

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAITRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

DOMINIQUE LAFLAMME

VERS UN MODÈLE INTÉGRATEUR DES CONDITIONS EXTERNES ET

INTERNES DE L'ENSEIGNEMENT EN ÉQUIPE AU SECONDAIRE :

UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

NOVEMBRE 2011

## *Sommaire*

C'est dans un souci de mieux-vivre ensemble et de cohérence dans les pratiques enseignantes que s'inscrit cette démarche de recherche. Les enseignants, par la plus récente réforme de l'éducation, sont appelés à travailler davantage de façon collective, mais les ressources pour y arriver sont parfois inexistantes.

Le présent mémoire s'inscrit dans une volonté d'outiller les enseignants et les administrateurs scolaires désireux de poursuivre ou de mettre sur pied une équipe travaillant selon l'approche d'enseignement en équipe au secondaire. Nous sommes allée rencontrer neuf participants (en deux groupes) afin d'identifier les conditions qui pourraient contribuer à la modélisation de l'approche d'enseignement en équipe. Cent neuf conditions externes et internes ont donc été analysées et interprétées dans ce mémoire pour arriver, en définitive, à la proposition d'un modèle qui se veut utile et convivial pour ses éventuels utilisateurs (administrateurs scolaires, enseignants, représentants syndicaux, professeurs à la formation des maitres, etc.).

C'est par une recherche exploratoire dont les données ont été analysées que nous sommes parvenue à nos conclusions interprétatives.

### *Remerciements*

Je tiens d'abord à remercier Mme Martine Peters, ma directrice de maîtrise et professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, avec laquelle les conversations ont toujours pu être d'une totale liberté. Merci Martine pour tes encouragements, merci pour ta compréhension et merci pour tes judicieux conseils.

Merci à ma famille, dont les encouragements et le soutien m'ont été précieux. Une partie de cette rédaction trouve sa source d'inspiration dans les îles<sup>1</sup> du Bic, là où je suis née. Quelle chance!

Je pense aussi à remercier les participants qui ont bien voulu se prêter au jeu. Vous avez été généreux, ouverts et précieux pour moi; merci beaucoup.

Un merci spécial à M. Paul Boudreault dont la patience, la courtoisie et l'ouverture m'ont guidée tout au long de ma démarche méthodologique. Merci M. Boudreault pour ce fameux service VIP!

Merci aussi à mes deux correctrices, Mesdames Sylvie Fontaine et Joanne Pharand. Votre travail est minutieux et professionnel. Vous êtes des femmes inspirantes.

Enfin, merci à toi, Martin, sans qui ce grand projet aurait tout simplement été impossible.

---

<sup>1</sup> Ce mémoire a été rédigé en tenant compte de la nouvelle orthographe.

*Table des matières*

Sommaire .....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures .....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre I : Problématique .....	5
Un portrait de société .....	6
La finalité de l'Éducation.....	7
Un changement de direction pour les enseignants .....	8
La réforme de l'éducation.....	10
L'équipe, au secondaire .....	11
Questions de recherche .....	15
Objectifs de recherche.....	15
Chapitre II : Cadre théorique .....	16
Enseignement en équipe .....	17
Définition de l'enseignement en équipe.....	18
Historique.....	21
Formes d'enseignement en équipe .....	22
Avantages et inconvénients de l'enseignement en équipe .....	26
Les conditions du succès de l'enseignement en équipe .....	29
Collaboration et coopération.....	32
Conditions externes et internes .....	35
Chapitre III : Méthodologie .....	40
Type de recherche et choix méthodologiques.....	41
Choix du type de recherche .....	41

Perspective socioconstructiviste.....	42
Méthodologie mixte .....	43
Modélisation.....	44
Collecte de données .....	45
Échantillon .....	45
Description des participants .....	47
Instrument .....	50
La démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) .....	50
Déroulement du groupe de réflexion.....	53
Analyse des données .....	55
Priorisation des données.....	55
Analyse qualitative de contenu .....	57
Croisement des facteurs .....	60
Chapitre IV : Résultats de la recherche.....	62
Priorisation des énoncés.....	63
Importance des énoncés selon l'institution .....	65
Énoncés selon la source (participants) .....	67
Énoncés selon le type .....	69
Énoncés selon les catégories et les sous-catégories .....	70
Analyse croisée de la répartition des énoncés dans les différents classements	88
Chapitre V : Discussion des résultats.....	92
Vers un modèle intégrateur.....	93
Conditions externes.....	95
Organisation de l'institution.....	96
Motivation .....	99
Ressources .....	102
Conditions internes .....	104
Principes personnels.....	105
Leadership .....	109
Compétence.....	110

Vision de l'équipe .....	113
Dynamique de l'équipe .....	114
Conclusion .....	117
Résumé.....	118
Limites de la recherche .....	119
Retombées.....	120
Références.....	122
Appendice A : Guide d'entretien de groupe .....	130
Appendice B : Planification du projet DRAP.....	133
Appendice C : Présentation des énoncés .....	136
Appendice D : Questionnaire sociodémographique .....	143

*Liste des figures*

Figure 1. Les conditions externes et internes de l'enseignement en équipe, adapté de Klein et Porter (1990).....	36
Figure 2. Exemple d'évaluation d'énoncés à l'aide du logiciel DRAP .....	56
Figure 3. Exemple de résultats issus du croisement de facteurs (logiciel DRAP).....	61
Figure 4. Répartition des énoncés selon la catégorie « fonction du participant ».....	85
Figure 5. Schématisation des conditions favorisant l'approche d'enseignement en équipe au secondaire.....	94

*Liste des tableaux*

Tableau 1 : Passage de l'isolement à la collaboration, adapté de McEwan (1997) .....	33
Tableau 2 : Données descriptives des participants.....	49
Tableau 3 : Catégorie 1; les conditions (inspiré de Klein et Porter, 1990) .....	59
Tableau 4 : Importance des énoncés en fonction de l'institution.....	66
Tableau 5 : Répartition des énoncés selon le modèle inspiré de Klein et Porter (1990)..	71
Tableau 6 : Quelques énoncés dans la sous-catégorie « organisation ».....	71
Tableau 7 : Énoncés de la sous-catégorie « motivation » .....	73
Tableau 8 : Quelques énoncés de la sous-catégorie « ressources » .....	74
Tableau 9 : Quelques énoncés de la sous-catégorie « principes personnels » .....	76
Tableau 10 : Quelques énoncés de la sous-catégorie « compétence » .....	79
Tableau 11 : Quelques énoncés de la sous-catégorie « vision de l'équipe » .....	81
Tableau 12 : Quelques énoncés de la sous-catégorie « dynamique de l'équipe » .....	83
Tableau 13 : Énoncés jugés importants émis par les enseignants.....	86
Tableau 14 : Énoncés jugés importants émis par les directions.....	87
Tableau 15 : Énoncés jugés importants émis par les représentants syndicaux .....	88
Tableau 16 : Répartition des énoncés selon la source et la 1 <sup>ère</sup> catégorie .....	89
Tableau 17 : Répartition des énoncés selon la 1 <sup>ère</sup> catégorie et les types d'énoncés .....	90



Tableau 18 : Comparaison entre deux énoncés sur la conviction .....105

## INTRODUCTION

La société actuelle est en pleine mutation et l'école se trouve au centre de cette transformation puisqu'elle se doit d'être à l'avant-garde des grands courants sociaux. La réforme de l'éducation, implantée il y a une dizaine d'années, vient modifier certaines approches, certaines pratiques pour rendre l'école plus adaptée aux besoins sociaux actuels (MÉLS, 2007). Cependant, ces grands bouleversements viennent bousculer des habitudes depuis longtemps ancrées non seulement dans les pratiques enseignantes, mais aussi en formation initiale.

Le travail d'équipe des enseignants est une approche mise de l'avant par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2007) pour arriver à développer des compétences chez les élèves en relation avec la finalité de l'éducation. Cette approche mérite notre attention puisqu'elle pourrait répondre à un besoin de cohérence entre les intervenants et les apprenants.

La présente recherche qualitative fait connaître davantage l'enseignement en équipe par le biais d'intervenants en milieu scolaire aux niveaux secondaire et collégial. Dans la première section de notre mémoire, la problématique, nous développerons davantage les différentes dimensions menant à nos questions de recherche. Pour y arriver, nous dresserons d'abord un portrait de société. Ensuite, nous nous inspirerons de la finalité de l'Éducation pour orienter notre raisonnement vers un nécessaire changement de direction pour les enseignants. Ensuite, nous verrons que ce changement est inspiré par la plus récente réforme de l'éducation incitant les enseignants au travail

en équipe. Dans le cadre théorique, il conviendra dans un premier temps de définir l'enseignement en équipe. Aussi, nous dresserons un bref historique de l'enseignement en équipe et en énumérerons les avantages et les inconvénients pour les enseignants comme pour les élèves. Pour terminer la revue du concept, nous relèverons différentes conditions favorisant le succès de cette approche. Par la suite, nous aborderons les concepts de collaboration et de coopération afin d'y inscrire l'enseignement en équipe. Pour terminer notre cadre théorique, nous définirons ce que signifient les termes conditions internes et externes.

Au troisième chapitre, la méthodologie, nous décrirons la façon dont nous avons réalisé notre recherche. Dans un premier temps, le choix du type de recherche s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste sera justifié de même que le choix d'une méthodologie mixte. Puis, nous présenterons les participants ainsi que nos instruments de collecte de données. Enfin, nous expliquerons toutes les étapes du déroulement de notre étude, de même que la façon dont nous avons analysé nos données.

Dans le chapitre IV des résultats, nous exposerons de façon objective les résultats de notre analyse. Nous y décrirons les processus qui ont servi à analyser les données colligées dans le logiciel d'analyse utilisé. Enfin, dans notre dernier chapitre, interprétation des résultats, nous identifierons les conditions externes et internes favorisant une approche d'enseignement en équipe. Ultimement, nous présenterons le modèle que nous avons créé intégrant les conditions externes et internes permettant de favoriser une approche d'enseignement en équipe.

Dans l'immédiat, passons à la problématique et décrivons de quelle façon l'enseignement en équipe et la coopération deviennent incontournables dans le travail des enseignants en commençant par dresser un portrait de société.

CHAPITRE I  
PROBLÉMATIQUE

## Un portrait de société

Selon Bajoit (2003), nous serions, depuis quelques décennies, entrés dans un nouveau mouvement social qu'il nomme la culturocratie où l'individu serait consommateur et compétitif. Ce mouvement social suivrait, mais serait influencé par le mouvement social précédent, celui de la société industrielle née lors de la Révolution industrielle au 18e siècle et dans lequel prime le bien-être matériel des individus. Dans la société industrielle, l'être humain cherche avant tout à maîtriser l'environnement naturel (Bajoit, 2003). Dans cette perspective, différents moyens ont été mis en place pour respecter les valeurs dominantes : un système politique qui gère la vie commune et un système économique ayant comme objectif ultime d'accroître les richesses individuelles (Copans, 2006).

Nous pouvons constater que les modèles proposés dans la culture contemporaine incitent à un développement individuel et isolé de l'individu (Staquet, 2007). Les préoccupations sociales sont plutôt orientées vers des enjeux économiques, des valeurs marchandes et une distance par rapport à nos besoins relationnels et collectifs (Staquet, 2007). Nous restons en marge d'une prise en charge collective (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007).

En réaction au mouvement social que Bajoit (2003) appelle la culturocratie, une tendance contestataire s'installe depuis environ 10 ans. Selon cet auteur, les enjeux de cette tendance, au départ un peu flous, s'organisent peu à peu pour présenter un nouveau modèle culturel. En opposition à la compétition, des valeurs de solidarité sont proposées

et pour contrer une consommation sans limite, cette tendance voudrait instaurer un système de qualité avec des principes écologiques, éthiques et esthétiques (Bajoit, 2003).

Très lentement s'installe donc une transformation sociale nous poussant vers la volonté d'agir ensemble, collectivement (Staquet, 2007). Bajoit (2003) affirme que la vie commune permet la division du travail, la production de nos ressources et l'accomplissement plus facile et efficace des activités qui sont indispensables à notre existence.

### La finalité de l'Éducation

Au même titre que la société, tout le système scolaire est orienté vers les valeurs correspondant à la société industrielle (la culturocratie selon Bajoit, 2003), c'est-à-dire la performance, l'homogénéité, la standardisation et la compétitivité (Caouette, 1992). Tardif (2005) affirme que les récentes réformes nord-américaines et européennes ont un profil qui correspond aux exigences de l'économie pour créer un futur travailleur idéal : souplesse, adaptation aux changements et formation permanente sont les mots-clés.

Ces valeurs construites autour de la société industrielle ne correspondent pas à la finalité de l'éducation. En 1947, Maritain, philosophe français, écrivait : « L'essence de l'éducation ne consiste pas à adapter un futur citoyen aux conditions et interactions de la vie sociale, mais d'abord à faire un homme et préparer par cela même un citoyen » ( p. 37). En 1971, Reboul stipulait que « l'éducation a pour fin de former l'homme » (p. 31). Pour Jacquard (2008), la finalité de l'éducation consiste à nourrir des idées pour



se construire comme individu et cela, sans jugement ni comparaison avec autrui. Le rôle de l'enseignant consiste à préparer des êtres humains à vivre ensemble et non à préparer des êtres humains à vivre en société (Jacquard, 2008). Le Programme de formation de l'école québécoise propose quant à lui trois grandes finalités, à savoir instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). C'est dans la section « socialiser » que nous trouvons une référence particulière à l'apprentissage du vivre-ensemble.

Nous pouvons constater que globalement, la finalité de l'éducation reste sensiblement la même depuis quelque 70 ans, même si certains mouvements sociaux viennent modifier les valeurs. Aussi, il nous apparaît important de nous centrer sur les valeurs fondamentales que porte cette finalité. L'aspect « vivre ensemble » présent dans les différentes finalités exposées ci-haut constituera un guide pour nous tout au long de notre démarche de recherche.

### Un changement de direction pour les enseignants

Pour arriver à cette finalité, à savoir préparer des êtres humains à vivre ensemble, les enseignants doivent s'engager dans un virage collectif (Marcel et *al.*, 2007). Tranquillement, cette idée d'agir ensemble commence à faire son chemin car nous constatons actuellement une évolution du métier, traduite par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif (Marcel et *al.*, 2007). Tardif et Levasseur (2004) parlent d'irruption du collectif au sein de la structure cellulaire de

l'enseignement. Or, pour s'intégrer dans les pratiques des enseignants du secondaire, cet exercice collectif doit être réfléchi et un tant soit peu structuré.

Selon Staquet (2007), il semble que la coopération ou le travail collectif soit communément admis par les différents intervenants scolaires, mais ces pratiques tardent à vraiment s'implanter dans les milieux éducatifs. Ce n'est pas encore le principal fil conducteur des équipes de travail.

Si nous voulons vraiment préparer des êtres humains à vivre ensemble tel que le propose Jacquard (2008), il faut, comme enseignants, devenir des modèles (Staquet, 2007). Il doit y avoir de la cohérence entre les pratiques des enseignants et certains besoins des jeunes (Caouette, 1992). Pour Paquette (1990), il y a dissonance lorsqu'il y a un écart entre les discours (valeurs de préférence) et les pratiques (valeur de référence). Or, il existe actuellement un double langage en éducation : les enseignants travaillent généralement individuellement en situation de cours magistral alors qu'ils demandent aux élèves de travailler en coopération et ce, particulièrement au secondaire (Staquet, 2007).

Aussi, la coopération est une valeur au cœur du projet social proposé par Caouette (1992). Cette coopération pourrait, si elle était bien intégrée dans les pratiques des enseignants, contribuer à atteindre cette finalité proposée par Jacquard. Par contre, les enseignants tardent à adapter leur pratique. Il y a du travail collaboratif partout dans les écoles, au sens où des gens travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun, mais ces enseignants assument individuellement leurs tâches face aux élèves (Marcel et

*al.*, 2007). Or, pour que les pratiques collaboratives engagent l'enseignant au niveau des pratiques collectives, une étape doit être franchie : celle de la coopération (Marcel et *al.*, 2007), terme qui sera défini dans le cadre théorique.

### La réforme de l'éducation

La réforme de l'enseignement, implantée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 1998) met au premier plan les recherches les plus récentes en éducation et invite les enseignants à partager leurs compétences professionnelles par le travail d'équipe (Séguin, Lachance & Robitaille, 2007). Nous voyons là un lien entre les orientations éducatives proposées précédemment dans la partie « Un changement de direction pour les enseignants » (Caouette, 1992; Marcel et *al.*, 2007; Paquette, 1990; Staquet, 2007) et cette réforme de l'éducation. C'est dans une perspective de réhabilitation d'un meilleur vivre ensemble que s'inscrivent, entre autres, les Programmes de formation de l'école québécoise en éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire (MÉQ, 2001; MÉLS, 2003). Cette réforme est à la fine pointe de ce qui se fait en éducation. Elle permet aux enseignants de mettre à profit leur expertise et leur créativité en utilisant des moyens pédagogiques variés (Séguin et *al.*, 2007).

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2003), avec la réforme, les enseignants et les enseignantes sont conviés à des changements concernant les attitudes, les comportements et les représentations : « La coopération et la collégialité que nécessite la gestion d'un cycle d'apprentissage invitent les enseignantes et les

enseignants à déployer toute leur autonomie individuelle et toute leur créativité professionnelle, selon des paramètres établis collectivement » (p. 17). Un cycle d'apprentissage exige un haut niveau de confiance et d'interdépendance professionnelle dont les paramètres doivent être établis collectivement. Pour cela, il faut une synergie très forte entre les intervenants (CSÉ, 2003).

Avec cette réforme apparaît aussi la notion de compétences transversales dans les programmes de formation des élèves et des futurs enseignants (MÉQ, 2001). Ce sont des compétences qui transcendent les disciplines et qui s'appliquent à plusieurs situations concrètes. Le développement de ces compétences est évolutif et il appartient à tous les intervenants gravitant autour des élèves d'y contribuer. Une de ces compétences est liée au développement de la personne et se traduit par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs en respectant celles des autres (Séguin et *al.*, 2007). Or, pour que les élèves développent ces compétences transversales, il faut des modèles (Staquet, 2007) et de la cohérence (Caouette, 1992). Nous n'y échapperons pas, les pratiques des enseignants doivent devenir davantage coopératives.

#### L'équipe, au secondaire

Malgré la transformation sociale nous poussant vers la volonté d'agir ensemble (Staquet, 2007), malgré la finalité de l'éducation qui consiste à préparer des êtres humains à vivre ensemble (Jacquard, 2008), malgré le fait que les enseignants doivent s'engager dans un virage collectif (Marcel et *al.*, 2007), et que la réforme de l'éducation invite les enseignants à se tourner vers le travail d'équipe (Séguin et *al.*, 2007), les

enseignants tardent à vraiment implanter les pratiques collectives dans les milieux scolaires (Staquet, 2007). Une question se pose et s'impose: Pourquoi les enseignants du secondaire ne s'unissent-ils pas collectivement, pourquoi ne travaillent-ils pas davantage en équipe, en coopération?

Plusieurs pistes explicatives sont proposées dans les écrits. Marcel et *al.* (2007), dans un premier temps, mentionnent que la formation initiale ne prend pas en compte les nouvelles pratiques et « cible de manière quasi exclusive les pratiques d'enseignement » (p. 13). Toujours selon ces auteurs, la coordination, la collaboration et la coopération (qui sont des pratiques enseignantes) n'apparaissent pas dans les contenus de formation, sinon de manière peu précise. Nous pouvons donc supposer qu'il existe actuellement un manque de connaissances spécifiques au travail en équipe chez les nouveaux enseignants.

Dans un deuxième temps, l'affectation des enseignants dans les établissements est souvent laissée au seul arbitrage des stratégies personnelles des enseignants ou basée sur des barèmes administratifs (Marcel et *al.*, 2007). Par exemple, dans une école où les enseignants choisissent leurs tâches par ordre d'ancienneté, une personne pourrait, puisqu'elle est plus ancienne dans l'école, choisir une tâche exigeant une implication en équipe pour laquelle elle possède moins de qualifications qu'une autre personne dans la même école mais ayant moins d'années de service à son actif. Pour Marcel et *al.* (2007), cela ne devrait pas être le cas si nous voulons mettre de l'avant une philosophie de travail collectif dans les établissements d'enseignement.

Enfin, la structure éclatée de l'enseignement au secondaire force presque involontairement les enseignants au travail individuel. La multitude de groupes et de disciplines scolaires cloisonne les enseignants dans leur tâche. Il arrive régulièrement qu'un enseignant ait plus de 200 élèves (6, 7 groupes) et qu'il doive enseigner, dans plusieurs locaux, trois ou quatre disciplines sur plusieurs niveaux scolaires. C'est le cas particulièrement pour les enseignants des sciences humaines (géographie, histoire, éducation à la citoyenneté). Aussi, c'est par une expérience de 10 ans en enseignement au secondaire que nous constatons que peu de temps dans la tâche des enseignants est investi au travail collectif. Le temps manque. Les tâches sont lourdes et empêchent les enseignants de se concerter et de travailler ensemble (CSÉ, 1991). La formation au travail d'équipe dans les milieux scolaires est pratiquement inexistante. Les enseignants désireux de travailler en équipe le font souvent en investissant du temps supplémentaire puisqu'il est impossible pour les établissements de libérer le temps suffisant à vraiment implanter des programmes durables de travail en équipe (Marcel et *al.*, 2007).

Autrement dit, les enseignants, faute de temps, de formation, d'incitation et d'intention (lourdeur de la tâche) travaillent peu en équipe. Nous avons eu, dans notre expérience au secondaire, l'occasion de créer un programme d'enseignement en équipe. Étant jeune et motivée, le temps investi dans notre profession n'était pas compté et nous avons pu, avec quelques collègues, créer et mettre sur pied un programme d'enseignement en équipe. Par contre, plusieurs obstacles ont dû être franchis pour arriver à des résultats. Forte de cette expérience et convaincue des vertus de l'enseignement en équipe pour les enseignants et pour les élèves, nous voulons, par cette

démarche de recherche, déterminer les conditions externes et internes à l'équipe d'enseignants favorisant la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe. Nous désirons que les enseignants choisissant cette pratique le fassent en évitant les obstacles auxquels nous avons dû faire face dans notre expérience de l'enseignement en équipe au secondaire.

Comme la tendance se dirige vers un travail davantage collectif, mais que les conditions présentes actuellement dans la structure de l'enseignement au secondaire ne sont pas adaptées à ce type de travail, nous croyons qu'une structure devrait être proposée aux acteurs du milieu éducatif afin de mettre sur pied des programmes d'enseignement en équipe. C'est en s'inspirant du travail de Klein et Porter (1990) que nous proposons une démarche de réflexion basée sur des conditions externes et internes pouvant favoriser l'enseignement en équipe. Ces auteurs utilisent ces termes (conditions externes et internes) permettant de clarifier nos questions et objectifs de recherche. La notion de condition (externe ou interne) sera davantage explicitée dans notre cadre théorique.

C'est par une recherche exploratoire dont la méthodologie est mixte que nous avons choisi de travailler et ce, en respectant une perspective socioconstructiviste. Pour nous, cette perspective est liée à la trame de fond de notre travail de recherche, à savoir le travail collectif. Aussi, les participants ont été invités à travailler, lors de notre collecte de données, en respect de cette perspective par une démarche nécessitant le travail collectif. Ce que nous désirons ultimement, c'est arriver à créer un modèle de l'approche d'enseignement en équipe au secondaire dans un contexte québécois dans le but de

favoriser cette approche. Les conditions externes et internes qui seront identifiées par les participants constitueront donc notre matière première pour l'atteinte de nos objectifs de recherche.

#### Questions de recherche

- Quelles sont les conditions externes contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire?
- Quelles sont les conditions internes contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire?
- Quel modèle intégrerait les conditions internes et externes permettant de favoriser l'enseignement en équipe au secondaire ?

