

Tardif, M. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Communication présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Université Laval.

Tardif, M. et Lessard, D. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval. Tardif, M., et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Québec : Les presses de l'université Laval.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel (Ed.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.171-180). Bruxelles : De Boeck.

Teulier-Bourgine, R. (1997). Les représentations : médiations de l'action stratégies. Dans M.-J. Avenier (Coordination), *La stratégie « chemin faisant »* (pp.95-135). Paris, France : Éditions Economica.

Thibeault, J. (1994). *Étude comparative d'un programme de mentorat et du programme québécois de probation des nouveaux enseignants*, Trois-Rivières. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Trois-Rivières.

Théorêt, M. (2006) *La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation érudite*, 31(3), p.633-658.

Vallerand, A.-C., Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=89

Vandenberghe, V. (1999), Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* [2^e éd.]. Bruxelles De Boeck Université.

Van Zanten, A. et Grosperon, M.F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI Enjeux*.

Varah, L. J., Theune, W. S. et Parker, L. (1986). Beginning Teachers : Sink or Swim? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vonk, J. H.C. & Schras, G.A. (1987). From beginning to experienced teacher : A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1).

Vonk, J. H. C. (1988). *L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée*. *Recherche et formation*, (3), 47-60.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors Theories and Research*. Newbury Park : CA Sage.

Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-208). Bruxelles: De Boeck.

Williams, A. (2003). *Informal learning in the workplace : a case study of new teachers*. Educational Studies, 29 (2), 207-219.

Willoughby, C., Brown, G.E., King, A.G., Specht, J. et Smith, L.K. (2003). *The resilience self: What Helps and what Hinders?*, dans A.G. King, G.E. Brown, et L.K. Smith (Éds.), *Resilience : Learning from people with disabilities and the turning points in their lives*. USA: Praeger, p. 89-128.

Wood, A. L. (2005), *The Importance of Principals : Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction*, *American Secondary Education*.

Zimmerman, B.J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Appendice A

Formulaire de consentement



Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5095
Télécopieur: (819) 376-5127

PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT

Je soussigné _____ accepte librement de participer à une recherche ayant pour objet d'étudier l'apport de la collaboration à la persévérance dans le métier chez les enseignants en insertion professionnelle.

Objectif: Le projet a pour objectif de connaître les perceptions qu'ont les enseignantes en insertion professionnelle quant à l'apport possible de la collaboration à la persévérance professionnelle. Également, il vise à connaître leurs représentations de la collaboration ainsi que l'identification des pratiques de collaboration dans leur milieu d'accueil.

Tâches: En vue de l'atteinte des objectifs de cette recherche, je comprends que je devrai, au cours de l'année scolaire 2009-2010 :

- participer à une entrevue au cours de laquelle je serai invitée à m'exprimer sur la collaboration et la persévérance en contexte d'insertion professionnelle. Cette entrevue sera enregistrée sur bande sonore;
- écrire un texte narratif sur mes expériences de collaboration et leurs effets possibles sur la persévérance professionnelle.

Bénéfices: Il n'y a pas d'avantages directs personnels liés à ma participation à cette recherche.

Risques, inconvénients, inconforts : Il m'a été expliqué que la participation à cette recherche ne comporte aucun risque pour moi.

Confidentialité : Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent strictement confidentielles. Un code d'identification sera substitué au nom de chaque participant. Les textes écrits, les cassettes d'enregistrement d'entrevues et les transcriptions écrites des entrevues seront entreposées à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans un classeur et un local verrouillés. Toutes les informations récoltées seront rendues anonymes. À la fin du travail, toutes ces données seront détruites.

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Retrait : Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Attestation de participation : Une lettre émise par le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières attestera de ma participation à cette recherche.

Responsables de la recherche : Cette recherche est réalisée par Isabelle Boies, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Isabelle.boies@uqtr.ca) sous la direction de Madame Liliane Portelance, professeure

au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (819-376-5011, poste 3619; liliane.portelance@uqtr.ca.