#### Objectifs de recherche

- Identifier, par la coconstruction des participants, les conditions externes à l'équipe d'enseignants contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire.
- Identifier, par la coconstruction des participants, les conditions internes à l'équipe d'enseignants contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire.
- Créer un modèle intégrant les conditions externes et internes relevées par les participants permettant de favoriser l'enseignement en équipe au secondaire.



CHAPITRE II  
CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous passerons en revue quatre grands concepts dont la compréhension est primordiale à l'aboutissement de cette recherche. Nous nous attarderons d'abord à l'enseignement en équipe, concept à clarifier où notre premier souci est porté à la définition que nous devons en faire. Une fois le terme bien circonscrit, nous nous attarderons à son historique, aux différentes formes que peut prendre l'enseignement en équipe, aux avantages et aux inconvénients de cette approche et enfin aux conditions assurant son succès. Ensuite, la collaboration et la coopération seront deux autres concepts conjointement définis. Enfin, la notion de condition sera précisée afin de bien comprendre ce qu'est une condition interne et une condition externe dans le cadre de cette recherche.

### Enseignement en équipe

Les enseignants sont en ce moment dans l'impératif de la collaboration, fortement encouragée par la récente réforme scolaire (Marcel et *al.*, 2007). Cependant, la charge de travail et l'organisation du curriculum freinent le modèle collectif de travail. Aussi, toujours selon Marcel et *al.* (2007), les enseignants veulent collaborer, mais pas à tout prix; il faut qu'ils en tirent profit concernant la qualité de leur travail et les impacts auprès des élèves. Comme l'enseignement en équipe suppose que les participants apportent une plus grande contribution s'ils travaillent en équipe (Gagnon, 2007), les enseignants se dirigeront possiblement davantage vers cette pratique enseignante.

Buckley (1999) croit que l'enseignement en équipe est une approche innovatrice démontrant que deux têtes valent mieux qu'une.

### *Définition de l'enseignement en équipe*

D'entrée de jeu, il convient de dire que l'enseignement en équipe ne fait pas l'unanimité quant à sa définition dans les écrits scientifiques. Tout au long des lectures réalisées afin de cerner le concept d'enseignement en équipe, différents mots ont été rencontrés pour décrire le concept, mais une recherche plus exhaustive nous a menée à choisir l'expression « enseignement en équipe ». Voici le cheminement poursuivi permettant d'arriver à une telle conclusion.

La première confusion rencontrée dans les écrits oppose le co-enseignement à l'enseignement en équipe. Certains auteurs tels que Trump and Miller (1973) affirment que le co-enseignement est un arrangement dans lequel deux enseignants ou plus enseignent, planifient et évaluent des élèves dans une ou plusieurs disciplines en utilisant une variété de stratégies pédagogiques et d'apprentissage. Cette définition ressemble à celle de Legendre (2005) qui définit l'enseignement en équipe comme suit : « L'enseignement dont la préparation, la réalisation et l'évaluation sont effectuées en collaboration par deux enseignants ou plus et qui s'adresse à un groupe unique d'élèves ou à plusieurs groupes fusionnés » (p. 581). Ces deux définitions sont très semblables, mais les termes utilisés sont différents. Trump et Miller (1973) parlent de co-enseignement alors que Legendre (2005) parle d'enseignement en équipe.

Pourtant, un texte plus récent de Wilson (2005) définit le co-enseignement de la façon suivante : « Le travail conjoint d'un enseignant et d'un éducateur spécialisé dans une classe régulière » (p. 272). Pour Murawski (2008), le co-enseignement existe lorsque deux professionnels (des éducateurs spécialisés) planifient, enseignent et évaluent ensemble différents groupes d'élèves. Les deux éducateurs travaillent dans la même classe et enseignent tous les deux. Aucun des deux n'est considéré comme l'éducateur principal (Murawski, 2008). Ces deux dernières définitions sont très semblables et il importe de savoir que les deux textes, à savoir celui de Wilson (2005) et celui de Murawski (2008) portent sur le co-enseignement en relation avec les élèves en difficulté. Une nuance mérite d'être soulignée : pour Murawski (2008), le co-enseignement se pratique avec deux éducateurs spécialisés qui sont tous deux égaux alors que pour Wilson (2005), le co-enseignement se pratique avec un enseignant et un éducateur spécialisé. Outre cette nuance, retenons que, dans ce cas, le co-enseignement serait une pratique enseignante utilisée particulièrement pour des clientèles d'élèves représentant des problèmes d'apprentissage. Aussi, nous remarquons que dans les deux définitions, les termes « éducateur spécialisé » (special education teacher) sont récurrents. Cela confirme pour l'instant que le co-enseignement s'adresserait à une clientèle en difficulté, du moins pour ces chercheurs.

Pour St-Arnaud (1989), le team-teaching « est la mise en commun interactive de ressources complémentaires soit sur un contenu, soit sur l'enseignement lui-même pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage » (cité dans Houde & Jacques, 1999, p. 20). Nous retenons dans cette définition le fait que les enseignants doivent

mettre en commun des ressources de façon interactive. Buckley (1999) définit le team-teaching comme suit : « Deux ou plusieurs enseignants, avec ou sans personne auxiliaire, qui planifient, enseignent et évaluent en collaboration, à un ou plusieurs groupes, dans un environnement éducationnel propice et avec suffisamment de temps, et qui prennent avantage des compétences spécifiques de chaque membre de l'équipe » (p. 7). Ici, nous retenons que l'enseignement en équipe peut se faire du moment que plusieurs enseignants sont en interaction.

Une dernière définition est enfin proposée pour compléter notre tour d'horizon. Selon Jang (2006), le team-teaching implique deux enseignants ou plus dont la principale préoccupation est de partager les expériences d'enseignement dans la classe. Ceux-ci prennent des responsabilités collectives pour maximiser les façons d'enseigner ou pour devenir de meilleurs enseignants. Jang (2006) considère aussi que le fait de faire du team-teaching offrirait plus de chances aux élèves de faire des apprentissages (p. 180). Dans cette définition, nous retenons le fait que les expériences d'enseignement sont partagées. Nous fusionnons la définition de Jang (2006) et celle de Buckley (1999) pour conclure que pour qu'il y ait de l'enseignement en équipe, les enseignants doivent planifier, enseigner et évaluer ensemble.

Que nous parlions de co-enseignement, d'enseignement en équipe ou de team-teaching, un concept est récurrent : le travail collectif. Voici les expressions qui mènent à cette constatation. Legendre (2005) et Buckley (2000) parlent de collaboration, Trump et Miller (1973) de travail conjoint, Murawski (2008) et Marcel et *al.* (2007) affirment que les enseignants doivent travailler ensemble, Houde et Jacques (1999) parlent de mise

en commun interactive et Jang (2006) intègre la notion de responsabilités collectives. Le travail collectif devient donc le noyau central de la définition de l'enseignement en équipe. Sans travail conjoint, il n'y a pas d'enseignement en équipe.

Le choix de l'expression « enseignement en équipe » s'impose. Aussi, en considérant toutes les définitions lues et l'expérience faite de l'enseignement en équipe, la définition retenue dans le cadre de cette recherche sera la suivante : Approche de l'enseignement effective lorsque quelques enseignants, devenant partenaires et complices, assument ensemble toutes les responsabilités reliées à leurs tâches respectives de façon réciproque et interdépendante en exploitant les compétences diverses de chaque membre de l'équipe dans le but de favoriser l'apprentissage mutuel des enseignants et des élèves (adaptée de Buckley, 1999; Houde & Jacques, 1999; Jang, 2006; Legendre, 2005; Marcel et *al.*, 2007; Trump & Miller, 1973).

Dans l'enseignement en équipe, un accent est mis sur le fait que le travail de collaboration se fait de façon réciproque et interdépendante. En réalité, par ces mots, nous voulons rendre le travail de collaboration plus fort. L'amener vers une réelle coopération entre les enseignants. Ces deux concepts (collaboration et coopération) seront définis dans la prochaine section de ce cadre théorique, mais en attendant, voyons un bref historique suivi des caractéristiques de l'enseignement en équipe.

### *Historique*

Selon Davis-Wiley et Cozart (1998), l'enseignement en équipe aurait été proposé par la Commission on Curriculum Planning and Development by de National

Association of Secondary School Principals. Cette commission avait été créée dans les années 1950 en réaction à un manque d'enseignants et à une forte hausse de clientèle dans les écoles (baby boom). Cette Commission avait reçu des fonds pour développer et implanter des techniques pouvant faire face à la situation, c'est-à-dire une pénurie d'enseignants, un manque de locaux et un surplus d'élèves partout à travers les États-Unis. C'est dans ce contexte que l'enseignement en équipe a été expérimenté dans plus de 100 écoles aux États-Unis.

### *Formes d'enseignement en équipe*

Tout comme il y a plusieurs définitions de l'enseignement en équipe, plusieurs façons de le pratiquer existent. Pour mieux saisir les éléments qui suivent, spécifions que l'enseignement en équipe se pratique dans certains cas lorsqu'un enseignant occupe le rôle principal et qu'un autre enseignante sera plutôt assistant. Dans le fait, cela se traduit par le fait que l'enseignant principal prend en charge l'animation du cours alors que l'assistant assure un suivi plus étroit auprès des élèves. Ce dernier circule dans la classe, vérifie les devoirs, remet certains élèves à l'ordre, reformule le contenu auprès d'élèves n'ayant pas bien saisi le contenu ou la consigne, etc. Vaughn, Shay Schumm et Arguelles (1997) proposent cinq façons de faire de l'enseignement en équipe.

- Un enseignant anime et l'autre assiste, supervise le travail des élèves.
- Deux enseignants enseignent la même discipline, mais à des groupes différents en fonction du niveau de compréhension par les élèves du contenu enseigne.
- Chaque enseignant anime une activité différente à deux groupes.

- Les deux enseignants sont impliqués, mais aussi des intervenants.
- Les deux enseignants enseignent la même chose au même moment ensemble (au même groupe d'élèves).

Wilson (2008) présente, quant à elle, 19 façons d'être un enseignant-assistant actif. En situation d'enseignement en équipe, il devient parfois difficile pour l'enseignant assistant de trouver des activités pertinentes pendant que l'enseignant principal anime le cours. Il importe donc de connaître un éventail de possibilité pour maximiser le potentiel du travail en équipe. Voici la liste de ces 19 façons de faire.

- L'assistant peut circuler dans la classe en s'assurant que les élèves sont à leur affaire. Il n'y a pas vraiment de contact direct avec les élèves.
- L'assistant circule dans la classe en intervenant auprès de certains élèves qui ne suivent pas, qui dérangent le cours ou qui n'ont pas le matériel approprié.
- L'assistant peut rester auprès d'un élève environ une minute pour s'assurer que celui-ci a bien compris.
- L'assistant reste auprès d'un élève éprouvant des difficultés pendant environ cinq minutes pour donner des explications supplémentaires, clarifier une information ou donner des exemples.
- L'assistant s'assoit avec un élève éprouvant des difficultés pour lui donner des explications supplémentaires, lui offrir une leçon d'appoint pour qu'il puisse rapidement revenir au même niveau que le groupe.



- L'assistant peut retirer un petit groupe d'élèves (4-5) pour leur offrir une mini-leçon individualisée.
- L'assistant peut observer des élèves en particulier qui éprouvent des difficultés. Il peut prendre des notes sur leur façon de faire, les questions qu'ils posent, la fréquence de ces questions, les déplacements, etc.
- L'assistant peut prendre des notes et compiler des données afin de savoir quelle est la fréquence de participation des élèves dans le but éventuel de faire participer l'ensemble des élèves. On veut éviter que quelques élèves, toujours les mêmes, fassent des interventions en classe.
- L'assistant peut prendre des notes à propos des questions que l'enseignant principal pose aux élèves. Analyser ensuite le degré de difficulté de ces questions peut être intéressant afin d'orienter les apprentissages.
- L'assistant peut proposer des stratégies à l'enseignant principal qui pourraient rendre la leçon plus adaptée et ainsi avoir plus de succès.
- L'assistant peut planifier le ou les devoirs. En observant les élèves tout au long de la leçon, l'assistant est en mesure de rendre le devoir plus adapté.
- L'assistant peut ramasser et corriger le devoir, identifier les difficultés rencontrées par les élèves et avertir l'enseignant principal dans le même cours.

- L'assistant peut condenser les informations données par l'enseignant principal et réaliser un organisateur graphique ou une carte conceptuelle, toujours dans le but d'aider les élèves.
- L'assistant peut vérifier si les devoirs ont été faits.
- L'assistant peut s'imaginer dans la peau d'un élève et prendre des notes afin de montrer aux élèves quel résultat ils pourraient avoir obtenu à la fin de la leçon.
- L'assistant peut écrire au tableau, seconder l'enseignant principal en ajoutant des éléments visuels.
- L'assistant peut préparer des questions qui condensent le contenu du cours pour clore la leçon.
- L'assistant peut discuter avec l'enseignant principal, dire son point de vue, enrichir des propos, exposer une vision différente.
- L'assistant peut poser des questions aux élèves lorsqu'il sent que le contenu est plus difficile pour ceux-ci.

Dans les prochaines lignes, nous passons en revue les avantages et les inconvénients de l'enseignement en équipe pour les enseignants, pour les élèves et pour l'administration d'une institution. Buckley (1999) est un auteur particulièrement cité dans cette section car il a lui-même, dans son ouvrage, fait la synthèse de plusieurs textes portant sur la question.

### *Avantages et inconvénients de l'enseignement en équipe*

*Avantages pour les enseignants.* Buckley (1999) énumère une série d'avantages pour les enseignants de pratiquer l'enseignement en équipe. Pour arriver à ces constats, il s'appuie sur ses recherches et sur 30 ans d'expérimentation de cette approche dans le milieu universitaire. Selon lui, l'enseignement en équipe améliore la qualité de l'enseignement étant donné que deux experts présentent et s'approprient la même discipline. Ainsi, le même sujet peut être présenté selon deux approches, deux stratégies. Les enseignants peuvent s'encourager et s'entraider lors de la préparation des cours, de l'enseignement et de l'évaluation. Comme les enseignants s'observent mutuellement, ils apprennent l'un de l'autre constamment, cela peut mener à de nouvelles expérimentations impossibles à concevoir autrement. Avec l'enseignement en équipe, les compétences des enseignants sont accrues. Cela est particulièrement pertinent dans un contexte où un enseignant vétérinaire serait jumelé à un nouveau venu dans la profession.

Buckley (1999) constate que la notion de motivation est très présente en enseignement en équipe; les enseignants souhaitent être efficaces et la présence d'un deuxième enseignant en classe est une stimulation professionnelle. Cela permet plus facilement une rétroaction difficile à obtenir dans un contexte d'enseignement individuel. Toujours selon Buckley (1999), l'enseignement en équipe peut prévenir et remédier à l'épuisement professionnel. L'augmentation du plaisir de travailler en équipe est en soi un remède efficace. Il permet de créer des alliances et une complicité avec d'autres enseignants qui augmentent l'intérêt que portent les enseignants à leur travail.

Le fait d'avoir une deuxième personne en classe offre un support immédiat lors de difficultés techniques. Un outil technologique qui ne fonctionne pas, un oubli de matériel, un élève indiscipliné ou malade, voilà une liste de problèmes qui se règlent simplement lorsque deux enseignants collaborent en classe. Aussi, le fait d'être deux réduit les difficultés de communication qui peuvent être liées à des problèmes de personnalité entre enseignant et étudiants. Enfin, un dernier avantage à l'enseignement en équipe est le fait de montrer l'exemple. Les élèves qui voient ce modèle seront davantage aptes à le reproduire (Buckley, 1999).

*Inconvénients pour les enseignants.* Selon Buckley (1999), le plus gros problème rencontré par les enseignants est l'incompatibilité. Elle peut être de nature professionnelle (vision pédagogique différente) ou personnelle (conflit de personnalité, manque de confiance, mauvaise communication, etc.). Les enseignants peuvent avoir du mal à se faire remettre en question, car un autre professionnel est toujours présent et peut librement commenter les façons de faire en classe, les stratégies utilisées, etc. Aussi, installer un système d'enseignement en équipe demande un plus grand investissement de temps et d'énergie, particulièrement dans les premières années d'expérimentation. Il faut être conscient que le salaire reste le même, malgré les heures supplémentaires. Enfin, Buckley (1999) mentionne que l'enseignement en équipe peut attirer la critique des autres membres de l'institution et ainsi créer des conflits.

*Avantages pour les élèves.* Buckley (1999) affirme que le changement de voix et de rythme, l'alternance de style et de personnalité peuvent être stimulants pour les élèves; l'attention est plus facilement gardée. Si l'attention et la motivation des élèves

sont stimulées, ceux-ci apprendront plus facilement. Aussi, les élèves qui se sentent moins à l'aise avec un enseignant peuvent très facilement se référer à un autre enseignant. La présence de deux enseignants permet de diviser le groupe en deux et d'offrir ainsi le même support à l'un et à l'autre groupe en fonction du niveau respectif des élèves. Ultiment, l'enseignement en équipe peut amener un haut niveau de satisfaction dans les classes et accroître les apprentissages.

*Inconvénients pour les élèves.* Buckley (1999) mentionne que certains élèves vont se laisser déconcentrer par la présence de deux enseignants. Trop de variété et de créativité peuvent surexciter les élèves. L'enseignement en équipe ne convient donc pas à tous les types d'élèves.

*Avantages pour l'administration.* Dans son livre, Buckley (1999) présente des avantages au fait d'instaurer des équipes d'enseignement en équipe. Premièrement, la présence de plus d'un enseignant dans la classe réduit les problèmes relationnels entre les élèves et les enseignants. Aussi, l'impact des absences des enseignants est amoindri étant donné qu'un autre enseignant est en présence pour palier les effets négatifs de la suppléance. Les nouveaux enseignants, lorsqu'intégrés dans des équipes d'enseignants deviennent plus rapidement orientés et efficaces dans leur travail. Comme l'enseignement en équipe suppose que les élèves ont un meilleur apprentissage, les élèves sont plus heureux et le recrutement et la rétention des enseignants sont améliorés. En travaillant en équipe, les enseignants combinent leurs forces en compensant leurs difficultés. L'enseignement et l'apprentissage sont améliorés. Enfin, l'enseignement en

équipe devient une forme de formation continue peu dispendieuse pour l'administration scolaire (Buckley, 1999).

*Inconvénients pour l'administration.* Buckley (1999) suggère que pour installer une équipe d'enseignement en équipe, du temps doit être investi. Il faut discuter des équipes de travail. Par ailleurs, il peut être difficile de trouver les bons candidats qui travailleront bien ensemble en respectant les règles administratives et syndicales. Murawski (2008) affirme que l'enseignement en équipe constitue en quelque sorte un mariage professionnel. Cette affirmation montre à quel point les partenaires doivent s'accepter et se respecter mutuellement. Aussi, selon Buckley (1999), il peut être difficile de remplacer dans une équipe un enseignant qui se retire. En dernier lieu, les administrateurs doivent ajuster leur budget aux coûts prévisibles : une classe adéquate (pouvant accueillir un plus grand nombre d'élèves, contenant plus de tableaux verts, avec des pupitres appropriés, etc.) devra être disponible et le matériel informatique et audiovisuel nécessite souvent des ajustements. Aussi, des coûts salariaux peuvent être envisagés compte tenu des heures supplémentaires que les enseignants doivent souvent investir pour mettre sur pied une équipe d'enseignement en équipe.

#### *Les conditions du succès de l'enseignement en équipe*

Dans un court article de Murawski (2008) destiné aux administrateurs, cinq éléments clés sont à prendre en considération lorsque vient le temps de penser à faire de l'enseignement en équipe dans une classe. Premièrement, il faut savoir ce qu'est l'enseignement en équipe et quels sont les besoins associés à ce type d'enseignement. Deuxièmement, il faut reconnaître que l'enseignement en équipe est un mariage

professionnel et que l'administrateur est responsable de la formation du couple. Pour éviter les divorces, les administrateurs doivent encourager l'auto-sélection des partenaires (Murawski, 2008). À cela s'ajoute le fait que les règles administratives et syndicales doivent être assouplies pour permettre une certaine marge de manœuvre aux personnes responsables du jumelage des partenaires (Marcel *et al.*, 2007).

Selon Murawski (2008), afin de faciliter le recrutement de volontaires, il convient d'identifier les préférences des enseignants : niveau(x), discipline (s), collègues avec lesquels travailler. Il faut aussi donner de la formation et prévoir du temps pour que les enseignants puissent se rencontrer pour planifier ensemble. Idéalement, les équipes devraient être faites avant la fin de l'année scolaire pour que les enseignants puissent se rencontrer le plus rapidement possible afin d'organiser la prochaine année. Les administrateurs doivent trouver des solutions pour donner du temps de libération aux enseignants qui travaillent en équipe pour permettre une planification efficace. Murawski (2008) présente quelques propositions pour y arriver : engager un suppléant, utiliser le temps lorsque les élèves sont occupés ailleurs ou absents de l'école (journée pédagogique), remplacer les co-enseignants par d'autres enseignants de l'école ou des membres de l'administration, rémunérer les co-enseignants pour du temps supplémentaire et accumuler du temps pour le reprendre ultérieurement. En dernier lieu, il spécifie que les administrateurs doivent encourager les succès et donner de la rétroaction. Des évaluations devraient être faites ponctuellement et pour ce faire, des mentors peuvent être identifiés et devenir de bonnes ressources.

Jang (2006) propose quelques pistes de réflexion intéressantes. Pour lui, l'autonomie est davantage encouragée dans la structure globale de l'enseignement que la collaboration entre les enseignants. Il faut donc renverser cette tendance et investir plus de temps et d'énergie pour que la collaboration devienne efficace. Des structures doivent être mises en place pour aider et soutenir les enseignants dans leur passage à la collaboration. La culture de la collaboration est longue à développer et nécessite beaucoup de confiance et de compréhension entre les participants. C'est une relation à long terme qu'il faut maintenir et encourager ( .

En ce qui concerne les enseignants, les éléments suivants ont été identifiés comme conditions du succès. D'abord, la planification des cours est un élément clé dans la réussite de l'enseignement en équipe; il faut y investir du temps (Sandholtz & Dadlez, 2000; Shibley, 2006). Un partage équitable des rôles que vont prendre les enseignants à l'intérieur des cours doit être fait (Sandholtz & Dadlez, 2000; Shibley, 2006) et les responsabilités doivent être partagées (Sandholtz & Dadlez, 2000). Sandholtz et Dadlez (2000) et Shibley (2006) sont tous d'avis que les enseignants doivent partager la même vision pédagogique et avoir un intérêt et une grande motivation à travailler avec l'autre malgré les différences entre les membres de l'équipe. Shibley (2006) parle de l'importance d'une bonne communication. Plus les conflits sont identifiés et réglés rapidement, plus la réussite est garantie. Aussi, la qualité des échanges et l'honnêteté des partenaires est primordiale. Enfin, l'inégalité des connaissances est particulièrement enrichissante en enseignement en équipe et ne doit pas freiner la composition des équipes, (Shibley, 2006) car cela constitue une richesse pour les enseignants. Ils



apprennent l'un de l'autre au même titre qu'ils le feraient lors d'une formation quelconque.

Précédemment, nous avons vu que l'enseignement en équipe se réalise lorsque les enseignants deviennent partenaires et complices et travaillent ensemble à tous les volets de leurs tâches. Mais que signifient ces concepts de collaboration et de coopération? Ce seront les prochains concepts définis.

### Collaboration et coopération

Pour les chercheurs s'attardant au travail collectif, l'enseignement en équipe relève tantôt de la collaboration, tantôt de la coopération (Buckley, 1999; Houde & Jacques, 1999; Jang, 2006; Legendre, 2005; Murawski, 2008; Trump & Miller, 1973). Ces deux concepts méritent une clarification.