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Une copie de ce formulaire de consentement me sera remise.

Signé à _____ le _____

Signature du participant

No. d'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières :

Appendice B
Récit de pratique

Recherche sur l'apport de la collaboration à la persévérance dans le métier chez les enseignants en insertion professionnelle

Dans un texte d'environ deux pages, décrivez les différentes expériences de collaboration que vous avez vécues avec votre milieu d'accueil au cours des dernières années (n'oubliez pas de mentionner le type d'activité, le personnel impliqué ainsi que vos actions, vos sentiments, etc.)

Appendice C
Protocole pour les entrevues

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

L'apport de la collaboration à la persévérance dans le métier chez des enseignants en insertion professionnelle

Enseignant(e) ayant persévéré dans le métier

Nom: _____ Affectation actuelle : _____

École : _____ Commission scolaire: _____

Nombre d'années d'expérience : _____

Résumé de l'expérience de travail (contrats, suppléance, etc.) :

Date: _____ **Début et fin de l'entretien:** _____

Équipement technique: _____

Lieu et atmosphère: _____

Autres renseignements: _____

Enseignant(e) ayant abandonné l'enseignement

Nom: _____ Activité professionnelle actuelle : _____

Nombre d'années d'expérience en enseignement? : _____

Résumé de l'expérience de travail comme enseignante (contrats, suppléance, etc.) :

Date: _____ Début et fin de l'entretien: _____

Équipement technique: _____

Lieu et atmosphère: _____

Autres renseignements:

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

L'apport de la collaboration à la persévérance dans le métier chez des enseignants en insertion professionnelle

CANEVAS D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS

- **Quant à la représentation de la collaboration**

1. Que signifie pour vous la collaboration ?

1B. Et la collaboration au sein d'une équipe-école?

2. Quelles seraient, selon vous, les pratiques de collaboration idéales dans le milieu de travail d'un enseignant?

3. Au quotidien, comment la collaboration devrait-elle se manifester? (exemples concrets : avec les enseignants du même cycle, avec les autres enseignants, avec la direction d'établissement, avec les intervenants professionnels comme l'orthopédagogue, la conseillère pédagogique, la psycho-éducatrice, la technicienne en travail social, etc.; avec les autres membres du personnel comme la secrétaire, le personnel de garde, etc.)

- **Quant aux pratiques de collaboration dans le milieu de travail**

4. Dans votre milieu de travail, comment se vit la collaboration?
5. Mentionnez des exemples concrets de collaboration au travail (personnes mentionnées à la question trois).
- 5B. Mentionnez des exemples concrets de collaboration au travail avec des nouveaux enseignants.
6. Quels sont les avantages de la collaboration au travail? Pourquoi? Répondez en illustrant par des exemples. Précisez.
- 6B. Quels sont les avantages de la collaboration pour un enseignant en insertion professionnelle? Répondez en illustrant des exemples.
7. Avez-vous vécu de mauvaises expériences en contexte de collaboration? Pouvez-vous donner des exemples?
8. Y a-t-il des obstacles à la collaboration? Si oui, pouvez-vous les nommer et les expliquer?
9. Qu'est-ce qui vous permettrait ou vous aurait permis de collaborer davantage avec les membres d'une équipe-école?

10. Qu'est-ce qui nuit à la collaboration entre les nouveaux enseignants?

- **Quant aux effets de la collaboration sur la persévérance dans le métier**

11. La collaboration a-t-elle influencé votre désir de rester ou de quitter l'enseignement? Si oui, comment? Pouvez-vous donner des exemples?

12. Selon vous, comment la collaboration doit-elle être vécue pour aider les nouveaux enseignants à persévérer dans le milieu de l'enseignement?

13. Est-ce que la collaboration peut représenter un facteur de persévérance dans le métier? Pourquoi?

14. Croyez-vous que la collaboration a influencé votre choix de rester enseignante ou aurait-elle pu vous aider à persévérer dans la profession? Expliquez votre réponse.