Marcel et *al.* (2007) distingue trois modalités de travail partagé selon le degré d'intensité de ce partage. Le niveau signifiant un travail partagé moins élevé est les pratiques de coordination, ensuite les pratiques de collaboration et enfin les pratiques de coopération. La coopération serait donc le degré ultime du travail partagé.

Pour Marcel et *al.* (2007), la collaboration a lieu entre les enseignants lorsqu'ils travaillent ensemble dans un objectif commun et ce, même s'ils assument les tâches individuellement face aux élèves. Par exemple, des enseignants de français au premier cycle du secondaire pourraient décider de planifier ensemble les contenus de l'étape à suivre, mais enseigner séparément auprès des différents groupes d'élèves. Les enseignants préparent ensemble les tâches reliées à l'objectif fixé par une

communication essentiellement pratique, fonctionnelle. Marcel et *al.* (2007) affirment que « pour que les pratiques collaboratives engagent l'enseignant au niveau de pratiques collectives, une étape doit encore être franchie : celle de la coopération » (p. 11). La collaboration serait donc une pratique nécessaire à la coopération, mais préalable d'un point de vue hiérarchique.

Par contre, certains auteurs ne s'entendent pas sur cette hiérarchie proposée par Marcel et *al.* (2007). Pour McEwan (1997), la route menant de l'isolement à la collégialité comporte six étapes. Le tableau 1 résume ce passage de l'isolement à la collaboration.

Tableau 1

Passage de l'isolement à la collaboration, adapté de McEwan (1997)

1. Autocratie	2. Coordination	3. Accommodement
4. Indépendance	5. Coopération	6. Collaboration

Dans l'autocratie, les enseignants travaillent dans l'isolement, alors que dans la coordination, ils souscrivent à un jeu de règles communes et s'entendent sur un calendrier et sur d'autres façons de procéder (accomodement). À l'étape suivante, celle de l'indépendance, ils travaillent seuls mais savent reconnaitre de quelle manière ce qu'ils font rejoint ce que font les autres. Pour les enseignants, le fait de se regrouper pour travailler à l'accomplissement d'un but spécifique caractérise l'étape de la

coopération. L'objectif ultime, cependant, est la collaboration. Les gens travaillent alors réellement ensemble et se parlent de sujets importants pour eux et pour leur pratique professionnelle (McEwan, 1997). Ils observent les autres, les aident, s'enrichissent grâce à eux ou leur apprennent des choses. Donc, pour lui, la collaboration est l'étape finale et surpasse la coopération. De plus, il y a collégialité lorsque les enseignants collaborent.

Pour Schmidt (1994), la coopération correspond aux situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble, autrement dit de partager leur espace de travail. Ainsi, les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail. Cela cadre particulièrement bien avec la définition retenue pour cette recherche sur l'enseignement en équipe, lequel devrait se faire de façon réciproque et interdépendante. Pour Marcel et *al.* (2007), « la coopération entre enseignants est effective dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs » (p. 11). Cette dernière définition de la coopération correspond à la partie de la définition retenue qui dit que les enseignants assument ensemble toutes les responsabilités reliées à leurs tâches respectives.

Pour McEwan (1997), la coopération existe lorsque les enseignants se regroupent pour travailler à l'accomplissement du but commun. Contrairement à la définition que Schmidt (1994) et Marcel et *al.* (2007) donnent de la coopération, McEwan (1997) ne mentionne pas le fait que la coopération doive se faire dans un contexte de dépendance professionnelle où les enseignants agissent ensemble, opèrent

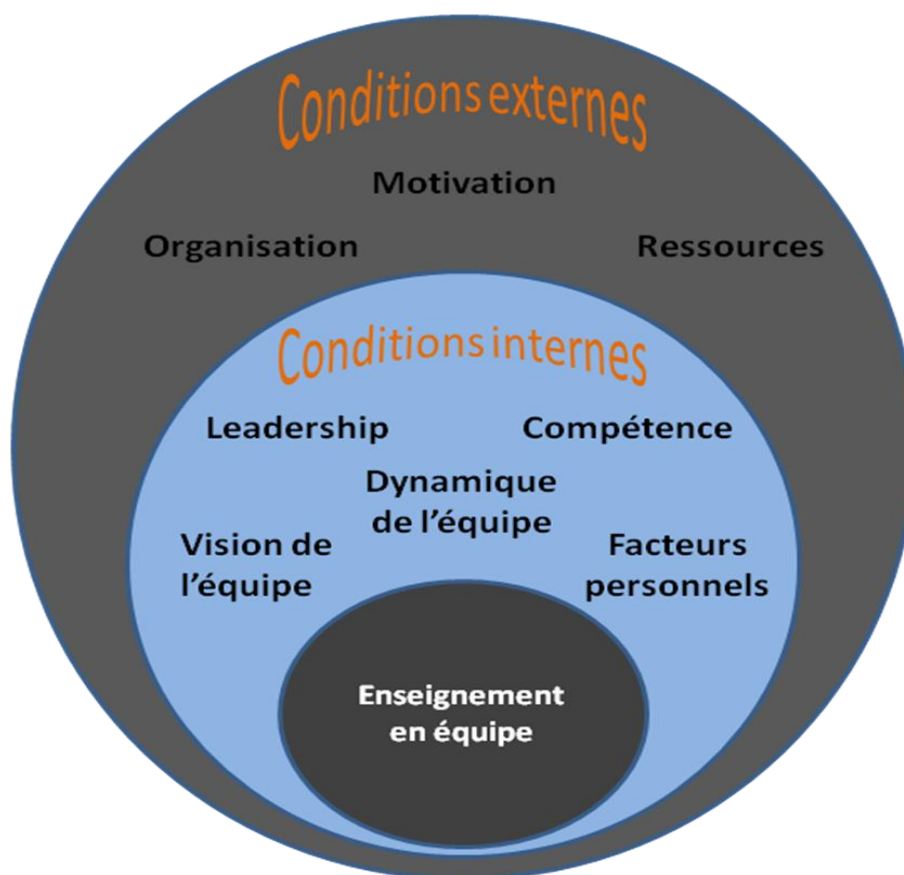
ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle. Les enseignants se regroupent oui, mais cela peut être dans la réalisation d'une seule activité. Ils visent l'atteinte d'un but commun. Par exemple, les enseignants pourraient se regrouper pour planifier une sortie au théâtre pour leurs élèves. Cela serait du travail coopératif pour McEwan (1997), mais pas au sens de Schmidt (1994) ou de Marcel et *al.* (2007); pour ces derniers, le travail coopératif représente un partage nécessaire de l'espace de travail dans lequel les acteurs s'entraident pour ajuster leur activité professionnelle.

Au terme de cette revue des concepts de collaboration et coopération, une position s'impose, celle du choix d'inscrire l'enseignement en équipe dans la coopération pour répondre aux besoins de cette recherche. L'enseignement en équipe nécessite un haut niveau de partage, de complicité, de réciprocité entre les enseignants. Aussi, ces exigences correspondent davantage à la coopération qu'à la collaboration.

#### Conditions externes et internes

Tout au long de l'élaboration de la problématique et du cadre théorique, plusieurs textes consultés conduisent à identifier une quantité impressionnante de propositions relatives à la réussite de l'enseignement en équipe. Le souci de classer, d'organiser ces idées a prédominé afin de mieux visualiser ce qui pourrait devenir les balises nécessaires à l'élaboration éventuelle d'un modèle. Klein et Porter (1990) travaillent sur l'interdisciplinarité depuis les années 1980. Ils proposent dans leurs écrits plusieurs façons d'appréhender cette réalité, par exemple, une catégorisation sous forme de conditions externes et internes en lien avec le travail d'équipe et la recherche

interdisciplinaire. Pour eux, les conditions externes relèvent davantage d'un point de vue administratif alors que les conditions internes appartiennent à l'équipe désireuse d'implanter une structure solide de travail coopératif. C'est à partir de leurs travaux et en le transposant à l'enseignement en équipe qu'une ossature a été composée (Figure 1) et a conduit au modèle final pour cette recherche.



*Figure 1.* Les conditions externes et internes de l'enseignement en équipe, adapté de Klein et Porter (1990)

Plusieurs liens sont possibles entre ce que proposent Klein et Porter (1990) dans leurs travaux sur l'interdisciplinarité et la présente recherche sur l'enseignement en équipe. D'ailleurs, dans un texte de Klein (1998), il est clairement question de l'enseignement en équipe comme étant synonyme d'un véritable enseignement interdisciplinaire. Par contre, cette dernière rappelle que « son application actuelle relève plus de la préparation en équipe que de l'enseignement lui-même » (p. 62). Mais en dépit de ce lien, il réside tout de même une différence entre l'ensemble des travaux de Klein et Porter (1990) et la présente recherche. C'est que les auteurs ne travaillent pas exclusivement sur la recherche interdisciplinaire en éducation. Ils positionnent leur regard de façon globale. Aussi, les conditions qu'ils proposent ne portent pas exclusivement sur l'enseignement en équipe, mais sur les conditions qui sont requises pour l'exercice de la recherche interdisciplinaire en entreprise, au gouvernement ou dans un contexte scolaire.

Voici d'abord une présentation des conditions externes. Nous pouvons distinguer trois catégories : (1) l'organisation de l'institution, (2) la motivation et (3) les ressources. Concernant l'organisation de l'institution (1), Klein et Porter (1990) indiquent qu'un effort d'envergure doit être envisagé nécessitant un investissement de temps et des compétences particulières chez les participants. De plus, l'organisation doit posséder une philosophie de travail d'équipe. La motivation du participant (2) doit être intrinsèque et satisfaire les besoins émotifs et intellectuels de l'individu impliqué. Les ressources (3) correspondent au temps accordé au projet, à l'argent disponible et à la présence du personnel approprié, d'un leader et d'une équipe de référence.

À propos des conditions internes, cinq catégories sont proposées par Klein et Porter (1990) : (1) les principes personnels, (2) le leadership, (3) les compétences, (4) la vision de l'équipe et (5) la dynamique de l'équipe. Klein et Porter (1990) observent, en ce qui a trait aux principes personnels (1), que les individus impliqués doivent faire preuve de flexibilité, de sensibilité et de tolérance. Ils doivent avoir le goût de l'aventure et une solide volonté d'apprendre. Aussi, pour la réussite du travail d'équipe, il importe de faire passer les intérêts du groupe avant les intérêts personnels.

Le leadership (2) correspond aux capacités que doit avoir la personne qui dirige l'équipe : elle doit avoir une bonne connaissance des disciplines enseignées, communiquer efficacement, assurer la gestion du budget, s'occuper des relations publiques et être en mesure de résoudre des problèmes. Klein et Porter (1990) notent que ces capacités sont particulièrement importantes en début de projet.

Relativement aux compétences (3), les membres de l'équipe doivent avoir une vision interdisciplinaire et posséder une compétence au travail en coopération. La vision de l'équipe (4) correspond à la présence d'un projet commun aux membres de l'équipe. Une planification conjointe permettant d'anticiper les besoins des individus assure la réussite du projet d'équipe.

Enfin, la dynamique de l'équipe (5) met en relief l'importance de la proximité physique entre les membres de l'équipe. Ceux-ci doivent travailler dans un lieu commun, un espace ouvert permettant ainsi des interactions régulières et une

communication efficace. La taille de l'équipe devrait correspondre à plus ou moins cinq membres.

Au terme de cette appropriation du modèle proposé par Klein et Porter (1990), nous nous en distinguons légèrement puisque toutes les réalités proposées par les auteurs ne correspondent pas en tout point à celles qui sont vécues précisément par les intervenants du milieu scolaire (direction, enseignant, représentant syndical, etc.). Nous pourrions, à titre d'exemple, mentionner que Klein et Porter (1990) proposent quatre conditions externes alors que nous n'en avons conservé que trois dans le modèle. Nous avons retranché une condition (les caractéristiques du problème) puisqu'elle s'appliquait à la recherche interdisciplinaire en entreprise. Cela dit, c'est la seule de toutes les conditions proposées par les auteurs que nous avons retranchée.

C'est ce qui met fin à de notre cadre théorique. Dans le prochain chapitre, nous proposons notre démarche méthodologique en commençant par la présentation du type de recherche et des choix méthodologiques.



CHAPITRE III  
MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre consacré à la méthodologie de notre recherche, nous nous attarderons d'abord au type de recherche et aux choix méthodologiques que nous avons faits : perspective socioconstructiviste, méthodologie mixte, modélisation, collecte de données (échantillon, participants et instrument) et déroulement seront les points traités. Enfin, nous verrons de quelle façon la priorisation des données et l'analyse de contenu nous ont permis d'analyser nos données.

### Type de recherche et choix méthodologiques

#### *Choix du type de recherche*

Pour bien camper notre choix méthodologique, il convient dans un premier temps de justifier les grandes orientations épistémologiques qui nous guident. Nous avons, dans le cadre de cette recherche, rencontré et questionné des participants (qui seront décrits plus loin) dans des institutions où des enseignants pratiquent l'enseignement en équipe dans le but de connaître les conditions qui pour eux favorisent cette pratique. Il s'agit d'une recherche exploratoire dans laquelle nous avons voulu dégager, avec la contribution des participants, les conditions externes et internes contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe. Les données ont été coconstruites par les acteurs du milieu concernés par la situation. Aussi, nous considérons qu'en adoptant cette approche, nous respectons l'orientation socioconstructiviste que nous donnons à notre démarche de recherche.

### *Perspective socioconstructiviste*

Afin de mieux cerner la pertinence d'inscrire notre démarche dans une perspective socioconstructiviste, nous retenons les trois principes de Dalgarno (1996) :

Le principe fondamental du constructivisme est que chaque personne forme sa propre représentation du savoir, construisant ses propres expériences individuelles; conséquemment, il n'y a pas une seule représentation correcte du savoir.

Le second principe est qu'une personne apprend par l'exploration active et que l'apprentissage se produit quand l'exploration de l'apprenant découvre le déséquilibre entre les représentations courantes du savoir et son expérience.

Le troisième principe concerne le fait que l'apprentissage a lieu dans un contexte social et l'interaction entre apprenants et leurs pairs est une partie nécessaire du processus d'apprentissage.

Ces principes semblent tous trois tout à fait pertinents aux objectifs poursuivis dans notre démarche de recherche. En effet, c'est par les échanges et la réflexion et en respectant l'expérience et les connaissances des participants qu'ils ont contribué à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire.

Pour Lafortune et Deaudelin (2001), une perspective socioconstructiviste nécessite un processus de coconstruction qui permet à chaque personne, à partir de son propre modèle, de participer au développement d'un modèle collectif. C'est effectivement cette orientation que nous donnons à notre recherche. Les participants, par

la mise en commun de leur expérience, ont travaillé ensemble à coconstruire un modèle de l'enseignement en équipe.

Les résultats de cette recherche sont étroitement liés aux différentes personnes rencontrées et questionnées par les instruments utilisés. Pour nous, c'est par l'accès à l'expérience des équipes pratiquant l'enseignement en équipe que nous pouvons comprendre la dynamique du travail d'équipe et obtenir des résultats nous permettant ainsi de tirer certaines conclusions. De plus, comme nous avons nous-mêmes pratiqué l'enseignement en équipe, nous ne pouvons prétendre ni à une objectivité, ni à une neutralité face au sujet abordé. Par contre, nous avons fait tout en notre pouvoir pour garder une distance nécessaire aux différentes étapes de la recherche. Des efforts ont aussi été déployés pour objectiver cette recherche à toutes les étapes de sa réalisation et de son interprétation (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

### *Méthodologie mixte*

Nous avons réalisé notre recherche en recourant à une méthodologie mixte. Comme le remarquent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « il s'agit d'une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'accroître l'envergure explicative de la recherche » (p. 120). Selon Tashakkori et Teddlie (2002), il y a trois raisons d'utiliser les approches qualitative et quantitative en recherche. Ces approches peuvent répondre à des questions de recherche, là où d'autres méthodes ne le peuvent pas; les inférences qu'elles fournissent sont plus fortes; elles offrent l'occasion de présenter une plus grande diversité de visions.

Pinard, Potvin et Rousseau (2004) croient qu'une alliance des procédés de recherche peut s'avérer nécessaire afin d'enrichir la compréhension de l'objet de recherche, d'accéder à sa complexité et de tendre vers une polyvalidation des résultats ainsi obtenus. Rousseau (1996), quant à lui, écrit qu'une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire qui est en accord avec ce que nous estimons être juste dans les rapports que nous entretenons avec le réel.

C'est en considérant les références ci-haut mentionnées que nous avons choisi la méthodologie mixte. Nous croyons que le jumelage des données qualitatives et quantitatives rend notre recherche plus riche, plus rigoureuse et mieux adaptée à la réalité de l'enseignement en équipe et des groupes de réflexion dont il sera question dans la section portant sur la démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP). De plus, nous croyons que la méthodologie mixte contribuera à la modélisation de l'enseignement en équipe dont voici les orientations.

### *Modélisation*

Pour Lafortune (2004), « la modélisation consiste à représenter une situation réelle ou possible pour mieux comprendre sa nature et son évolution » (p. 229). C'est exactement ce que nous avons fait dans notre démarche de recherche : établir un modèle de l'enseignement en équipe afin de faciliter son implantation (dans le cas de nouvelles équipes) ou son évolution (dans le cas d'équipes déjà en place). Legendre (2005) affirme que la modélisation est une méthode et un processus de représentation d'une situation réelle, éventuelle ou imaginaire dans le but de mieux comprendre sa nature et

son évolution dans des conditions particulières. Dans le cadre de cette recherche, nous voulons établir un modèle de l'enseignement en équipe au secondaire.

### Collecte de données

#### *Échantillon*

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de travailler avec un échantillonnage intentionnel qui se fait sur la base d'une analyse des caractéristiques présentées par les participants correspondant aux critères provenant du cadre théorique (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). La sélection des participants a été faite sur la base suivante : les participants devaient être des enseignants du secondaire, des directions d'écoles secondaires et des représentants syndicaux vivant ou ayant déjà vécu une expérience respectant l'approche d'enseignement en équipe au secondaire. Pour nous, les participants devaient avoir vécu l'expérience d'enseignement en équipe pour permettre un recul nécessaire à l'élaboration des conditions externes et internes à l'équipe contribuant à la modélisation de l'approche d'enseignement en équipe au secondaire dans une perspective socioconstructiviste. Tel qu'élaboré dans le cadre théorique, les conditions externes relèvent souvent de la structure administrative. Nous avons donc rencontré un membre de la direction de chaque institution sélectionnée ayant une implication auprès des enseignants. De plus, comme des conditions externes relèvent aussi du cadre syndical, un représentant syndical concerné par le travail des enseignants travaillant en enseignement en équipe a été invité à participer à la collecte

de données. Nous sommes d'avis que chaque catégorie de participant a su orienter et enrichir la réflexion en verbalisant des idées provenant de différents contextes.

Le nombre de participants rencontrés dans le cadre de cette recherche tient du raisonnement suivant. Comme nous utilisons la démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP), nous avons rencontré deux équipes. Une équipe correspond à plus ou moins trois enseignants (entre 2 et 3), un membre de la direction et un représentant syndical d'une commission scolaire. Tous les participants d'une équipe provenaient de la même organisation scolaire et vivaient, au moment de la collecte de nos données, une expérience d'enseignement en équipe. Nous croyons, à l'instar de Vaughn et *al.* (1996) que la rencontre de deux équipes nous a permis d'atteindre la saturation des données relativement à nos objectifs de recherche parce que certains énoncés se sont répétés (parfois dans des termes différents) dans les deux équipes et les regroupements émanant de notre analyse se répètent d'une équipe à l'autre. Aussi, il importe de considérer les ressources disponibles (matérielles, temps, humaines, etc.) pour fixer le nombre de groupes nécessaires à l'atteinte des objectifs de l'étude (Vaughn et *al.*, 1996). Dans notre cas, nous avons dû nous déplacer à deux reprises vers les villes de Alma et de Rimouski en partance de la ville de Gatineau. Ces voyages ont nécessité temps et argent de notre part, sans compter la disponibilité des participants et celle d'une autre personne assurant l'animation des groupes de réflexion. C'est donc en considération de nos ressources et de l'atteinte de la saturation des données que nous avons jugé deux équipes comme étant suffisantes à l'atteinte de nos objectifs de recherche.

Comme notre recherche se situe dans un contexte d'enseignement au secondaire, nous avons déployé beaucoup d'énergie au recrutement d'équipes provenant de ce milieu. Après environ un an de recherche intensive, nous avons recruté une seule équipe du secondaire correspondant aux critères déterminés dans le cadre théorique sur l'enseignement en équipe (voir section Définition de l'enseignement en équipe). Cette équipe provient de l'école secondaire Jean-Gauthier, à Alma. Nous avons constaté que l'enseignement en équipe, au sens défini par le cadre théorique, ne se pratique à peu près pas au Québec. Pas plus dans les écoles publiques que privées, car notre recherche n'a pas tenu compte de cette contrainte. À la suite de cette année de recherche de participants, nous avons concentré nos efforts vers l'enseignement au collégial où la pratique de l'enseignement en équipe est davantage présente. Nous avons pensé que les expériences vécues par les enseignants du milieu collégial pouvaient se rapprocher de celles des enseignants du secondaire. En effet, les enseignants du collégial ont plusieurs groupes auxquels ils enseignent une seule discipline scolaire au même titre que les enseignants du secondaire. Rapidement, nous avons trouvé une équipe du Cégep de Rimouski correspondant parfaitement à nos critères de sélection, hormis le fait que l'équipe provenait du collégial.

#### *Description des participants*

Neuf personnes ont participé à l'étude (Tableau 2). Ces personnes étaient majoritairement des femmes (six), ayant entre sept et 34 ans d'expérience en enseignement. La majorité des participants avait entre six et 10 années d'expérience en enseignement en équipe. Tous les participants détenaient une formation initiale en



pédagogie. Cinq provenaient de l'école secondaire Jean Gauthier d'Alma, une école d'environ 550 élèves. Les quatre autres participants œuvraient au sein du Cégep de Rimouski, un collège d'environ 2 500 étudiants. Pour respecter l'anonymat de nos participants, nous avons changé leurs prénoms en prenant soin de leur en attribuer un nouveau respectant leur sexe. Pour les participants d'Alma, les prénoms commencent par un « A » et pour les participants de Rimouski, les prénoms débutent par un « R ». Cela aidera la présentation des résultats et, par la suite, l'interprétation, car il sera plus facile de repérer l'information provenant d'Alma (les noms débutant en « A ») ou de Rimouski (les noms débutant en « R »).

Tableau 2

Données descriptives des participants

	Prénom fictif du participant	Fonction du participant	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en enseignement en équipe	Formation	Nombre d'enseignants travaillant en équipe dans l'institution	Nombre de coéquipiers depuis ens. en équipe
<b>Alma</b>	Angèle	Ens.	7	3	B. Éd. secondaire	15	9
	Agathe	Ens.	9	3	B. Éd. secondaire	15	6
	Alec	Rep. synd.	10	3	Bacc. adaptation scolaire	15	5
	Alexa	Ens.	13	7	Bacc. adaptation scolaire + progr. court intervention éducative	15	20
	Anne	Dir.	8	n/a	Maitrise en éducation	15	n/a
<b>Rimouski</b>	Reine	Ens.	13	9	Maitrise en éducation	10 *	2
	Rose	Ens.	22	9	Maitrise en éducation	10 *	2
	Reno	Dir.	18	10	Maitrise en pédagogie	30	10
	Roch	Rep. synd.	34	34	Bacc. math + certificat en psychopédagogie	30	5

\* Signifie que le nombre d'enseignants travaillant en équipe concerne le département et non l'ensemble de l'institution.

Au terme de la présentation de ce tableau, nous constatons que quatre des neuf participants rencontrés possédaient un diplôme d'études supérieures en éducation. Cela

s'explique par la rencontre d'une équipe issue du milieu collégial où la détention d'un diplôme de maîtrise est souhaitable ou parfois nécessaire. De plus, il importe de spécifier que nous avons choisi de ne rencontrer qu'une seule institution par organisation scolaire. Le tableau 2 démontre bien que plusieurs personnes travaillaient en équipe dans les deux organisations. Nous aurions pu, par exemple, rencontrer deux équipes de la même école (Jean-Gauthier), mais le vécu des enseignants et la réalité scolaire dans laquelle ils sont plongés quotidiennement aurait pu sembler redondante et avoir un impact sur la quantité, la diversité et la richesse de nos données.

Quant à la dernière colonne du tableau 2 intitulée « Nombre de coéquipiers depuis enseignement en équipe », nous cherchions à savoir si les enseignants ont tendance à conserver les mêmes coéquipiers ou à changer régulièrement de collègue. Nous remarquons que la quantité de coéquipiers est assez liée aux années d'expérience. Par exemple, pour l'enseignant possédant plus de 20 ans d'expérience en enseignement en équipe, il n'est pas étonnant de constater que plusieurs coéquipiers ont partagé sa route.

Voici maintenant la présentation de la démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) qui constitue notre instrument de collecte et d'analyse de données.

#### Instrument

##### *La démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP)*

Par l'utilisation de la démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP, notre objectif principal était de faire émerger des informations (des conditions externes et

internes) en provenance des équipes sélectionnées (direction, enseignant, représentant syndical). Les questions posées devaient orienter les participants sans imposer aucune idée. Nous avons donc utilisé la démarche DRAP (démarche réflexive d'analyse en partenariat), proposée par Boudreault et Kalubi (2006), correspondant à l'objectif visé par cette recherche. C'est par une réflexion de groupe que les participants sont arrivés à coconstruire les conditions internes et externes favorisant la pratique de l'enseignement en équipe. La démarche DRAP permet d'éviter certains biais que comportent les entrevues traditionnelles (Boudreault et Kalubi, 2006). En effet, la démarche, par la proposition de thèmes globaux, cherche à faire émerger des énoncés en lien avec les objectifs de recherche afin que les participants puissent eux-mêmes verbaliser les énoncés qui ont composé les éléments d'analyse. Les règles à respecter à l'intérieur de la démarche DRAP s'inspirent de la méthodologie des groupes de réflexion (Boudreault et Kalubi, 2006).

À l'instar de Boudreault et Kalubi (2006), nous adoptons la dénomination « groupe de réflexion » plutôt que « groupe de discussion ». D'abord parce que la méthodologie de la recherche repose sur l'utilisation du logiciel soutenant la démarche DRAP présenté par ces auteurs; ensuite « parce qu'il n'y a pas vraiment de discussion des énoncés dans l'approche DRAP, mais plutôt une libre expression des idées autour de thèmes bien ciblés en fonction des objectifs du projet » (p. 15).

La démarche DRAP nous semble particulièrement adaptée et en lien avec nos objectifs de recherche. Comme nous nous situons dans une perspective socioconstructiviste, les participants ont pu travailler ensemble à l'émergence des

conditions internes et externes à l'enseignement en équipe qui sont les plus significatives pour eux. Cette démarche favorise la mise en commun des perceptions de chacun (Boudreault & Kalubi, 2006). À la suite de la coconstruction de ces conditions, nous avons été en mesure, lors d'une deuxième rencontre avec les participants, d'établir quelques pistes visant à proposer un modèle d'enseignement en équipe.

Peu importe la forme que prend un groupe de réflexion, il doit, selon Jones (2000) reposer sur un guide composé de questions de base permettant à l'animateur de s'assurer que tous les thèmes prévus seront bien abordés à un moment ou l'autre. Ces thèmes sont définis en fonction de l'objet de recherche ainsi que des objectifs établis (Jones, 2000). Dans le cadre de notre recherche, notre guide d'entretien a été construit en s'appuyant sur notre recension des écrits dans le domaine de l'enseignement en équipe. À la suite de cette recension, il a été possible d'identifier des dimensions spécifiques sur lesquelles le guide d'entretien devait s'appuyer. Avec la démarche DRAP, nous avons retenu quatre thèmes : le rendement, la mise en place de l'équipe, la cohésion de l'équipe et la gestion. Ceux-ci émergent directement de notre cadre théorique dans lequel nous avons identifié les conditions du succès de l'enseignement en équipe et les conditions externes et internes permettant une modélisation de l'approche. Ces thèmes servent uniquement à l'émergence des données et ne seront pas pris en considération lors de l'analyse et l'interprétation des résultats. Ils permettront d'orienter la réflexion tout en organisant les informations recueillies lors des rencontres avec les groupes. Voici une liste de mots clés issus du cadre théorique permettant de mieux cerner les quatre thèmes :

- Rendement : Concerne particulièrement l'efficacité de l'équipe : temps, planification, organisation, rôles, tâches, responsabilités, espace d'enseignement.
- Formation : Personnalité des enseignants, libre de choisir (auto-sélection), intérêt, motivation, ouverture au changement.
- Cohésion : Communication, temps, énergie, vision pédagogique, honnêteté.
- Gestion : Règles assouplies, connaissance de l'enseignement en équipe, formation, rétroaction.

Une validation de ce guide d'entretien a été faite auprès d'une enseignante pratiquant l'enseignement en équipe, d'un directeur d'école ayant été responsable d'une équipe d'enseignants travaillant en équipe, de notre directrice de maîtrise et du professeur de l'UQO à l'origine de la démarche DRAP. À la suite de la validation du guide, quelques modifications ont été apportées afin de rendre le guide convivial pour l'animateur, conforme à la démarche DRAP et à nos objectifs de recherche. Nous trouvons, à l'appendice A, le résultat final de ce guide d'entretien.

#### *Déroulement du groupe de réflexion*

Dans le cadre de notre collecte de données, l'animation des groupes de réflexion a été réalisée par une autre personne que la chercheuse, en l'occurrence un enseignant retraité issu du milieu collégial. Celui-ci connaissait bien notre projet et avait de bonnes capacités d'animation de groupe. Nous sommes d'avis que nous ne devons pas être animatrice puisque cela aurait risqué de créer un biais à notre recherche. Comme nous sommes très impliquée et que nous avons lu sur le sujet de l'enseignement en

équipe, nous aurions pu orienter les réponses des participants. Nous étions donc secrétaire d'atelier, c'est-à-dire la personne chargée de saisir les idées des participants dans le logiciel de traitement des données au fur et à mesure que ceux-ci émergeaient lors des en groupes de réflexion.

Nous avons rencontré les participants à deux reprises. Une première fois pour la collecte de données sociodémographiques (le questionnaire sociodémographique est présenté en appendice D) et pour faire émerger les idées des participants à l'aide des quatre thèmes. Une deuxième fois, trois semaines plus tard, pour soumettre aux deux équipes l'ensemble des données qui avaient été recueillies lors de la première rencontre. Lors de cette deuxième rencontre, nous avons tenté de mieux cerner les conditions externes et internes contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire avec les participants à la lumière de la priorisation des énoncés effectuée par les participants entre les deux rencontres. À la suite de cette deuxième rencontre, nous avons en main les données nécessaires à l'élaboration d'un modèle favorisant l'enseignement en équipe au secondaire qui constitue notre troisième objectif de recherche.

Il importe de noter que les participants présents aux groupes de réflexion étaient hétérogènes. Nous avons dans un même groupe une direction d'école, quelques enseignants et un représentant syndical. Il aurait donc pu arriver qu'une personne évite de se compromettre en émettant une idée. Pour éviter le fait que des énoncés ne soient pas émis en grand groupe, la démarche DRAP prévoit que les participants puissent écrire, à la fin des rencontres, les énoncés qu'ils n'auraient pas dits pour une raison ou

une autre. Une feuille a été offerte à chacun de façon à ce que tous les participants puissent exprimer l'ensemble de leurs idées.

À l'issue de la collecte de données, un total de 109 énoncés ont été recueillis : 45 à Rimouski et 64 à Alma. Passons maintenant à la façon dont nous les avons analysés.

### Analyse des données

#### *Priorisation des données*

La démarche DRAP permet une priorisation des idées énoncées (des conditions internes et externes dans le cas présent) par les personnes participantes. À la suite de la première rencontre du groupe de réflexion, entre les deux rencontres, une liste des énoncés recueillis a été envoyée aux participants afin qu'ils déterminent individuellement l'importance de chaque énoncé. Pour ce faire, le logiciel soutenant la démarche DRAP prévoit une procédure d'évaluation des énoncés par laquelle les participants sont appelés à déterminer la valeur qu'ils octroient à chaque énoncé. Cette évaluation fait appel à une échelle de type Likert, graduée de 0 à 9. Selon les auteurs de la méthode DRAP (Boudreault & Kalubi, 2006, p. 46), les balises peuvent être définies comme suit :

« 0 » correspond à un énoncé pas important pour moi;

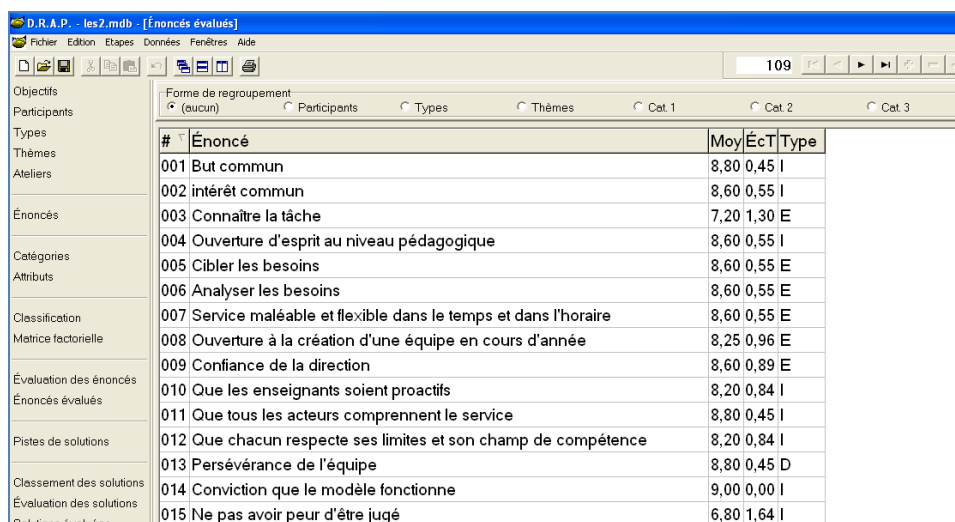
« 1,2,3 » correspond à un énoncé peu important pour moi;

« 4,5,6 » correspond à un énoncé moyennement important pour moi;



« 7,8,9 » correspond à un énoncé très important pour moi.

Ces balises permettent l'établissement d'un double niveau de nuances, soit un premier niveau plus général (pas du tout, qui correspond à 1, 2 et 3, un peu, qui correspond à 4, 5, 6 et beaucoup, qui correspond à 7, 8 et 9) et un second niveau à l'intérieur de chacun des niveaux primaires (beaucoup (1, 4, 7), vraiment beaucoup (2, 5, 8), incontournable (3, 6, 9)). Les participants ont donc fait leur évaluation et nous en ont acheminé le résultat. Les données ont été compilées et le calcul des moyennes et écarts-types a été automatiquement effectué par le logiciel DRAP avant la deuxième rencontre. Cela a permis d'établir une priorisation des conditions externes et internes favorisant la pratique de l'enseignement en équipe. La priorisation des données constitue la partie quantitative de la démarche de recherche qui s'inscrit dans une méthodologie mixte. La figure 2 présente un exemple des données priorisées.



#	Énoncé	Moy	ÉcT	Type
001	But commun	8,80	0,45	I
002	intérêt commun	8,60	0,55	I
003	Connaître la tâche	7,20	1,30	E
004	Ouverture d'esprit au niveau pédagogique	8,60	0,55	I
005	Cibler les besoins	8,60	0,55	E
006	Analyser les besoins	8,60	0,55	E
007	Service maléable et flexible dans le temps et dans l'horaire	8,60	0,55	E
008	Ouverture à la création d'une équipe en cours d'année	8,25	0,96	E
009	Confiance de la direction	8,60	0,89	E
010	Que les enseignants soient proactifs	8,20	0,84	I
011	Que tous les acteurs comprennent le service	8,80	0,45	I
012	Que chacun respecte ses limites et son champ de compétence	8,20	0,84	I
013	Persévérance de l'équipe	8,80	0,45	D
014	Conviction que le modèle fonctionne	9,00	0,00	I
015	Ne pas avoir peur d'être jugé	6,80	1,64	I

Figure 2. Exemple d'évaluation d'énoncés à l'aide du logiciel DRAP

### *Analyse qualitative de contenu*

Outre l'évaluation des énoncés effectuée à l'aide du dispositif DRAP et menant à la priorisation des conditions, les données recueillies lors des deux groupes de réflexion ont été traitées par le biais d'une analyse de contenu (Bardin, 2007). L'analyse de contenu est une méthode de production d'inférences valides et reproductibles à partir de textes, permettant d'identifier objectivement les caractéristiques du matériel textuel (Jones, 2000). Elle fait appel à une procédure rigoureuse obligeant le chercheur à expliciter la perspective adoptée ainsi que les critères de classification de chaque unité textuelle traitée, de façon à rendre reproductible la démarche appliquée (Jones, 2000). Cette analyse de contenu s'inscrit dans le volet qualitatif de notre démarche de recherche mixte.

L'analyse de contenu a été effectuée sur les énoncés exprimés par les participants lors des groupes de réflexion. Chaque énoncé comporte une seule idée principale et constitue les unités textuelles nécessaires à l'analyse de contenu.

Pour cette analyse de contenu, nous avons eu recours à trois facteurs de classification dont le traitement est prévu et facilité par l'interface informatisée du logiciel soutenant la démarche DRAP. Ces facteurs sont : le participant ayant émis l'énoncé (la source), le type d'énoncés (condition externe, interne ou les deux à la fois) et la catégorie. Notons que le type « les deux à la fois » était proposé aux participants afin de leur assurer une totale liberté d'expression. Pour nous, il s'agit d'une ouverture méthodologique permettant l'émergence des données.

Considérant que les participants ont été présentés sous le point « Description des participants » et que le type d'énoncés (conditions externes et internes) a été présenté au cadre théorique, nous nous attarderons, dans les prochaines lignes, à l'explication du troisième facteur : le choix des catégories.

*Catégorisation utilisée.* La démarche DRAP propose un classement par catégories contribuant à préciser l'énoncé (Boudreault et Kalubi, 2006). La classification doit permettre de faire des regroupements entre les énoncés « présentant des [...] caractéristiques similaires » (Miles et Huberman, 2003, p. 445). C'est en lien avec la théorie proposée par Klein et Porter (1990) que nous avons défini notre première catégorie. Nous proposons, au tableau 3, les sous-catégories ainsi que les indicateurs (issus du modèle de Klein et Porter (1990)) ayant servi à regrouper les énoncés sous la première catégorie.

Tableau 3

Catégorie 1; les conditions (inspiré de Klein et Porter, 1990)

Conditions	Sous-catégories	Indicateurs
Conditions externes	Organisation	Effort Temps Compétence Philosophie de travail d'équipe
	Motivation	Intrinsèque Doit satisfaire les besoins émotifs et intellectuels
	Ressource	Temps Argent Personne approprié Leader Équipe de référence
Conditions internes	Principes personnels	Flexibilité Sensibilité Tolérance Goût de l'aventure Volonté d'apprendre
	Leadership	Compétence Communication Gestion budgétaire Résolution de problème
	Compétence	Vision interdisciplinaire Capacité à travailler en équipe
	Vision de l'équipe	Projet commun Planification conjointe
	Dynamique de l'équipe	Proximité physique (bureau) Interactions régulières Plus ou moins 5 membres Communication efficace

Une deuxième catégorie a été ajoutée afin de déterminer la fonction du participant. Les sous-catégories sont donc : enseignant, directeur ou représentant syndical. Ceci dans le but de déterminer si les préoccupations relatives aux conditions

différent ou sont semblables relativement à la fonction qu'occupe le participant au sein de l'institution. Le tableau présenté en appendice B permet une visualisation simplifiée de la planification de la recherche en respect de la démarche DRAP.

### *Croisement des facteurs*

Afin de saisir la complexité de la réalité étudiée, en l'occurrence les conditions favorisant la pratique de l'enseignement en équipe, il convient d'utiliser diverses façons de l'appréhender. Aussi, faut-il le rappeler, nous nous inscrivons dans une démarche méthodologique mixte. C'est donc précisément à ce stade de notre démarche que le logiciel soutenant la démarche DRAP s'avère des plus utiles. Celui-ci permet à la fois des traitements quantitatifs et qualitatifs des données. Nous pouvons donc effectuer un croisement des différents facteurs spécifiés ci-haut (source, type d'énoncés et catégories) en prenant en considération la fréquence de leur apparition. Par exemple, nous pourrions déterminer combien d'énoncés sont associés à des conditions externes ou internes en relation avec les participants. La figure 3 présente un exemple de croisement de ces facteurs.

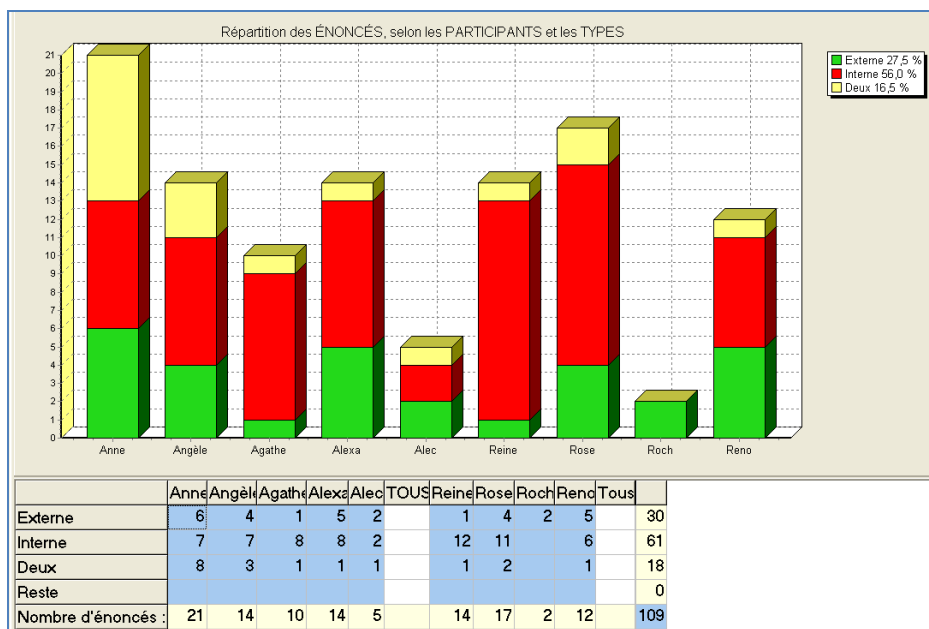


Figure 3. Exemple de résultats issus du croisement de facteurs (logiciel DRAP)

Au terme de cette section concernant l'analyse des données, il est maintenant temps de présenter les résultats obtenus.

CHAPITRE IV  
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, les résultats obtenus à la suite des analyses proposées précédemment seront présentés. Dans un premier temps, nous veillerons à mettre en lumière les énoncés concernant les conditions de l'enseignement en équipe au secondaire jugés incontournables par les participants à l'aide de la priorisation des données (étape réalisée à la suite de la première rencontre avec les deux groupes de réflexion). Dans un deuxième temps, nous procéderons à une analyse croisée nous permettant de mettre en relation des données qualitatives avec des données quantitatives et ce, à l'aide du logiciel soutenant la démarche DRAP. Rappelons que nous avons fait la rencontre de deux équipes de participants, une à Alma et une autre à Rimouski, comptant respectivement cinq et quatre participants. Nous avons recueilli un total de 109 énoncés (64 à Alma et 45 à Rimouski). L'appendice C présente l'ensemble des énoncés.

#### Priorisation des énoncés

Tel que nous l'avons expliqué au chapitre précédent, chaque participant, à la suite de la première rencontre, a dû ordonner les énoncés par ordre d'importance (de 0 à 9). Avec l'aide du logiciel soutenant la démarche DRAP, les valeurs attribuées aux énoncés par les participants ont pu être compilées permettant d'établir une moyenne et un écart type associés à chacun. Après cette compilation, nous avons été en mesure de faire ressortir les conditions qui, pour les participants, étaient plus ou moins importantes et ce, à l'aide de la moyenne. L'écart type, quant à lui, a permis de vérifier dans quelle mesure chaque participant était d'accord ou non avec les énoncés émis par l'ensemble



des participants. Plus l'écart type est petit, plus les participants s'entendent unanimement sur la valeur attribuée.

Quatre façons d'analyser les résultats (facteurs d'analyse) ont été retenues afin d'identifier les conditions recherchées dans le cadre de la démarche. Premièrement, nous avons, pour chaque institution rencontrée, retenu le premier tiers (33 %) des énoncés ayant la plus haute priorisation par les participants. Donc le premier facteur correspondait à l'importance accordée aux énoncés par les participants dans chaque institution.

Deuxièmement, nous avons analysé la récurrence des énoncés dans les différentes institutions rencontrées tout en prenant en considération l'évaluation accordée par les participants. Autrement dit, si un énoncé était répété dans les deux institutions et que la moyenne d'au moins un des deux énoncés était importante, nous avons retenu l'idée maitresse inférée par ces énoncés.

Troisièmement, nous avons analysé uniquement la récurrence des énoncés sans se soucier de l'importance que les participants avaient pu leur attribuer. À la lecture des énoncés, nous avons pris conscience que le fait de regrouper des énoncés en fonction d'une idée maitresse pouvait unir plusieurs énoncés et ainsi leur attribuer une importance en soi. Lorsqu'une idée revenait plusieurs fois, mais exprimée différemment, cela témoignait d'une préoccupation des participants que nous nous devons de prendre en considération dans notre analyse.

Quatrièmement, lorsqu'un énoncé obtenait une seule occurrence et que sa moyenne était plutôt faible, nous avons choisi de ne pas le retenir dans notre analyse. Il importe de noter que, lors de la priorisation des énoncés, les trois derniers facteurs d'analyse ((2) récurrence et importance, (3) récurrence uniquement, (4) une occurrence et moyenne faible) ont été pris en considération uniquement à l'étape de la présentation des résultats selon les catégories. Passons maintenant à l'analyse de nos données selon le premier facteur proposé : l'importance des énoncés en fonction de l'institution.

#### *Importance des énoncés selon l'institution*

Tel que mentionné ci-haut, nous avons, dans un premier temps, sélectionné le premier tiers (33%) des énoncés en fonction de leur importance accordée par les participants. Le groupe d'Alma avait 64 énoncés et nous aurions dû en conserver 21, mais les moyennes des énoncés ne nous ont pas permis de se conformer à cette proportion. Dans les faits, un énoncé avait une moyenne de 9 et dix autres avaient une moyenne de 8,8. Il fallait donc considérer ceux ayant une moyenne de 8,6 pour compléter les 21 énoncés recherchés afin de respecter les proportions (33 % du total des énoncés d'Alma), mais 20 de ceux-ci correspondaient à cette moyenne. Cela faisait donc un grand total de 31 énoncés. Nous nous sommes donc attardée à l'écart type des énoncés ayant une moyenne de 8,6 afin de ne retenir que ceux dont l'écart type était le plus faible (signifiant que les participants étaient davantage unanimes quant à l'importance accordée à l'énoncé évalué). Trois autres énoncés ont donc été retranchés par cette analyse. Il nous reste donc un total de 27 énoncés pour le groupe d'Alma. Le groupe de Rimouski avait 45 énoncés, nous devons en conserver 15 pour respecter la

proportion correspondant à 33 % de l'ensemble des énoncés du groupe. Le tableau 4 présente une synthèse des énoncés retenus en fonction du premier facteur d'analyse.

Tableau 4

## Importance des énoncés en fonction de l'institution

Alma		Rimouski	
Énoncés	Moy	Énoncés	Moy
Conviction que le modèle fonctionne	9	Capacité des enseignants à travailler en équipe	9
But commun	8,8	Volonté des enseignants	8,5
Que tous les acteurs comprennent le service	8,8	Respect des engagements	8,5
Persévérance de l'équipe	8,8	Respect de l'autre	8,25
Le but commun doit être la réussite des élèves	8,8	Partage des responsabilités	8,25
Croire en ce que l'on fait	8,8	Bonne communication entre les membres de l'équipe	
Avoir une capacité d'adaptation continue	8,8	Prise de décision commune dans un contexte de consultation	8,25
Flexibilité de l'horaire	8,8	Être un modèle de cohérence quant au travail d'équipe	8,25
Flexibilité du service	8,8	Avoir de l'équité dans la correction des travaux	8,25
Gestion participative de l'équipe	8,8	Avoir une planification très serrée, très précise	8
S'entendre sur les attentes et les objectifs des intervenants	8,8	Respecter le rythme de travail des membres de l'équipe	8
Intérêt commun	8,6	La culture du travail d'équipe est présente	8
Ouverture d'esprit au niveau pédagogique	8,6	Confiance mutuelle	8
Cibler les besoins	8,6	Prévoir des moments d'autoévaluation et de rétroaction des membres de l'équipe	7,75
Analyser les besoins	8,6	Avoir une très bonne organisation	7,75
Service malléable et flexible dans le temps et dans l'horaire	8,6		
Être dans un processus	8,6		

d'amélioration continue	
Accepter de se remettre en question	8,6
Prendre sa juste place	8,6
Accepter de tenter de nouvelles expériences pédagogiques	8,6
Exploitation des forces des membres du personnel	8,6
Permettre l'initiative des enseignants	8,6
Communication constante, continuelle	8,6
Changement des pratiques pédagogiques	8,6
Capacité des enseignants à cibler les problématiques des élèves	8,6
Capacité à rester cohérent dans la démarche de travail	8,6

« Moy » signifie « moyenne ».

En ce qui concerne les trois autres facteurs d'analyse ((2) récurrence et importance, (3) récurrence uniquement, (4) une seule occurrence et moyenne faible), nous avons choisi de les exposer de façon intégrée lors de la classification (source, type d'énoncés et catégories). C'est particulièrement dans la classification « catégorie » que les trois derniers facteurs d'analyse ont été pris en considération. Voici donc, dans un premier temps, la présentation des résultats selon la source des énoncés.

#### *Énoncés selon la source (participants)*

Débutons par l'équipe d'Alma. Les deux énoncés émis par Anne, directrice, et ayant la plus forte moyenne (8,8) sont : (1) la persévérance de l'équipe et (2), la gestion participative de l'équipe. Alec, représentant syndical, détient deux énoncés ayant une moyenne de 8,8 : (1) le but commun doit être la réussite des élèves et (2), avoir une

capacité d'adaptation continue. Trois énoncés en provenance d'Angèle, enseignante, obtiennent une forte moyenne. Un énoncé parmi ceux-ci fait l'unanimité : la conviction que le modèle fonctionne. Les deux autres énoncés obtiennent une moyenne de 8,8 : (1) la flexibilité du service et (2), s'entendre sur les attentes et les objectifs des intervenants. Agathe, enseignante, émet un énoncé dont la moyenne correspond à 8,8. Pour elle, une condition interne favorisant l'enseignement en équipe correspond au fait de « croire en ce que l'on fait ». Enfin, la dernière participante, Alexa (enseignante), obtient trois énoncés dont la moyenne correspond à 8,8 : (1) but commun, (2) que tous les acteurs comprennent ce qu'implique l'enseignement en équipe et (3), flexibilité de l'horaire.

Du côté de Rimouski, Reno, directeur de département, émet deux énoncés dont la moyenne correspond à 8,25 et 8. Il s'agit respectivement de (1) le partage des responsabilités et (2), la culture du travail d'équipe est présente. Roch, un représentant syndical, parle de l'importance de « prendre en compte les contraintes liées à l'horaire (moyenne de 7,25). Reine, une enseignante, émet deux énoncés dont la moyenne est très forte. Le premier, avec une moyenne de 9, correspond à la capacité des enseignants à travailler en équipe. Le second, avec une moyenne de 8,5, rappelle l'importance du « respect des engagements » comme condition importante de la réussite de l'enseignement en équipe. Enfin, Rose, une enseignante, obtient trois énoncés dont la moyenne est élevée. Il s'agit de (1) la volonté des enseignants, (2) le respect de l'autre et (3), avoir de l'équité dans la correction des travaux.

### *Énoncés selon le type*

Nos deux premiers objectifs de recherche correspondent au fait que nous voulons identifier les conditions externes et internes favorisant l'enseignement en équipe au secondaire. C'est ce que nous avons demandé aux participants lors de la collecte de données. Ces énoncés correspondent au deuxième facteur d'analyse, soit le type d'énoncés. Les participants devaient identifier trois façons d'exprimer ces conditions lors de la collecte des données, soit « condition externe », « condition interne » et « condition externe et interne ». Rappelons que ce dernier type assurait une liberté aux participants d'émettre leurs idées indépendamment d'une classification précise et nous assurait ainsi une émergence d'énoncés sans contrainte.

Au terme de nos rencontres avec les participants, un total de 30 conditions externes, 61 conditions internes et 18 conditions externes et internes ont été enregistrées. La figure 3 présentée précédemment rend compte de ces données. Nous remarquons que le nombre de conditions internes représente le double des conditions externes.

Lors de la catégorisation des énoncés, nous nous sommes rendue compte que les participants ont parfois classé un énoncé dans un type alors qu'il aurait dû se retrouver dans un autre. Par exemple, plusieurs énoncés de la sous-catégorie « motivation » ont été classés comme des conditions internes par les participants alors que, selon Klein et Porter (1990), la motivation relève des conditions externes. Nous avons donc, dans le cadre de notre analyse, procédé à un reclassement des types en fonction de nos références (Klein et Porter, 1990) exposées dans le cadre théorique et au

tableau 3 présentant les indicateurs utilisés pour procéder à la catégorisation des énoncés. Aussi, dans un souci de fidélité au modèle de Klein et Porter (1990), nous ne pouvions laisser les énoncés jugés comme faisant partie des deux conditions à la fois dans notre cadre d'analyse. Il fallait intégrer tous les énoncés dans l'une ou l'autre des conditions, soit externe ou interne.

### *Énoncés selon les catégories et les sous-catégories*

*Catégorie I : Les conditions inspirées du modèle de Klein et Porter (1990).* Dans le cadre de notre analyse, la première catégorie retenue est inspirée des catégories tirées du modèle proposé par Klein et Porter (1990). Cette catégorie est précisée par le Tableau 3

*Catégorie I; les conditions (inspiré de Klein et Porter, 1990)* à la page 59. Chaque énoncé a donc été associé à une sous-catégorie afin de faire surgir lesquels seraient les plus déterminants pour les participants rencontrés. Rappelons simplement ici que les trois sous-catégories externes et les cinq sous-catégories internes proposées par Klein et Porter (1990) ont été retenues dans notre analyse. Dans les prochains paragraphes, nous présenterons les énoncés les plus déterminants à notre interprétation dans chacune des sous-catégories. Cette sélection a été faite en fonction des quatre facteurs d'analyse expliqués précédemment ((1) l'importance selon la moyenne, (2) la récurrence en considérant la moyenne, (3) la récurrence en fonction d'un regroupement des énoncés et (4) la faible moyenne et la non récurrence).

Tableau 5

Répartition des énoncés selon le modèle inspiré de Klein et Porter (1990)

Catégories	Sous-catégories	Nombre d'énoncés
Conditions externes	Organisation	19
	Motivation	13
	Ressource	16
Conditions internes	Principe personnel	20
	Leadership	3
	Compétence	13
	Vision de l'équipe	14
	Dynamique de l'équipe	11
Total d'énoncés		109

*Organisation (condition externe).* Un total de 19 énoncés (11 à Alma et huit à Rimouski) se rapportent à la sous-catégorie « organisation », ce qui représente une proportion de 17,4 % de l'ensemble des énoncés. Neuf énoncés ont été émis par les directions, deux par les représentants syndicaux et huit par les enseignants. L'ensemble des 19 énoncés se retrouvent en Appendice C. Deux énoncés dans cette sous-catégorie ont une moyenne de 8,8 et sont inscrits dans le tableau 6. Il s'agit de la « flexibilité de l'horaire » et de la « gestion participative de l'équipe ».

Tableau 6

Quelques énoncés dans la sous-catégorie « organisation »

Énoncés	Participant	Moyenne
Flexibilité de l'horaire	Alexa	8,8/9
Gestion participative de l'équipe	Anne	8,8/9
Faire confiance aux enseignants	Alexa	8,4/9
Avoir une très bonne organisation	Reno	7,75/9
Cibler et analyser les besoins	Anne	8,6/9
Reconnaissance administrative du travail	Angèle	8,2/9



D'autres énoncés retiennent notre attention : « faire confiance aux enseignants », « avoir une très bonne organisation », « cibler et analyser les besoins », « reconnaissance administrative du travail ». Différentes raisons poussent à considérer ces énoncés dans notre analyse. Ils ont une moyenne élevée (entre 7,75/9 et 8,6/9) et sont liés à notre cadre théorique sur les conditions du succès de l'enseignement en équipe. Ils correspondent parfois à une idée commune ayant été émise dans les deux groupes rencontrés. Par exemple, le groupe d'Alma parlera de « reconnaissance administrative du travail » et celui de Rimouski parlera plutôt de « prise en compte des contraintes liées à l'horaire ». Pour nous, ces deux idées ont un point commun : la considération administrative du travail. Nous avons choisi de conserver la « reconnaissance administrative du travail » puisque la moyenne de cet énoncé était plus importante que l'autre (8,2/9 par rapport à 7,25/9).

*Motivation (condition externe).* Les participants ont émis 13 énoncés (neuf à Alma et cinq à Rimouski) en relation avec la motivation qui constitue une caractéristique se situant au niveau externe des conditions recherchées. Cela représente 11,9 % de l'ensemble des énoncés relevés par les participants. Huit énoncés sur 13 (62 %) proviennent d'un membre de la direction. Les cinq autres énoncés proviennent d'enseignantes. L'énoncé obtenant la moyenne la plus forte dans cette sous-catégorie (8,8/9) est la « persévérance de l'équipe » et a été émis par un membre de la direction. Deux énoncés obtiennent une moyenne non négligeable de 8,6/9 : « être dans un processus d'amélioration continue » et « conviction du personnel face au modèle de

travail en équipe ». Ces deux derniers énoncés proviennent, eux aussi, d'un membre de la direction.

Tableau 7

## Énoncés de la sous-catégorie « motivation »

Énoncés	Participant	Moyenne
Persévérance de l'équipe	Anne	8,8/9
Être dans un processus d'amélioration continue	Anne	8,6/9
Combattre la réticence des enseignants	Anne	8,4/9
Avoir le pouvoir de changer les choses	Anne	8,4/9
Vivre des réussites	Anne	7,6/9
Sentiment de dépassement professionnel des enseignants (amélioration)	Anne	7,2/9
L'impression d'avoir une influence sur le développement de l'élève	Angèle	8/9
Autonomie des élèves face à leurs besoins	Alexa	8,4/9
Conviction du personnel face au modèle de travail en équipe	Anne	8,6/9
Distribution des tâches en fonction de la volonté des enseignants	Reno	7,25/9
Volonté des enseignants	Rose	8,5/9
Intérêt des élèves par rapport à l'approche d'enseignement en équipe	Rose	5,25/9
Impact de l'enseignement en équipe quant à l'intérêt et la motivation des élèves	Rose	5,75/9

Plusieurs énoncés de cette sous-catégorie renvoient à la notion de motivation. Voici quelques mots clés relevés dans les énoncés permettant de nous forger une idée sur ce que représente la motivation à l'enseignement en équipe pour les participants : volonté, réussite, amélioration continue, persévérance, pouvoir de changer les choses, dépassement professionnel.

Quelques énoncés de cette sous-catégorie démontrent une préoccupation des enseignants relativement à l'intérêt des élèves. Trois énoncés méritent ainsi d'être soulignés : « l'intérêt des élèves par rapport à l'approche d'enseignement en équipe » (5,25/9), « l'impact de l'enseignement en équipe quant à l'intérêt et la motivation des élèves » (5,75/9) et « l'autonomie des élèves face à leurs besoins » (8,4/9). Remarquons que deux de ces trois énoncés obtiennent des moyennes plutôt faibles (5,25/9 et 5,75/9) par rapport à l'ensemble, mais le fait que trois énoncés sur 13 soient liés à la motivation des élèves représente un intérêt en soi.

*Les ressources (condition externe).* Un total de 16 énoncés (neuf à Alma et sept à Rimouski) ont été associés à la sous-catégorie « ressources ». Cela représente une proportion de 14,7 % de l'ensemble des énoncés. Seulement trois énoncés ont été émis par des membres de la direction alors que douze proviennent d'enseignantes. Un seul énoncé est issu d'un représentant syndical.

Tableau 8

Quelques énoncés de la sous-catégorie « ressources »

Énoncés	Participant	Moyenne
Flexibilité du service	Angèle	8,8/9
Ouverture à la création d'une équipe en cours d'année	Agathe	8,25/9
Ouverture de la direction	Roch	6,25/9
Confiance de la direction	Alexa	8,6/9
Avoir le temps de se concerter, d'expérimenter	Alexa	8,6/9
Moments fixes et réguliers pour travailler (planification et préparation de cours) en équipe	Rose	7,5/9
Connaitre les avantages et les inconvénients de l'approche	Reno	7,25/9
Faire connaitre les types d'enseignement en équipe	Reine	6,5/9
Formation à l'enseignement en équipe	Rose	6,25/9

L'énoncé ayant la moyenne la plus forte dans cette sous-catégorie est la « flexibilité du service » (8,8/9). Par cet énoncé, l'enseignante voulait souligner l'importance d'avoir la possibilité de s'ajuster constamment (chaque jour, chaque semaine, chaque étape) en fonction des besoins des enseignants et des élèves. Deux énoncés viennent appuyer cette idée : « ouverture de la direction » (6,25/9) et « ouverture à la création d'une équipe en cours d'année » (8,25/9). Un autre énoncé est aussi lié à cette prémisse : la « confiance de la direction » (8,6/9).

Deux énoncés sont liés au temps. Alexa parle d'« avoir le temps de se concerter, d'expérimenter » et Rose énonce l'idée qu'il faille des « moments fixes et réguliers pour travailler en équipe (planification et préparation de cours). Nous remarquons que le premier énoncé provient d'Alma tandis que le deuxième de Rimouski. Les deux groupes ont donc dégagé le temps comme étant un facteur déterminant à la réussite de l'enseignement en équipe.

À Rimouski, quelques énoncés ont été émis en lien avec la formation. Ainsi, Rose parle de « formation à l'enseignement en équipe » (6,25/9), Reno mentionne qu'il faut « connaître les avantages et les inconvénients de l'approche » (7,5/9) et Reine renchérit en disant qu'il importe de « faire connaître les types d'enseignement en équipe » (6,5/9). C'est donc trois participants sur quatre qui ont émis une idée liée à la formation à Rimouski. Nous présenterons maintenant les énoncés associés aux conditions internes en commençant par la première sous-catégorie, les principes personnels.

*Principes personnels (condition interne).* C'est en lien avec la sous-catégorie « principes personnels » que les participants se sont le plus exprimés. Bien qu'ils ne connaissaient pas cette sous-catégorie lors de la collecte de données, nous constatons, à la lumière de notre catégorisation, que c'est le point sensible, particulièrement pour les enseignants. Vingt énoncés (18,3 % de l'ensemble) ont donc été recueillis dans cette sous-catégorie dont 18 énoncés (90 %) proviennent des enseignants. Les deux autres énoncés proviennent d'une part d'un représentant syndical et d'autre part d'un membre de la direction. Quinze énoncés ont été recueillis à Alma et cinq à Rimouski.

Tableau 9

Quelques énoncés de la sous-catégorie « principes personnels »

<b>Énoncés</b>	<b>Participant</b>	<b>Moyenne</b>
Conviction que le modèle fonctionne	Angèle	9/9
Croire en ce que l'on fait	Agathe	8,8/9
Ne pas avoir peur d'être jugé	Angèle	6,8/9
Confiance en ses moyens pédagogiques	Rose	7/9
Faire confiance à ses compétences professionnelles	Agathe	8/9
Respect de l'autre	Rose	8,25/9
Avoir confiance en ses coéquipiers	Agathe	8,4/9
Être juste et équitable envers les élèves	Alexa	8,4/9
Avoir de l'équité dans la correction des travaux	Rose	8,25/9
Accepter de tenter de nouvelles expériences pédagogiques	Agathe	8,6/9
Changement des pratiques pédagogiques	Alexa	8,6/9
Ouverture des enseignants à de nouvelles approches pédagogiques	Reno	7,25/9

Un des deux énoncés ayant fait l'unanimité chez les participants se retrouve dans cette sous-catégorie. Il s'agit de la « conviction que le modèle fonctionne » (moyenne de 9/9) et provient du groupe d'Alma. Un autre énoncé ayant obtenu une forte moyenne (8,8/9) nous semble très lié à cette idée : Agathe est d'avis qu'il faut « croire en ce que l'on fait ».

Plusieurs énoncés font référence à la notion de confiance. Tantôt il s'agit de la confiance en soi, à titre professionnel : « ne pas avoir peur d'être jugé », avoir « confiance en ses moyens pédagogiques » et « faire confiance à ses compétences professionnelles ». Tantôt il s'agit de confiance en l'autre : « avoir confiance en ses coéquipiers » ou « respect de l'autre ». Cette section prend donc beaucoup d'importance dans la sous-catégorie « principes personnels » puisque cinq énoncés y sont consacrés sur un total de 20.

Deux autres énoncés émergent de cette collecte : « être juste et équitable envers les élèves » et « avoir de l'équité dans la correction des travaux ». Le premier énoncé provient d'Alexa et le deuxième de Rose. Toutes deux sont enseignantes. Aussi, fait à noter, ces énoncés se sont vus attribuer une évaluation assez élevée : 8,4/9 pour le premier et 8,25/9 pour le deuxième. C'est donc que les participants jugent que cette équité est une condition interne très importante pour eux.

Un dernier élément mérite d'être noté dans cette sous-catégorie des principes personnels. Trois énoncés relèvent de l'ouverture des enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques : « accepter de tenter de nouvelles expériences pédagogiques » (Agathe),

« changement des pratiques pédagogiques » (Alexa) et « ouverture des enseignants à de nouvelles approches pédagogiques » (Reno). Une ouverture au changement semble donc une condition interne importante..

*Leadership (condition interne).* Le leadership, avec ses trois énoncés, apparaît comme le parent pauvre des conditions internes. Curieusement, les trois énoncés proviennent des directions d'école. Anne dira que l'enseignement en équipe, c'est poser « une action pour obtenir des résultats positifs » (7,25). C'est dans un contexte de résolution de problème que cet énoncé a été émis. Pour Reno, les membres des équipes doivent « faire la promotion de l'enseignement en équipe » (6,75) et « prévoir des moments d'autoévaluation et de rétroaction des membres de l'équipe » (7,75).

*Compétence (condition interne).* Treize énoncés proviennent de la troisième sous-catégorie et représente une proportion de 11,9 % du total des 109 énoncés. Huit énoncés ont été avancés par l'équipe d'Alma, les cinq autres par le groupe de Rimouski. Les cinq énoncés en provenance de Rimouski sont intégrés au tableau 4, ce qui nous indique que leur moyenne est importante (entre 8/9 et 9/9).

Pour la présentation de nos résultats, nous avons eu recours, encore cette fois, à nos facteurs d'analyse. Les deuxième et troisième facteurs sont les plus utiles à ce stade-ci pour obtenir une vision globale de l'ensemble de nos résultats. Rappelons que le deuxième facteur consiste en l'analyse de la récurrence et de l'importance des énoncés alors que le troisième consiste en l'analyse de la récurrence uniquement.

Tableau 10

Quelques énoncés de la sous-catégorie « compétence »

Énoncés	Participant	Moyenne
Respect de l'éthique professionnelle	Anne	8,4/9
Respect des engagements	Reine	8,5/9
Respect du rythme de travail des membres de l'équipe	Reine	8/9
Travailler en équipe multidisciplinaire	Alexa	8/9
Utiliser correctement les compétences de chacun	Angèle	8,4/9
La culture du travail en équipe est présente	Reno	8/9
Partage des responsabilités	Reno	8,25/9
Capacité des enseignants à travailler en équipe	Reine	9/9
Ouverture d'esprit au niveau pédagogique	Anne	8,6/9
Modification de la conception de la réussite de l'élève chez les enseignants	Anne	8,2/9
Capacité des enseignants à cibler les problématiques des élèves	Anne	8,6/9

Voici donc une première tentative de regroupement de trois énoncés présentant une forme de récurrence. Il s'agit du (1) respect de l'éthique professionnelle (8,4/9), (2) du respect des engagements (8,5/9) et (3) du respect du rythme de travail des membres de l'équipe (8/9). Nous observons que ces trois énoncés ont en commun le mot « respect ». Nous rassemblons donc ceux-ci sous le regroupement « respect et éthique professionnelle ».

Un autre regroupement a été fait en fonction du mot « équipe ». Nous avons observé que plusieurs énoncés (5) de cette sous-catégorie étaient relatifs à certaines compétences liées au travail d'équipe : (1) travailler en équipe multidisciplinaire (8/9), (2) utiliser correctement les compétences de chacun (8,4/9), (3) la culture du travail d'équipe est présente (8/9), (4) partage des responsabilités (8,25/9) et (5) capacité des



enseignants à travailler en équipe (9/9). Notons que ce dernier énoncé est le seul à avoir fait l'unanimité dans le groupe de Rimouski. Pour eux, la condition interne la plus importante est le fait que les enseignants soient capables de travailler en équipe.

Enfin, un dernier regroupement a été tenté dans cette sous-catégorie. Il s'agit de la compétence pédagogique des enseignants. Nous avons élaboré ce regroupement en fonction des trois énoncés suivants : (1) ouverture d'esprit au niveau pédagogique (8,6/9), (2) modification de la conception de la réussite de l'élève chez les enseignants (8,2/9) et (3) capacité des enseignants à cibler les problématiques des élèves (8,6/9).

*Vision de l'équipe (condition interne).* Au total, 14 énoncés ont émergé de la quatrième sous-catégorie « vision », sept à Alma et sept à Rimouski. Cela représente une moyenne de 12,8 % de l'ensemble des 109 énoncés amassés lors de la collecte de données. Dix énoncés sur 14 proviennent d'enseignants. Cela représente une proportion de 71 % dans cette sous-catégorie. Plusieurs énoncés (cinq sur sept) en provenance d'Alma ont une forte moyenne et se retrouvent au tableau 4. Cependant, nous les présenterons de façon regroupée car il y a eu plusieurs récurrences dans cette sous-catégorie, à la fois dans le même groupe (Alma avec Alma), mais aussi entre les groupes (Alma avec Rimouski).

Tableau 11

Quelques énoncés de la sous-catégorie « vision de l'équipe »

Énoncés	Participant	Moyenne
But commun	Alexa	8,8/9
Intérêt commun	Alexa	8,6/9
Partager des valeurs communes	Rose	7/9
Le but commun doit être la réussite des élèves	Alec	8,8/9
Clarifier les façons d'agir entre les enseignants	Alec	7,8/9
Clarifier les attentes des enseignants impliqués	Anne	8,4/9
S'entendre sur les attentes et les objectifs des intervenants	Angèle	8,8/9
Que les outils d'évaluation utilisés soient définis par l'équipe	Reno	7,25/9
Avoir une bonne répartition de la matière à enseigner	Reine	6,5/9
Avoir une planification très serrée, très précise	Reine	8/9
Projeter une image juste et réaliste du travail d'équipe	Rose	7/9
Valoriser l'approche d'enseignement en équipe	Reine	6,75/9

Le premier regroupement issu de la récurrence d'énoncés est les « motivations communes » et regroupe quatre énoncés :

- but commun (8,8/9)
- intérêt commun (8,6/9)
- partager des valeurs communes (7/9)
- le but commun doit être la réussite des élèves (8,8/9)

Les participants de Rimouski ont aussi parlé de l'importance de projeter une image juste et réaliste du travail d'équipe (7/9) et de valoriser l'approche d'enseignement en équipe (6,75/9). Pour nous, la récurrence de ces énoncés réside dans

le fait qu'ils fassent tous deux références à la vision que doit avoir l'équipe face à l'approche d'enseignement en équipe.

D'autres énoncés ont aussi été regroupés en raison de leur sens commun. Il s'agit de « clarifier les façons d'agir entre les enseignants » (7,8/9), « clarifier les attentes des enseignants impliqués » (8,4/9), « s'entendre sur les attentes et les objectifs des intervenants » (8,8/9), « que les outils d'évaluation utilisés soient définis par l'équipe » (7,25/9), « avoir une bonne répartition de la matière à enseigner » (6,5/9) et « avoir une planification très serrée, très précise » (8/9). Tous ces énoncés relèvent de la « répartition du travail et de l'organisation interne de l'équipe ».

*Dynamique de l'équipe (condition interne).* Dans cette cinquième et dernière sous-catégorie interne, 11 énoncés ont été émis représentant 10,1 % des 109 énoncés. Quatre énoncés proviennent d'Alma, sept de Rimouski. Deux regroupements ont pu être dégagés de l'analyse des résultats dans cette sous-catégorie : la communication et la relation entre enseignants.

Tableau 12

Quelques énoncés de la sous-catégorie « dynamique de l'équipe »

Énoncés	Participant	Moyenne
Accepter d'avoir des discussions	Anne	8/9
Communication constante, continuelle	Angèle	8,6/9
Bonne communication entre les membres de l'équipe	Reine	8,25/9
Prise de décision commune dans un contexte de consultation	Reine	8,25/9
Complémentarité des enseignants (2 fois)	Angèle	Alma : 8,25/9
	Reine	Rimouski : 6,25/9
Connaissance de son partenaire de travail	Rose	6,75/9
Complicité entre les coéquipiers	Rose	7,75/9
Confiance mutuelle	Rose	8/9

Nous avons mis en relation différents énoncés de la sous-catégorie « dynamique de l'équipe » afin de dégager le premier regroupement, la communication. Quelques mots clés ont été déterminants : discussion, communication, consultation. Anne a montré l'importance d'« accepter d'avoir des discussions » (8/9) alors qu'Angèle était préoccupée par le fait d'avoir une « communication constante, continuelle » (8,6/9). Pour Reine, il faut une « bonne communication entre les membres de l'équipe » (8,25/9) et une « prise de décision commune dans un contexte de consultation » (8,25/9). Les deux derniers énoncés proviennent de Rimouski et sont parmi les conditions les plus importantes pour l'ensemble des participants de cette institution. À ce titre, ils se retrouvent au tableau 4.

En ce qui concerne le deuxième regroupement, la relation entre enseignants, un fait unique est à noter : un énoncé s'est vu répété mot pour mot dans les deux ateliers. Il s'agit de la « complémentarité des enseignants » (Alma 8,6/9 et Rimouski 6,25/9). C'est la seule fois dans l'exercice de la collecte de données qu'un énoncé a été émis de façon intégrale dans les deux groupes. Outre ces énoncés concernant la complémentarité, d'autres ont inspiré ce même regroupement; les participants ont parlé de « connaissance de son partenaire de travail » (6,75/9), de « complicité entre les coéquipiers » (7,75/9) et de « confiance mutuelle » (8/9). Passons maintenant à l'analyse de la deuxième catégorie : la fonction du participant.

*Catégorie II : la fonction du participant.* La deuxième catégorie, la fonction du participant, donne lieu à trois sous-catégories : enseignant, directeur et représentant syndical. Par cette catégorie, nous voulons déterminer si les préoccupations relatives aux conditions diffèrent ou sont semblables relativement à la fonction qu'occupe le participant au sein de l'institution.

Comme chaque énoncé a été saisi dans le logiciel soutenant la démarche DRAP, il devient par la suite intéressant de se questionner sur la provenance de ceux-ci. Rappelons que les enseignants, toutes proportions gardées, étaient toujours plus nombreux dans les équipes : trois personnes sur cinq à Alma et deux personnes sur quatre à Rimouski (à Rimouski, les deux autres personnes sont (1) directeur et (2) représentant syndical). Donc les enseignants ont émis 69 énoncés, les directions 33 et les représentants syndicaux sept. Il devient intéressant de relativiser ces chiffres en fonction du nombre moyen d'énoncés en considérant que sur une possibilité de 109 énoncés,

chaque participant devrait en avoir émis 12 (9 participants). Or, si nous nous en tenons à ce dernier raisonnement, nous constatons que les membres de la direction ainsi que les enseignants ont été plus actifs que les représentants syndicaux. En pourcentage, les directions obtiennent 30,3 % de la proportion, les enseignants 63,3 % et les représentants syndicaux 6,4 %.

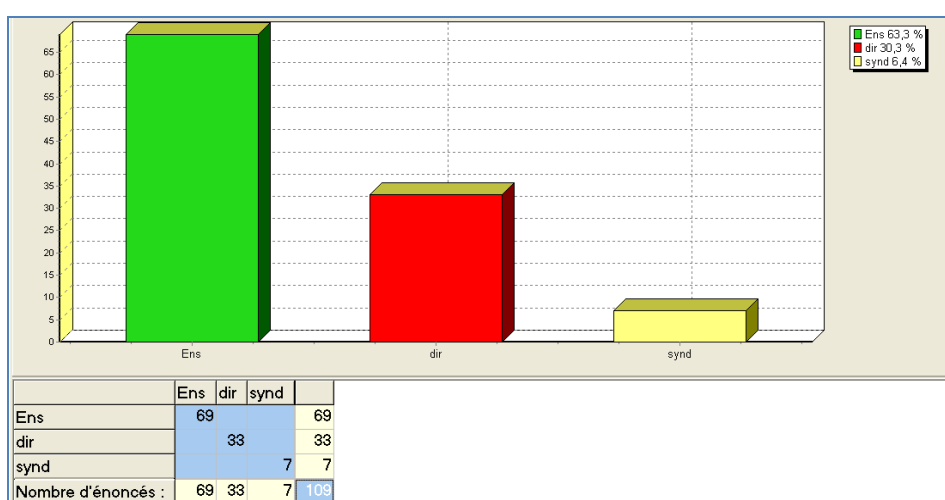


Figure 4. Répartition des énoncés selon la catégorie « fonction du participant »

Passons à la présentation des énoncés jugés les plus importants selon les fonctions des participants en commençant par la sous-catégorie « enseignants ».

*Enseignants.* Pour les fins de cette analyse, nous avons retenu les six énoncés dont la moyenne était la plus importante parmi les enseignants d'Alma et de Rimouski en considérant leur provenance. Le tableau 13 présente les 12 énoncés.

Tableau 13

Énoncés jugés importants émis par les enseignants

Alma			Rimouski		
Énoncés	Moy	T *	Énoncés	Moy	T
Conviction que le modèle fonctionne	9/9	i	Capacité des enseignants à travailler en équipe	9/9	i
Que tous les acteurs comprennent le service	8,8/9	i	Volonté des enseignants	8,5/9	e
Croire en ce que l'on fait	8,8/9	i	Respect des engagements	8,5/9	i
Flexibilité de l'horaire	8,8/9	e	Bonne communication entre les membres de l'équipe	8,25/9	i
Flexibilité du service	8,8/9	e	Prise de décision commune dans un contexte de consultation	8,25/9	i
S'entendre sur les attentes et les objectifs des intervenants	8,8/9	i	Être un modèle de cohérence quant au travail d'équipe	8,25/9	e

\* : T correspond au type de condition, soit externe (e) ou interne (i).

Nous observons que les deux énoncés dont la moyenne est la plus forte (9) parmi l'ensemble des 109 énoncés ont été émis par des enseignants. Notons aussi qu'il n'y a pas de récurrence entre les idées émises dans ces 12 énoncés. Dans les deux groupes, quatre des six énoncés sont de type interne, alors que les deux autres sont de type externe.

*Direction.* À Alma, la direction s'est prononcée dans une proportion de 21 énoncés sur 64. Cela représente 33% des énoncés d'Alma. À Rimouski, la direction s'est prononcée 12 fois sur 45 (27% des énoncés de Rimouski). Nous avons, ici aussi, fait l'exercice d'identifier les énoncés ayant été émis par les membres de la direction de

Rimouski et d'Alma jugés les plus importants. Voici, au tableau 14, un aperçu de nos constatations.

Tableau 14

## Énoncés jugés importants émis par les directions

<b>Alma</b>			<b>Rimouski</b>		
Énoncés	Moy	T	Énoncés	Moy	T
Persévérance de l'équipe	8,8/9	e	Partage des responsabilités	8,25/9	i
Gestion participative de l'équipe	8,8/9	e	La culture du travail d'équipe est présente	8/9	i
Ouverture d'esprit au niveau pédagogique	8,6/9	i	Prévoir des moments d'autoévaluation et de rétroaction des membres de l'équipe	7,75/9	i
Analyser les besoins	8,6/9	e	Avoir une très bonne organisation	7,75/9	i
Service malléable et flexible dans le temps et dans l'horaire	8,6/9	e			
Être dans un processus d'amélioration continue	8,6/9	e			
Permettre l'initiative des enseignants	8,6/9	e			
Capacité des enseignants à cibler les problématiques des élèves	8,6/9	i			
Conviction du personnel face au modèle de travail en équipe	8,6/9	e			

À la lumière de ce tableau, nous constatons que les énoncés en provenance d'Alma sont pour la plupart de type externe alors que ceux de la direction de Rimouski sont tous de type interne.

*Représentant syndical.* À Alma, le représentant syndical a émis cinq énoncés, ce qui représente une proportion de 3,2 % des 64 énoncés de ce groupe. À Rimouski, le représentant syndical a émis deux énoncés, représentant 0,9 % des 45



énoncés de ce groupe. Nous constatons que le représentant syndical de Rimouski a été notre participant le moins actif du point de vue de l'expression de conditions favorisant l'enseignement en équipe. Comme il n'y a que sept énoncés au total dans cette sous-catégorie, nous proposons au tableau 15 l'ensemble des énoncés de cette sous-catégorie.

Tableau 15

## Énoncés jugés importants émis par les représentants syndicaux

<b>Alma</b>			<b>Rimouski</b>		
Énoncés	Moy	T	Énoncés	Moy	T
Le but commun doit être la réussite des élèves	8,8/9	i	Prise en compte des contraintes liées à l'horaire	7,25/9	e
Avoir une capacité d'adaptation continuelle	8,8/9	i	Ouverture de la direction	6,25/9	e
Cibler les besoins	8,6/9	e			
Clarifier les façons d'agir entre enseignants	7,8/9	i			
Connaitre la tâche	7,2/9	i			

Nous n'avons observé aucune récurrence parmi les idées émises par les représentants syndicaux. Du côté d'Alma, le représentant émet davantage d'idées relatives à des conditions internes alors qu'à Rimouski, le représentant a des préoccupations liées à des conditions externes seulement.

## Analyse croisée de la répartition des énoncés dans les différents classements

Alors que les paragraphes précédents ont permis de dresser le portrait des énoncés jugés importants en fonction de nos trois facteurs d'analyse (source, type d'énoncés, catégorie), ceux qui suivent rendent accessible un croisement de ces différents facteurs afin d'établir entre eux des relations tantôt qualitatives, tantôt quantitatives.

Dans un premier temps, nous avons choisi de concentrer notre attention sur l'analyse du croisement entre la source et la première catégorie (rassemblant l'ensemble des huit sous-catégories). Cela nous aide à orienter notre réflexion en fonction des préoccupations des participants. Par exemple, dans le tableau 16, nous pouvons constater qu'Anne, directrice, émet quatorze énoncés (sur une possibilité de 21) en lien avec des conditions externes. Cela correspond à 67% de ses énoncés. Les préoccupations d'Anne se tournent davantage vers les sous-catégories « organisation », « motivation » et « compétence ».

Tableau 16

Répartition des énoncés selon la source et la 1<sup>ère</sup> catégorie

		Conditions externes			Conditions internes					Nombre d'énoncés
		Organisation	Motivation	Ressource	Principe personnel	Leadership	Compétence	Vision	Dynamique	
Participants (source)	Anne	5	7	2		1	4	1	1	21
	Angèle	3	1	2	4		1	1	2	14
	Agathe			2	7				1	10
	Alec	1			1		1	2		5
	Alexa	2	1	3	3		2	3		14
	Reine	2		2			3	3	4	14
	Rose	1	3	3	4			3	3	17
	Reno	4	1	1	1	2	2	1		12
	Roch	1		1						2
Nombre d'énoncés		19	13	16	20	3	13	14	11	109

Le tableau 17 permet d'observer qu'Agathe, enseignante, émet des énoncés essentiellement en lien avec des principes personnels, correspondant aux conditions internes (sept énoncés sur 10). De plus, 18 énoncés sur 20, toujours dans la sous-catégorie « principe personnel » proviennent d'enseignants. Nous constatons que seules les directions (Anne et Reno) ont eu des idées relatives au leadership lors de notre collecte de données. Enfin, concernant la dynamique (condition interne), 10 énoncés sur 11 proviennent d'enseignantes.

Dans un deuxième temps, nous avons croisé notre première catégorie avec les types d'énoncés choisis par les participants lors de la collecte de données. Cela permet d'entrevoir les divergences et les convergences d'interprétation entre les perceptions des participants et ce que propose le modèle de Klein et Porter (1990). Voici, par le tableau 17, un aperçu visuel de nos résultats d'analyse.

Tableau 17

Répartition des énoncés selon la 1<sup>ère</sup> catégorie et les types d'énoncés

	Organisation	Motivation	Ressource	Principe personnel	Leadership	Compétence	Vision	dynamique	Nombre d'énoncés
Externe	13	2	13		1	1			30
Interne	3	5	3	15	2	11	12	10	61
Deux	3	6		5		1	2	1	18
Nombre d'énoncés	19	13	16	20	3	13	14	11	109

Ces éléments visuels nous font prendre conscience que les sous-catégories inspirées du modèle de Klein et Porter sont pertinentes et permettent de bien organiser les conditions selon les types externe ou interne. Cela est particulièrement vrai lorsque nous regardons les conditions internes. Il n'y a que deux énoncés dont le type avait été associé à une condition externe qui se retrouvent dans les conditions internes : « Faire la promotion de l'enseignement en équipe » et « connaître la tâche ».

Nous jugeons important de noter que cette dernière section concernant notre analyse croisée s'avère assez courte. En fait, nous avons voulu concentrer nos efforts vers des analyses qui n'avaient pas encore été mises au jour jusqu'à ce moment dans nos résultats. C'est donc en lien avec notre interprétation ultérieure que ces résultats de notre analyse croisée sont présentés.

CHAPITRE V  
DISCUSSION DES RÉSULTATS

À la lumière des résultats que nous venons de présenter, voici le temps de faire le point et de les interpréter. Nous réaliserons ce dernier chapitre en respectant trois étapes. D'entrée de jeu, nous proposerons un modèle intégrant les conditions externes et internes répondant ainsi à notre ultime objectif de recherche (créer un modèle intégrant les conditions externes et internes relevées par les participants permettant de favoriser l'enseignement en équipe au secondaire). Dans la deuxième et la troisième parties, nous relevons les conditions externes et internes répondant à nos deux questions initiales et nos deux autres objectifs de recherche (identifier, par la coconstruction des participants, les conditions externes et internes à l'équipe d'enseignants contribuant à la modélisation d'une approche d'enseignement en équipe au secondaire).

#### Vers un modèle intégrateur

Dans cette section, nous avons tenté de rassembler les points forts de notre démarche d'analyse des résultats afin de tendre vers un essai de modélisation des conditions externes et internes favorisant l'approche d'enseignement en équipe au secondaire. Nous choisissons de présenter ce modèle en tout premier lieu car, tout au long de notre démarche interprétative, le lecteur pourra s'y référer et graduellement en bien saisir tous les rouages. Dans ce modèle, nous avons intégré nos résultats d'analyses aux modèles théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée tout au long de notre démarche de recherche (Klein et Porter, 1990; Murawski, 2008; Jang, 2006; Sandholtz, 2000; Shibley, 2006; Marcel et *al.*, 2007). La figure 5 présente ce modèle.

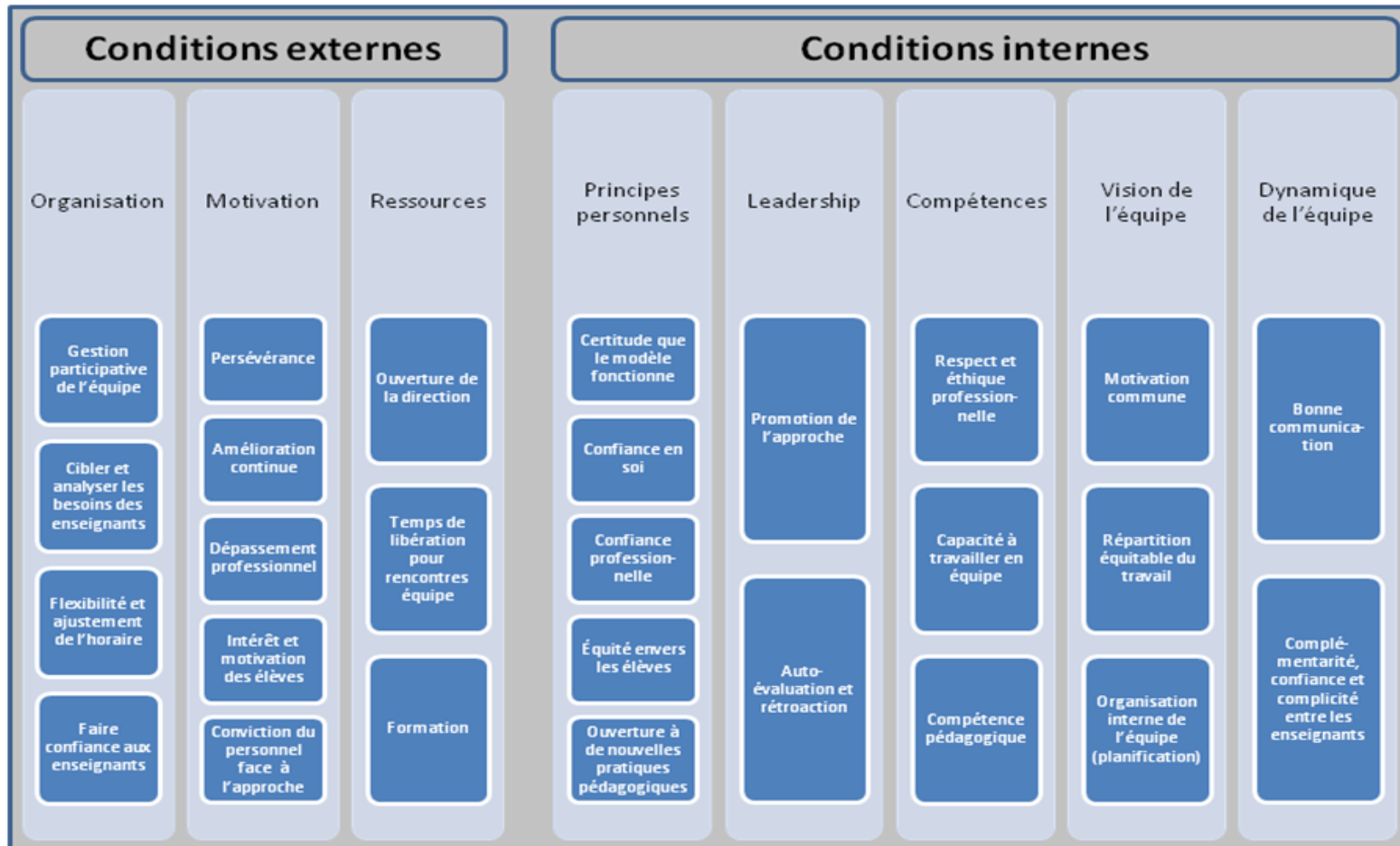


Figure 5. Schématisation des conditions favorisant l'approche d'enseignement en équipe au secondaire

À travers cette tentative de modélisation, nous avons intégré les conditions étant les plus déterminantes à la réussite de l'enseignement en équipe émanant de la collecte de données et ensuite de l'analyse. Nous pouvons d'abord y distinguer les deux sortes de conditions, soit externe et interne. Ensuite, dans chaque condition, des sous-catégories sont proposées. Celles-ci, faut-il le rappeler, trouvent leur inspiration dans les travaux de Klein et Porter (1990). Nous avons donc trois sous-catégories externes (organisation, motivation, ressources) et cinq sous-catégories internes (principes personnels, leadership, compétence, vision de l'équipe et dynamique de l'équipe). Enfin, sous chaque sous-catégorie, nous pouvons trouver les conditions recherchées en vue de favoriser l'approche d'enseignement en équipe.

Mentionnons, avant d'entamer l'interprétation des conditions externes, que les conditions présentées dans ce modèle ont trouvé leur inspiration première auprès des neuf participants. Nous ne souhaitons pas, par la présentation de celui-ci, imposer ce modèle à titre de référence ultime, mais bien proposer un modèle, car dans les faits, aucun écrit scientifique à ce jour ne pouvait répondre à nos questions initiales de recherche.

### Conditions externes

À la lumière des résultats obtenus et en nous référant à notre cadre théorique, nous sommes désormais en mesure de faire ressortir les conditions externes favorisant l'approche d'enseignement en équipe. Afin de présenter et de discuter le choix des conditions, nous avons retenu les trois sous-catégories proposées par Klein et Porter



(1990) présentées dans notre cadre théorique : (1) l'organisation de l'institution, (2) la motivation et (3) les ressources (voir tableau 3, page 59).

### *Organisation de l'institution*

Parmi les six énoncés retenus dans cette section, trois proviennent de directions d'établissement (Anne et Reno) et trois proviennent d'enseignants (Alexa et Angèle). Par conséquent, deux regards se posent sur les conditions à retenir : un regard administratif et un regard qui concernerait davantage le point de vue des enseignants ou leurs besoins.

## **Organisation : Condition 1**

---

### *Gestion participative de l'équipe*

D'un point de vue administratif, nous retenons que l'ensemble de l'équipe (direction et enseignants impliqués) doit avoir une très bonne organisation du travail. Un énoncé proposé par Anne vient ajouter une dimension à cette condition à savoir que la gestion de l'équipe devrait se faire de façon participative. Tous les membres de l'équipe devraient donc être impliqués dans l'organisation du travail (enseignants et membres de la direction). De cette façon, il devient possible de mettre en place un système compris par tous les acteurs impliqués dans lequel ils se sentent intégrés. Cela rejoint les propositions de Jang (2006) qui mentionne que pour mettre en place une structure d'enseignement en équipe, il faut investir du temps et de l'énergie dans des structures de

collaborations efficaces. Pour lui, la gestion participative de l'équipe est une solution pour y parvenir.

### **Organisation : Condition 2**

---

#### *Cibler et analyser les besoins des enseignants*

Anne propose, toujours dans une perspective organisationnelle, de cibler et d'analyser les besoins des enseignants. Nous retenons cette condition dans l'élaboration de notre modèle pour deux raisons. D'une part, elle obtient une moyenne non négligeable de 8,6 et d'autre part, elle correspond à un élément clé proposé par Murawski (2008) à prendre en considération lorsque vient le temps de penser à faire de l'enseignement en équipe. En effet, cette dernière soutient que les administrateurs doivent identifier les besoins associés à l'approche d'enseignement en équipe. Dans cette perspective, il convient de se demander quels seraient ces besoins. Dans les faits, ces besoins correspondent souvent aux conditions énoncés par les enseignants eux-mêmes lors de notre collecte de données.

### **Organisation : Condition 3**

---

#### *Flexibilité et ajustement de l'horaire*

Les enseignants ont énoncé trois besoins correspondant à une structure de collaboration efficace selon Jang (2006). D'abord, la reconnaissance administrative du travail est un énoncé récurrent dans les deux groupes rencontrés (Alexa à Alma et Roch

à Rimouski), car ils admettent tous deux que l'enseignement en équipe demande une charge de travail supplémentaire et ce, particulièrement dans les premières années de mise en place d'une structure respectant l'approche d'enseignement en équipe. Pour les enseignants, il faut ajuster les horaires afin de reconnaître la charge de travail investie par les enseignants et permettre la prise en compte des contraintes liées à l'horaire.

Ensuite, Alexa soutient que l'horaire doit être flexible. Avec une moyenne de 8,8, nous constatons que cette idée est très importante aux yeux des autres participants du groupe d'Alma. Lors de la deuxième rencontre des participants prévue dans notre démarche méthodologique, nous avons cherché des pistes concrètes afin de mettre en place de façon pratique les conditions jugées les plus importantes par les participants. L'autogestion des horaires par les enseignants a été un énoncé proposé par un participant afin d'apporter une solution concernant la flexibilité de l'horaire. En effet, si les enseignants peuvent élaborer eux-mêmes leur horaire, il est certain que les contraintes liées aux besoins de ceux qui travaillent selon l'approche d'enseignement sont prises en considération. C'est Roch qui nous rappelle que « la prise en compte des contraintes liées à l'horaire » est importante. Les enseignants qui sont impliqués dans l'élaboration de leur propre horaire et qui bénéficient de l'appui de la direction pour ce faire doivent échanger et identifier leurs besoins. Du coup, un travail collaboratif est déjà entamé dans lequel chacun pourra trouver son compte.

## **Organisation : Condition 4**

---

### *Faire confiance aux enseignants*

Le dernier énoncé ayant été retenu correspond au fait de « faire confiance aux enseignants ». C'est Alexa qui le rappelle. Jang (2006) souligne que le développement de la culture de collaboration est long à établir et que cela nécessite beaucoup de confiance de la part de la direction et entre les participants. Pour nous, cet énoncé concernant la confiance révèle donc que la direction, dans sa structure administrative organisationnelle, doit prévoir offrir une latitude aux enseignants leur permettant d'exercer leur jugement professionnel dans l'exercice quotidien de leur travail en équipe. Klein et Porter (1990) ne proposent pas formellement cette relation de confiance comme faisant partie des conditions externes liées à l'organisation de l'institution. Cependant, tel que le proposent les participants et Jang (2006), il semblerait que la nature même de l'organisation favorise cette condition.

### *Motivation*

## **Motivation : Conditions 1et 2**

---

### *Persévérance de l'équipe et amélioration continue*

Dans cette catégorie, deux énoncés ayant les plus fortes moyennes proviennent des directions. Anne spécifie que pour cheminer dans l'approche d'enseignement en

équipe, les participants doivent être persévérants et inscrits dans un processus d'amélioration continue. En raison de leur forte moyenne et de leur lien étroit avec les caractéristiques de la motivation proposées par Klein et Porter (1990), ces deux conditions ont été conservées dans l'élaboration du modèle présenté précédemment.

### **Motivation : Condition 3**

---

#### *Dépassement professionnel*

Les enseignants se prononcent eux-aussi dans cette sous-catégorie. Il semblerait que ces derniers soient motivés par une volonté de dépassement professionnel et par le fait d'avoir le pouvoir de changer les choses. Les dires des participants sont corroborés par Shibley (2006) qui mentionne que les enseignants travaillant en équipe bénéficient de l'inégalité des connaissances entre eux. Par cette inégalité, ils peuvent apprendre plus rapidement et efficacement de nouvelles stratégies d'enseignement et cela est directement lié à leur perception de compétence professionnelle. En soi, c'est une source de motivation. Anne, directrice, mentionne que les enseignants doivent vivre des réussites. Lorsque les enseignants se cotoient dans une classe, il est facile d'obtenir une rétroaction immédiate de la part d'un professionnel. Celui-ci par ses commentaires, par son savoir-faire et son savoir être peut devenir une source de motivation pour l'autre enseignant avec lequel il travaille. En ce sens, la fréquence à laquelle les enseignants vivent des réussites est beaucoup plus grande que celle de ceux qui travaillent de façon individuelle.

#### **Motivation : Condition 4**

---

*Intérêt et motivation des élèves*

À la lecture de nos résultats, nous remarquons aussi que plusieurs énoncés se rapportent à l'intérêt et à la motivation des élèves. Comme si le fait de faire de l'enseignement en équipe était motivant pour les enseignants étant donné que cela susciterait l'intérêt des élèves à leurs yeux. Selon nos résultats, c'est une condition importante de l'enseignement en équipe, car lorsque les élèves sont motivés, ils réussissent mieux et persévèrent davantage dans leur cheminement scolaire. À ce propos, nous nous référons à Harada, Kirio et Yamamoto (2008) qui observent que les enseignants pratiquant l'enseignement en équipe ont dans leurs classes un taux de décrochage scolaire inférieur aux classes régulières du secondaire. Les enseignants manifestent donc un intérêt pour l'enseignement en équipe, car ils ont l'intuition que cela est une source de réussite et de motivation pour les élèves. Cette intuition est désormais confirmée par la recherche d'Harada, Kirio et Yamamoto (2008).

#### **Motivation : Condition 5**

---

*Conviction du personnel face à l'approche*

Un dernier énoncé mérite d'être davantage explicité. Il s'agit de la « conviction du personnel face au modèle de travail en équipe ». Cet énoncé provient d'Anne, directrice, et nous avons délibérément choisi de l'intégrer à la sous-catégorie « motivation » car pour Anne, le fait d'être convaincu des bienfaits de l'enseignement en

équipe devient, pour le personnel impliqué, une source de motivation. En ce sens, cette conviction relève d'un point de vue externe, c'est-à-dire administratif, car la direction de l'équipe a un rôle à jouer sur la perception qu'ont les membres impliqués au regard de l'enseignement en équipe et ses impacts.

Nous verrons, dans la sous-catégorie « principes personnels », que la conviction sera abordée sous un autre angle. Consacrons-nous maintenant à la façon dont nous interprétons les résultats de la troisième et dernière sous-catégorie externe, les ressources.

### *Ressources*

#### **Ressources : Condition 1**

---

##### *Ouverture de la direction*

Pour les participants, il semblerait que l'ouverture de la direction soit une ressource importante au succès de l'enseignement en équipe. Ceux-ci parlent de « flexibilité du service » (Angèle), d'« ouverture à la création d'une équipe » (Agathe) et d'« ouverture de la direction » (Roch). Ces affirmations sont appuyées par un constat de Marcel et *al.* (2007) qui proposent que les règles administratives soient assouplies, offrant ainsi plus de marge de manœuvre aux enseignants.

## **Ressources : Condition 2**

---

### *Temps de libération pour rencontres équipe*

Le facteur temps est aussi largement exprimé par les énoncés émis dans cette sous-catégorie et ce, autant à Rimouski qu'à Alma. Ce sont les enseignants qui ont émis l'ensemble des énoncés en lien avec le facteur temps et pour nous, cela prend tout son sens lorsque nous nous plongeons dans la réalité quotidienne d'un enseignant travaillant en équipe. Dans les faits, cet enseignant doit planifier et organiser sa tâche (rôles et responsabilités) au même titre que le font tous les enseignants, mais celui qui travaille en équipe doit faire cette planification justement en équipe. Un partage doit se faire pour assurer le bon fonctionnement du groupe de travail. Cela rejoint une des conditions proposées par Murawski (2008), à savoir que les administrateurs doivent trouver des solutions pour donner du temps de libération aux enseignants qui travaillent en équipe afin de leur permettre une planification et une préparation efficaces. À ce propos, Murawski (2008) propose quelques solutions qui ont déjà été présentées dans notre cadre théorique.

## **Ressources : Condition 3**

---

### *Formation*

Au terme de l'analyse de nos résultats, force est de constater que la formation sur l'enseignement en équipe apparaît comme une ressource importante assurant le succès de l'enseignement en équipe pour le groupe rencontré à Rimouski. Trois



participants sur quatre ont énoncé des idées liées à la formation. Ceux-ci désirent « connaître les types d'enseignement en équipe » (Rose) ainsi que « les avantages et les inconvénients » (Reno). Murawski (2008) a identifié la formation comme premier élément clé à prendre en considération quand vient le moment de créer une équipe désirent travailler avec l'approche d'enseignement en équipe. Selon cet auteur, pour arriver à faire de l'enseignement en équipe, il faut d'abord savoir ce qu'est l'enseignement en équipe et connaître les besoins associés à ce type d'enseignement. Passons maintenant à la discussion concernant les conditions internes.

### Conditions internes

Au regard des résultats analysés et en nous référant à notre cadre théorique, nous sommes désormais en mesure de faire ressortir les conditions internes favorisant une approche d'enseignement en équipe. Afin de présenter et de discuter le choix des conditions, nous avons retenu les cinq sous-catégories proposées par Klein et Porter (1990) présentées dans notre cadre théorique : (1) les principes personnels, (2) le leadership, (3) la compétence, (4) la vision de l'équipe et (5) la dynamique de l'équipe (voir tableau 3, p. 59).

*Principes personnels***Principes personnels : Condition 1**

---

*Certitude que le modèle fonctionne*

D'entrée de jeu, nous aimerions rappeler que cette sous-catégorie a été la plus prolifique concernant la quantité d'énoncés émis par les participants. Elle a récolté 20 énoncés dont 18 proviennent d'enseignantes. Ayant fait l'unanimité dans le groupe d'Alma, l'énoncé suivant mérite d'être discuté : il s'agit de la conviction que le modèle d'enseignement en équipe fonctionne. Nous voulons discuter plus largement de cet énoncé puisqu'il en a été question dans la section « motivation » présentée ci-haut. En effet, un énoncé semblable se retrouve deux fois dans notre collecte et tous deux proviennent du groupe d'Alma. Par contre, une nuance existe entre les deux énoncés et c'est la raison pour laquelle nous ne les avons pas intégrés dans la même sous-catégorie. Voici, dans un court tableau, les éléments pertinents à notre discussion.

Tableau 18

## Comparaison entre deux énoncés sur la conviction

<b>Énoncé</b>	<b>Participant</b>	<b>Moy.</b>	<b>Sous-catégorie</b>
Conviction que le modèle fonctionne	Angèle	9	Principes personnels
Conviction du personnel face au modèle de travail en équipe	Anne	8,6	Motivation

Par le tableau 18, nous remarquons que l'énoncé « conviction que le modèle fonctionne » nous provient d'Angèle, enseignante, alors que l'énoncé « conviction du personnel face au modèle de travail en équipe » nous provient d'Anne, directrice. Pour

nous, la provenance de l'énoncé compte pour beaucoup dans le classement de celui-ci. Par la nuance entre les mots choisis par leur émetteur, nous remarquons une intention différente. Anne spécifie que le personnel doit avoir la conviction que le modèle de travail en équipe fonctionne. Son regard se positionne dans une perspective administrative et se situe donc, du coup, dans un pôle que nous qualifions d'externe. Par contre, Angèle, enseignante, pose un regard de l'intérieur. Elle croit qu'une condition incontournable pour favoriser l'enseignement en équipe est que l'enseignant ait la conviction que le modèle (approche d'enseignement en équipe) fonctionne. En ce sens, son regard se situe plutôt dans une perspective interne et concerne un principe personnel. Klein et Porter (1990) mentionnent que pour arriver à fonctionner en équipe dans un projet commun, les membres doivent avoir la capacité de subordonner leur intérêt personnel au profit des intérêts du groupe. Pour cela, il faut avoir cette conviction personnelle profonde que le modèle fonctionne. C'est ce qu'Angèle a voulu exprimer par son énoncé « conviction que le modèle fonctionne ». La conviction que le modèle fonctionne doit faire partie des valeurs fondamentales de l'enseignant et ce, dès la mise en place d'un projet d'enseignement en équipe. Pour éviter toute forme de confusion dans l'élaboration de notre modèle, nous avons choisi de nommer cette condition « certitude que le modèle fonctionne ».

### **Principes personnels : Conditions 2 et 3**

---

#### *Confiance en soi et confiance personnelle*

Plusieurs énoncés concernant la confiance ont émergé de notre collecte de données. Il s'agit tantôt de la confiance en soi, tantôt de la confiance en l'autre. Nous avons choisi d'intégrer ces conditions dans la sous-catégorie « principes personnels » puisque la confiance relève de l'intérieur, de la personne elle-même. Agathe parle d'« avoir confiance en ses coéquipiers » et Rose mentionne l'importance du « respect de l'autre ». C'est Jang (2006) qui rappelle que la culture de la collaboration est longue à développer et nécessite beaucoup de confiance et de compréhension entre les participants. Cette notion de confiance en l'autre était donc attendue lors de notre collecte de donnée car nous l'avions déjà identifiée comme une condition lors de l'élaboration de notre cadre théorique (Jang, 2006 et Shibley, 2006). Cependant, contrairement à ce qui est ressorti de nos données, la notion de confiance en soi n'a nullement été abordée. Aucun écrit recensé ne nous a orientée vers l'importance de la confiance en soi chez les partenaires impliqués dans l'enseignement en équipe. Pourtant, les participants se prononcent à ce propos (trois énoncés sur 20 dans la sous-catégorie principes personnels). Ils parlent de « ne pas avoir peur d'être jugé », « d'avoir confiance en ses moyens pédagogiques » et « de faire confiance à ses compétences professionnelles ».

Cette notion de confiance en soi est donc nouvelle et elle représente pour nous une condition essentielle, à la base de la réussite d'un grand projet. Perrenoud (1997)

mentionne que le fonctionnement d'une équipe pédagogique est fortement dépendant de la maturité, de la stabilité et de la sérénité personnelles de celles et ceux qui la composent. En ce sens, la confiance en soi nous apparaît un élément clé à la base de la réussite de l'équipe. De plus, nous croyons que cette condition mérite davantage d'investigation. Elle pourrait, tel que le suggère Prax (2003), avoir un effet sur la motivation. Nous pourrions parler ici de l'effet Pygmalion, un concept très connu en psychologie qui suggère que la perception qu'a un individu sur un autre peut modifier la perception que cet autre individu se fait de lui-même. Ainsi, la personne qui manque de confiance en soi se sent rapidement jugée par les membres de l'équipe qui l'entourent, se démotive et devient le maillon faible de la chaîne.

#### **Principes personnels : Condition 4**

---

##### *Équité envers les élèves*

Une autre condition a émergé de notre collecte de données. Il s'agit de l'équité envers les élèves. Effectivement, pour les participants, lorsqu'il s'agit de travailler dans le respect de l'approche d'enseignement en équipe, il faut « être juste et équitable envers les élèves ». Cette notion d'équité est revenue dans les deux groupes. En fait, cette équité correspond à une valeur personnelle, bien qu'elle semble très près d'une autre sous-catégorie dont il sera question ultérieurement : « la vision de l'équipe ». L'équité pourrait s'y insérer, mais elle relève d'abord d'un point de vue personnel. Voilà pourquoi cette valeur se retrouve dans la présente sous-catégorie.

## **Principes personnels : Condition 5**

---

### *Ouverture à de nouvelles pratiques pédagogiques*

Une dernière condition a été soulevée par les participants. Il s'agit de l'ouverture des enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques. Klein et Porter (1990) parlent de la capacité des enseignants à s'aventurer dans des eaux inexplorées comme étant une caractéristique personnelle idéale pour le travail d'équipe. Agathe a énoncé une idée dans ce sens. Il faut « accepter de tenter de nouvelles expériences pédagogiques ». Passons maintenant à la deuxième sous-catégorie de conditions internes : le leadership.

### *Leadership*

Seulement trois énoncés ont émergé de cette sous-catégorie. C'est très peu. En ce sens, cela mérite discussion. En fait, Klein et Porter (1990) suggèrent que le leadership est particulièrement important dans les premières phases de mise en place d'un programme respectant une approche de travail en équipe. Dans notre recherche, comme les équipes rencontrées travaillaient ensemble depuis plusieurs années déjà, cela pourrait expliquer que le besoin de leadership comme condition favorisant l'enseignement en équipe soit moins présent. Les équipes rencontrées semblaient autonomes et possédaient déjà une structure bien établie sans nécessairement qu'une personne, plus que les autres, fasse figure de leader. Pour connaître davantage les

conditions liées au leadership, il faudrait investiguer vers des équipes en début de parcours, celles qui initient des projets d'enseignement en équipe.

### **Leadership : Conditions 1 et 2**

---

#### *Promotion de l'approche, autoévaluation et rétroaction*

Notons que Reno, un participant membre de la direction, manifeste l'importance de faire la promotion de l'équipe. Aussi, il suggère que des moments d'autoévaluation et de rétroaction devraient être prévus pour assurer une qualité et une évolution des compétences des membres impliqués. Murawski (2008) suggère que des évaluations soient faites ponctuellement et pour ce faire, propose de sélectionner des mentors pouvant devenir de bonnes ressources. En ce sens, ces mentors deviennent des leaders dans leurs équipes respectives. Passons à la sous-catégorie « compétences ».

#### *Compétence*

### **Compétences : Condition 1**

---

#### *Respect et éthique professionnelle*

Lors de l'analyse de cette sous-catégorie, trois conditions ont été identifiées nous permettant de rassembler les données recueillies. La première condition concerne le respect et l'éthique professionnelle. Les participants accordent une grande importance (la moyenne des énoncés est de 8,3 sur une échelle de 9) au fait de se respecter entre

coéquipiers, de respecter les engagements et ce, dans un souci d'éthique professionnelle. Pour nous, cela est une compétence qui relève du savoir être. À ce propos, Shibley (2006) énonce l'idée que les partenaires doivent avoir des échanges de qualité et ce, dans un souci d'honnêteté entre les partenaires. Nous pouvons déceler dans les propos des participants la notion de respect dont fait part Shibley (2006).

### **Compétences : Condition 2**

---

#### *Capacité à travailler en équipe*

Venons-en à discuter de l'équipe elle-même, une condition largement abordée lors de notre collecte de données. Dans les faits, cinq énoncés sur 13 portent sur l'équipe dans la sous-catégorie « compétence ». D'ailleurs, se retrouve ici le seul énoncé ayant fait l'unanimité à Rimouski : la « capacité des enseignants à travailler en équipe ». C'est donc un incontournable pour eux. Les participants parlent de « travailler en équipe multidisciplinaire », d'« utiliser les compétences de chacun », de « partager les responsabilités ». La compétence au travail d'équipe est large et de multiples façons de la développer sont proposées dans les écrits scientifiques. Cependant, nous nous attarderons davantage aux propositions de Klein et Porter (1990) concernant cette compétence. Pour eux, la compétence au travail d'équipe correspond au fait de participer efficacement en travail collaboratif; avoir une connaissance de la manière de faire les choses, du langage approprié, des informations et des concepts utiles en travail d'équipe. Il faut avoir la capacité de confirmer ou d'infirmer des solutions proposées dans l'optique du mieux-être et du mieux-vivre de l'équipe (Klein et Porter, 1990). Alors, tout



compte fait, les participants abondent dans le même sens. À ce propos, Sandholtz (2000) mentionne qu'un partage équitable des rôles que vont prendre les enseignants à l'intérieur des cours doit être fait et les responsabilités doivent être partagées.

### **Compétences : Condition 3**

---

#### *Compétence pédagogique*

Enfin, les participants ont parlé de compétence pédagogique. Pour eux, les enseignants qui travaillent en respectant une approche d'enseignement en équipe doivent être solides dans leurs disciplines respectives. En ce sens, ils parlent d'ouverture d'esprit, de conception de la réussite et de capacité à cibler les problématiques des élèves. Nous sommes d'avis que ces compétences pédagogiques énoncées par les participants correspondent à ce que proposent Klein et Porter (1990) lorsqu'ils suggèrent que les membres de l'équipe doivent être aptes à adapter le matériel de façon appropriée et pertinente, à unir les pièces qui permettent d'arriver à la réalisation d'un projet commun. Voici maintenant, dans les prochaines lignes, la discussion autour de la quatrième sous-catégorie des conditions internes : la vision de l'équipe.

*Vision de l'équipe***Vision de l'équipe : Condition 1**

---

*Motivation commune*

La première chose dont nous voulons discuter dans cette sous-catégorie concerne la vision commune que doivent avoir les participants pour travailler ensemble. À l'instar de ce que propose Shibley (2006), à savoir le partage d'une même vision pédagogique, les participants s'expriment en disant que le but et les intérêts doivent être communs, qu'il faut partager des visions communes. Murawski (2008) émet une idée qui pour les participants est déterminante et prend tout son sens dans cette section précise de notre travail. Cette dernière prétend que l'enseignement en équipe est un mariage professionnel. En d'autres mots, les participants ont exprimés la même chose : Alexa mentionne qu'il faut avoir des « intérêts communs » alors que Rose prétend que les participants doivent « partager des valeurs communes ». Pour unir des personnes, que ce soit d'un point de vue personnel ou professionnel, il faut qu'il y ait partage d'une même vision, d'un ensemble de valeurs fondamentales. C'est ce que les participants manifestent à travers leurs énoncés.

### **Vision de l'équipe : Conditions 2 et 3**

---

#### *Répartition équitable du travail et organisation interne de l'équipe (planification)*

En ce qui concerne cette vision pédagogique, les participants ont proposé quelques pistes intéressantes : ils parlent de projeter une image juste et réaliste du travail d'équipe et de valoriser l'approche. Plusieurs énoncés concernent aussi la répartition du travail et l'organisation interne de l'équipe. Les enseignants transmettent l'importance d'« avoir une bonne répartition de la matière à enseigner » (Rose) et d'« avoir une planification très serrée, très précise » (Reine). Cela est corroboré par Shibley (2006) et Sandholtz (2000). Tous deux admettent que la planification des cours est un élément clé dans la réussite de l'enseignement en équipe. Passons à la dernière sous-catégorie sur la dynamique de l'équipe.

#### *Dynamique de l'équipe*

Dans cette sous-catégorie, nous allons élaborer notre discussion autour de deux conditions issues de l'analyse de nos données : la communication et la relation entre enseignants.

## Dynamique de l'équipe : Condition 1

---

### *Bonne communication*

En ce qui concerne la communication, les participants ont été très clairs. Ils désirent travailler dans un « souci constant, continu de communication » (Angèle). Ils sont préoccupés par le fait d'avoir une « bonne communication entre les membres de l'équipe » (Reine). Pour eux, cela est un gage de réussite, une condition gagnante car la moyenne associée à ces énoncés est forte. Dans ses écrits, Shibley (2006) parle de l'importance d'une bonne communication dans le travail d'équipe. Pour cet auteur, le fait d'avoir une bonne communication entre les membres de l'équipe fait en sorte que les conflits sont identifiés et réglés rapidement. En conséquence, la réussite d'une approche d'enseignement en équipe est envisageable (Shibley, 2006). Les enseignants ont donc des idées très liées à celles de Shibley (2006).

De plus, nous avons remarqué, lors de l'élaboration de notre cadre théorique, que la coopération entre les enseignants, dans laquelle s'inscrit une approche d'enseignement en équipe, « est effective dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs » (Marcel et *al.*, p. 11). Il semble que les participants puissent difficilement imaginer une telle situation de coopération sans qu'il y ait une communication d'une extrême qualité qui se vive dans le respect d'autrui, condition dont il a été question précédemment dans la sous-catégorie « compétence ».

## **Dynamique de l'équipe : Condition 2**

---

### *Complémentarité, confiance et complicité entre les enseignants*

Le deuxième regroupement dont nous voulons discuter ici concerne la relation entre les enseignants. Pour eux, cette relation doit en être une de « complémentarité » (Angèle et Reine), de « complicité » (Rose) et de « confiance mutuelle » (Rose). Cela n'est pas sans rappeler le « mariage professionnel » dont nous parle Murawski (2008) et dont il a été question dans la sous-catégorie sur la vision de l'équipe. Concernant la complémentarité, Shibley (2006), estime que l'inégalité des connaissances soit enrichissante en enseignement en équipe, comme le disent Angèle et Reine.

Nous croyons que les conditions externes et internes favorisant une approche d'enseignement en équipe peuvent être bénéfiques à toute équipe de travail désirant mettre en place des projets pédagogiques ou professionnels. Les conditions réunissant les éléments à la base du succès de tels projets ont été réunies et explicitées dans ce chapitre et permettent leur appropriation.

## CONCLUSION

## Résumé

Les conditions favorisant une approche d'enseignement en équipe sont multiples et relèvent des besoins particuliers de chaque organisation. Cependant, pour tenter une modélisation des conditions externes et internes de l'enseignement en équipe, nous avons travaillé à partir du modèle de Klein et Porter (1990). Ces auteurs proposent trois sous-catégories de conditions externes (organisation, motivation, ressources) et cinq sous-catégories de conditions internes (principes personnels, leadership, compétence, vision de l'équipe et dynamique de l'équipe). C'est donc en exploitant ces sous-catégories que nous avons rassemblé, priorisé, analysé et discuté des énoncés émis par les participants. Comme notre collecte de données a été réalisée en utilisant la Démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) proposée par Boudreault et Kalubi (2006), un logiciel de recherche a facilité la réalisation de notre analyse et ensuite notre interprétation.

Au terme de l'analyse et de la discussion des résultats, 12 conditions externes et 15 conditions internes apparaissent dans un modèle qui se veut pratique et convivial pour ses utilisateurs éventuels (voir figure 5).

Parmi les 109 énoncés recueillis lors de notre collecte de données, deux ont fait l'unanimité chez les participants. Le premier concerne la capacité à travailler en équipe. Pour les participants, cette compétence représente un atout indispensable pour les organisations désireuses de mettre en place ou de poursuivre une démarche d'enseignement en équipe. Dès lors, nous pouvons nous poser la question à savoir de

quelle façon cette capacité ou cette compétence pourrait être développée. Il s'agirait là d'une nouvelle recherche tout aussi intéressante que celle que nous avons réalisée.

Le deuxième énoncé ayant fait l'unanimité porte sur la conviction profonde que les participants doivent avoir, à savoir que le modèle d'enseignement en équipe fonctionne. Les enseignants, les administrateurs, les personnes impliquées doivent croire que le modèle est efficace, intéressant, motivant et formateur pour tous ceux qui prennent part au projet. Autrement dit, si les personnes engagées dans un processus respectant l'approche d'enseignement en équipe ne croient pas profondément à cette façon de faire, l'exercice est pratiquement voué à l'échec.

Dans les deux cas, le recrutement du personnel devrait demeurer une préoccupation importante de la part des administrateurs désireux de favoriser le travail d'enseignement en équipe. En ce sens, le modèle proposé dans le cadre de cette recherche devient utile, car il présente une quantité non négligeable de données précieuses à cette fin.

#### Limites de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté que la quantité de textes scientifiques disponibles est plutôt limitée concernant l'enseignement en équipe au secondaire. Cela a pour impact que des concepts, des constats, des théories sont difficiles à valider puisqu'une seule source est parfois disponible concernant un thème. Conséquemment, nous avons donc occasionnellement un seul angle pour aborder les



différents éléments essentiels à la compréhension globale de l'enseignement en équipe, particulièrement dans un contexte québécois d'enseignement au secondaire.

Comme il s'agit d'une recherche exploratoire, celle-ci ne permet pas de généralisation au sens où le nombre de participants est limité. Aussi, la difficulté que nous avons eu à recruter des équipes issues du secondaire a fait en sorte que nous avons dû nous tourner vers le milieu collégial. Les données recueillies au Cégep de Rimouski sont très riches et abondent souvent dans le même sens que celles proposées à l'école secondaire d'Alma. Cependant, nous restons consciente que les deux milieux (secondaire et collégial) ont des réalités parfois distinctes.

#### Retombées

Nous souhaitons, par cette recherche, que les enseignants du secondaire adoptent plus facilement des pratiques enseignantes collectives. Aussi, les résultats de cette recherche pourront possiblement aider les membres de l'administration d'une école secondaire à mettre de l'avant des conditions permettant l'implantation de l'enseignement en équipe. Le modèle que nous proposons constitue un outil utile à toutes les personnes du milieu scolaire désireuses de mettre sur pied ou d'améliorer un programme d'enseignement en équipe. Les conditions présentées proviennent directement de milieux scolaires et sont donc très centrées sur les besoins des personnes concernées par l'enseignement en équipe.

En deuxième lieu, nous apprécierions que notre recherche puisse pousser des responsables du système scolaire à repenser les tâches des enseignants de façon à

faciliter le travail en équipe, les pratiques collectives. Nous pensons particulièrement aux administrateurs scolaires et aux responsables des milieux syndicaux. Il faut admettre que la pratique de l'enseignement en équipe, particulièrement dans un contexte d'enseignement au secondaire, est plutôt novatrice.

Nous considérons que le choix de notre méthodologie, basée sur l'utilisation de la démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP) a été des plus judicieux. Non seulement il permettait une cohérence avec le choix d'ancrer notre recherche dans une perspective socioconstructiviste, mais il simplifiait l'identification des conditions favorisant l'approche d'enseignement en équipe par le fait que les participants avaient la préoccupation de travailler ensemble pour arriver à un résultat collectif. La collecte de données s'est donc elle-même déroulée de façon collective et les participants ont pu bénéficier des rencontres au-delà même de la préoccupation que nous avions de trouver les conditions nécessaires à la pratique de l'enseignement en équipe au secondaire. C'est d'ailleurs un commentaire qui a été fait par les participants des deux groupes rencontrés.

Les écrits montrent qu'il faut accorder à l'enseignement en équipe une attention particulière, car, si les conditions favorisant sa pratique sont rassemblées, l'ensemble des personnes impliquées dans une telle démarche en verront l'utilité et la richesse. Que nous parlions de formation des enseignants, de qualité des échanges pédagogiques, de réussite et de persévérance scolaires des élèves, de motivation, tous des arguments à la faveur de la pratique de l'enseignement en équipe, il nous faut inévitablement lui accorder une importance particulière dans notre système d'enseignement québécois et dans des recherches scientifiques ultérieures que nous espérons nombreuses.

## RÉFÉRENCES

- Bajoit, G. (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudreault, P., & Kalubi, J.-C. (2006). *Animation de groupes, une démarche réflexive d'analyse*. Outremont : Les Éditions Carte blanche.
- Buckley, F.J. (1999). *Team teaching: what, why and how?* Californie : Sage Publications.
- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. *Site du Conseil supérieur de l'éducation* [En ligne]. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra90-91.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire. *Site du Conseil supérieur de l'éducation* [En ligne]. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/reforme.pdf>
- Copans, J. (2006). *Développement mondial et mutations des sociétés contemporaines*. Paris : Armand Collin.

- Dalgarno, B. J. (1996). Constructivist computer assisted learning: theory and techniques. *Site de la Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* [En ligne]. <http://www.ascilite.org.au/conferences/adelaide96/papers/21.html>
- Davis-Wiley, P. & Cozart, A. (1998). Are Two Instructors Better Than One? Planning, Teaching and Evaluating a Deux. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans, LA, November 3-6.
- Gagnon, J. (2007). *L'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial*. Mémoire inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Harada, V. H., Kirio, C. & Yamamoto, S. (2008). Project-Based Learning: Rigor and Relevance in High Schools. *Library Media Connection*, 26(6), 14-16, 18, 20.
- Houde, S., & Jacques, J. (1999). Le team teaching à la rescousse de deux enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 19-22.
- Jacquard, A. (2008). *La pédagogie ou l'art de rencontrer*. Conférence donnée à l'Université du Québec en Outaouais.
- Jang, S.J. (2006). Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. *Educational Research*, 48(2), 177-194.
- Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Klein, J. T. (1998). L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), p. 51 à 74.
- Klein, J. T., & Porter, A. L. (1990). Preconditions for Interdisciplinary Research. Dans P. H. Birnbaum-More, F. A. Rossini & D. R. Baldwin (dir.), *International Research Management: Studies in Interdisciplinary Methods from Business, Government, and Academia* (p. 11 à 19). New York : Oxford University Press.
- Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle : Entre collègues d'une école*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maritain, J. (1947). *L'éducation à la croisée des chemins*. Paris : Egloff.
- McEwan, K. (1997). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. Californie : Thousand Oaks.

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis : A sourcebook of new methods*. Newbury Park : Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1er cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Murawski, W. W. (2008). Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29.
- Paquette, C. (1990). *L'effet caméléon : à la recherche d'une cohérence dans nos valeurs*. Montréal : Québec Amérique.
- Perrenoud, P. (1997). Travailler en équipe, voyage autour des compétences 5. *L'éducateur*, 15 décembre, p. 26-33.

- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Prax, J.Y. (2003). *Le manuel du knowledge management : une approche de 2<sup>e</sup> génération*. Paris : Dunod.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rousseau, R. (1996). La fécondité de la recherche en éducation: mirages et certitudes de l'approche quantitative. Dans *Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation* (p. 1-12). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Sandholtz, J. H. & Dadlez, S. H. (2000). Professional Development School Trade-Offs in Teacher Preparation and Renewal. *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 7-27.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative Works and its Articulation: Requirements for Computer Support. *Le travail humain*, 57(4), 345-366.
- Séguin, J.F., Lachance, J., & Robitaille, J. (2007). Programme de formation de l'école québécoise. *Site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* [En ligne]. [http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_formation/faits\\_saillants.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/faits_saillants.htm)
- Shibley, I. A., Jr. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54(3), 271-274.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.



- Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère. Pourquoi? Comment?*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 73-88). Sherbrooke : CRP.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. Dans J.-F. Marcel, *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 251-266). Carcassonne : L'Harmattan.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2002). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. Dans A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Trump, J. L., & Miller, D. F. (1973). *Secondary School Curriculum Improvement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., et Sinagub, J. (1996). *Focus group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wilson, G. L. (2005). This Doesn't Look Familiar! A Supervisor's Guide for Observing Co-Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 271-275.

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research, Design and Methods* (3e éd.). Beverly Hills:  
Sage Publications.

APPENDICE A  
GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE

## Guide d'entretien de groupe

### Objectifs de la rencontre :

Identifier, par la coconstruction des participants, les conditions internes et externes à l'équipe d'enseignants contribuant à la modélisation de l'approche d'enseignement en équipe au secondaire.

Créer un modèle intégrant les conditions internes et externes favorisant l'enseignement en équipe au secondaire.

### Thèmes de la rencontre :

Thèmes	Mots clés
1. Mise en place, création de l'équipe	Personnalité des enseignants, auto-sélection, intérêt, motivation, ouverture au changement
2. Cohésion de l'équipe	Communication, temps, énergie, vision pédagogique, honnêteté
3. Gestion de l'équipe	Règles assouplies, connaissance de l'enseignement en équipe, formation, rétroaction
4. Rendement de l'équipe	Temps, planification, organisation, rôles, tâches, responsabilités, espace d'enseignement

### Questions à poser aux participants pour lancer la réflexion sur les 4 thèmes :

Quelles sont les conditions internes et externes à l'équipe d'enseignants nécessaires à la mise en place, à la création de l'équipe ?

Quelles sont les conditions internes et externes à l'équipe d'enseignants assurant la cohésion de l'équipe ?

Quelles sont les conditions internes et externes à l'équipe d'enseignants permettant une gestion saine de l'équipe ?

Quelles sont les conditions internes et externes à l'équipe d'enseignants assurant un bon rendement dans l'équipe ?

### À ne pas oublier :

#### Avant la saisie des énoncés :

Disposer les tables en « U » pour que tous les participants puissent se voir et du coup voir l'écran sur lequel les données seront saisies.

Remercier les participants.

Expliquer la recherche, rappeler les questions de recherche.

Expliquer aux participants ce qu'est une condition interne et ce qu'est une condition externe.

Expliquer aux participants ce qu'est un groupe de réflexion et quel est leur rôle. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Avertir les participants qu'un énoncé pourrait se retrouver dans plus d'un thème, mais qu'il faut choisir. Une idée doit se retrouver une seule fois dans l'exercice de collecte de données. Pas de répétition.

S'assurer que les participants ont bien compris et n'ont pas de question avant de débiter la collecte de données.

Faire lire et signer le formulaire de consentement.

### **Pendant la saisie des énoncés :**

Noter le nom des participants et leurs fonctions (les variables) dans le logiciel.

Contrôler le temps (environ 30 minutes par thèmes).

Le participant doit formuler des idées claires, qui se distinguent des autres. Aussi, le participant doit indiquer dans quel type d'énoncé se situe son intervention (condition interne, condition externe, les deux à la fois).

### **Après la saisie des énoncés :**

Remercier les participants ;

S'assurer que tous les participants aient eu l'occasion de s'exprimer. Le cas échéant, distribuer une feuille aux participants afin que ceux-ci puissent écrire les énoncés qui n'auraient pu être émis.

APPENDICE B

PLANIFICATION DU PROJET DRAP

<b>RUBRIQUES</b>	<b>FONCTION</b>	<b>FACTEURS</b>	<b>CRITÈRES</b>
<b>OBJECTIFS</b>	Identifier les principaux objectifs du projet, afin de déterminer les balises aux fins d'analyses	Identifier les conditions internes et externes à l'équipe d'enseignants contribuant à la modélisation de l'approche d'enseignement en équipe au secondaire.	Faire émerger les conditions externes et internes contribuant à la modélisation de l'approche d'enseignement en équipe au secondaire.
<b>PARTICIPANTS</b>	Préciser la source des énoncés afin de leur associer les idées.	Des enseignants du secondaire Des directions d'écoles secondaires Des représentants syndicaux	Noms des participants
<b>TYPES</b>	Indiquer l'intention de l'auteur dans la formulation de sa phrase	Condition externe	E
		Condition interne	I
		Les deux à la fois	D
<b>THÈMES</b>	Associer les idées à des grands thèmes découlant des objectifs du projet	Mise en place, création de l'équipe Cohésion de l'équipe Gestion de l'équipe Rendement de l'équipe	
<b>ATELIERS</b>	Regrouper les idées provenant de deux groupes de réflexion.	2 cas	1. École secondaire Jean-Gauthier
			2. Cégep de Rimouski
<b>ÉNONCÉS</b>	Saisir les idées autant que possible de manière VERBATIM et les faire valider.	Les idées des participants validées au fur et à mesure de l'atelier.	

<b>RUBRIQUES</b>		<b>FONCTION</b>	<b>FACTEURS</b>	<b>CRITÈRES</b>
CATÉGORIES	CAT. 1	Classifier selon un premier mode de regroupement des idées	Klein et Porter (1990)	Conditions externes : organisation, motivation, ressources Conditions internes : principes personnels, leadership, compétence, vision de l'équipe, dynamique de l'équipe
	CAT. 2	Classifier selon un deuxième mode de regroupement des idées	Fonction	Enseignant, directeur, représentant syndical



APPENDICE C  
PRÉSENTATION DES ÉNONCÉS

#	Énoncé	Type	Participant	Cat. 1	Cat. 2	Atelier
1001	But commun	I	Alexa	i/vision	Ens	Alma
1002	intérêt commun	I	Alexa	i/vision	Ens	Alma
1003	Connaitre la tâche	E	Alec	i/compétence	synd	Alma
1004	Ouverture d'esprit au niveau pédagogique	I	Anne	i/compétence	dir	Alma
1005	Cibler les besoins	E	Alec	e/organisation	synd	Alma
1006	Analyser les besoins	E	Anne	e/organisation	dir	Alma
1007	Service malléable et flexible dans le temps et dans l'horaire	E	Anne	e/organisation	dir	Alma
1008	Ouverture à la création d'une équipe en cours d'année	E	Agathe	e/ressource	Ens	Alma
1009	Confiance de la direction	E	Alexa	e/ressource	Ens	Alma
1010	Que les enseignants soient proactifs	I	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1011	Que tous les acteurs comprennent ce qu'implique l'enseignement en équipe	I	Alexa	i/vision	Ens	Alma
1012	Que chacun respecte ses limites et son champ de compétence	I	Agathe	i/dynamique	Ens	Alma
1013	Persévérance de l'équipe	D	Anne	e/motivation	dir	Alma
1014	Conviction que le modèle fonctionne	I	Angèle	i/fac. perso.	Ens	Alma
1015	Ne pas avoir peur d'être jugé	I	Angèle	i/fac. perso.	Ens	Alma
1016	Être dans un processus d'amélioration continue	I	Anne	e/motivation	dir	Alma
1017	Accepter d'avoir des discussions	D	Anne	i/dynamique	dir	Alma
1018	Tenir compte des limites des enseignants	I	Alexa	i/compétence	Ens	Alma
1019	Complémentarité des enseignants	I	Angèle	i/dynamique	Ens	Alma
1020	Le but commun doit être la réussite des élèves	I	Alec	i/vision	synd	Alma
1021	Être juste et équitable envers les élèves	I	Alexa	i/fac. perso.	Ens	Alma
1022	Avoir des fondements pédagogiques et	D	Anne	e/organisation	dir	Alma

#	Énoncé	Type	Participant	Cat. 1	Cat. 2	Atelier
	didactiques					
1023	Combattre la réticence des enseignants	D	Anne	e/motivation	dir	Alma
1024	Travailler en équipe multidisciplinaire	I	Alexa	i/compétence	Ens	Alma
1025	Accepter de se remettre en question	D	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1026	Faire confiance à ses compétences professionnelles	I	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1027	Avoir confiance en ses coéquipiers	I	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1028	Clarifier les façons d'agir entre enseignants	I	Alec	i/vision	synd	Alma
1029	Respect de l'éthique professionnelle	D	Anne	i/compétence	dir	Alma
1030	Prendre sa juste place	I	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1031	Clarifier les attentes des enseignants impliqués	I	Anne	i/vision	dir	Alma
1032	Croire en ce que l'on fait	I	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1033	Accepter de tenter de nouvelles expériences pédagogiques	I	Agathe	i/fac. perso.	Ens	Alma
1034	Avoir une capacité d'adaptation continue	D	Alec	i/fac. perso.	synd	Alma
1035	Avoir le pouvoir de changer les choses	D	Anne	e/motivation	dir	Alma
1036	Vivre des réussites	D	Anne	e/motivation	dir	Alma
1037	Bénéficier de l'expertise des autres, partage des connaissances	D	Angèle	i/fac. perso.	Ens	Alma
1038	Avoir le temps de se concerter, d'expérimenter	E	Alexa	e/ressource	Ens	Alma
1039	Flexibilité de l'horaire	E	Alexa	e/organisation	Ens	Alma
1040	Flexibilité du service	E	Angèle	e/ressource	Ens	Alma
1041	Faire confiance aux enseignants	E	Alexa	e/organisation	Ens	Alma
1042	Responsabiliser les enseignants, autonomie professionnelle	E	Anne	e/organisation	dir	Alma
1043	Reconnaissance administrative du travail	E	Angèle	e/organisation	Ens	Alma

#	Énoncé	Type	Participant	Cat. 1	Cat. 2	Atelier
1044	Respect du processus de consultation (convention collective)	E	Anne	e/ressource	dir	Alma
1045	Gestion participative de l'équipe	E	Anne	e/organisation	dir	Alma
1046	Exploitation des forces des membres du personnel	E	Angèle	e/organisation	Ens	Alma
1047	Permettre l'initiative des enseignants	E	Anne	e/ressource	dir	Alma
1048	une action, deux résultats positifs (homomorphisme)	I	Anne	i/leadership	dir	Alma
1049	communication constante, continue	I	Angèle	i/dynamique	Ens	Alma
1050	Réajustement constant	D	Alexa	i/fac. perso.	Ens	Alma
1051	S'entendre sur les attentes et les objectifs des intervenants	D	Angèle	i/vision	Ens	Alma
1052	Modification de la conception de la réussite de l'élève chez les enseignants	I	Anne	i/compétence	dir	Alma
1053	Changement des pratiques pédagogiques	I	Alexa	i/fac. perso.	Ens	Alma
1054	Utiliser correctement les compétences de chacun	I	Angèle	i/compétence	Ens	Alma
1055	Sentiment de dépassement professionnelle des enseignants (amélioration)	I	Anne	e/motivation	dir	Alma
1056	L'impression d'avoir une influence sur le développement de l'élève	I	Angèle	e/motivation	Ens	Alma
1057	Ouverture des élèves face aux enseignants aidants	I	Agathe	e/ressource	Ens	Alma
1058	Autonomie des élèves face à leurs besoins	I	Alexa	e/motivation	Ens	Alma
1059	Capacité des enseignants à cibler les problématiques des élèves	I	Anne	i/compétence	dir	Alma
1060	Conviction du personnel face au modèle de travail en équipe	D	Anne	e/motivation	dir	Alma
1061	Capacité à rester cohérent dans la démarche de	I	Angèle	i/fac. perso.	Ens	Alma

#	Énoncé	Type	Participant	Cat. 1	Cat. 2	Atelier
	travail					
1062	Que les conditions de création, de gestion, de cohésion soient réunies	D	Angèle	e/organisation	Ens	Alma
1063	Implication des parents dans la démarche	E	Angèle	e/ressource	Ens	Alma
1064	Capacité à solliciter la communauté (implication)	E	Alexa	e/ressource	Ens	Alma
2001	La culture du travail d'équipe est présente	I	Reno	i/compétence	dir	Rimouski
2002	La structure en département	E	Reno	e/organisation	dir	Rimouski
2003	Le type de tandem choisi (enseignement en équipe) par les enseignants	I	Reine	e/organisation	Ens	Rimouski
2004	Distribution des tâches en fonction de la volonté des enseignants	D	Reno	e/motivation	dir	Rimouski
2005	Ouverture de la direction	E	Roch	e/ressource	synd	Rimouski
2006	Reconnaissance de la tâche au niveau administratif	E	Rose	e/ressource	Ens	Rimouski
2007	Formation à l'enseignement en équipe	E	Rose	e/ressource	Ens	Rimouski
2008	Volonté des enseignants	I	Rose	e/motivation	Ens	Rimouski
2009	Connaissance de son partenaire de travail	I	Rose	i/dynamique	Ens	Rimouski
2010	Complicité entre les coéquipiers	I	Rose	i/dynamique	Ens	Rimouski
2011	Confiance mutuelle	I	Rose	i/dynamique	Ens	Rimouski
2012	Respect de l'autre	I	Rose	i/fac. perso.	Ens	Rimouski
2013	Partage des responsabilités	I	Reno	i/compétence	dir	Rimouski
2014	Respect des engagements	I	Reine	i/compétence	Ens	Rimouski
2015	Confiance en ses moyens pédagogiques	I	Rose	i/fac. perso.	Ens	Rimouski
2016	Utilisation des forces des enseignants	I	Reine	i/dynamique	Ens	Rimouski
2017	Complémentarité des enseignants	I	Reine	i/dynamique	Ens	Rimouski
2018	Être conscient de l'existence de l'approche	E	Reno	e/organisation	dir	Rimouski

#	Énoncé	Type	Participant	Cat. 1	Cat. 2	Atelier
	d'enseignement en équipe					
2019	Faire la promotion de l'enseignement en équipe	E	Reno	i/leadership	dir	Rimouski
2020	Connaitre les avantages et les inconvénients de l'approche	E	Reno	e/ressource	dir	Rimouski
2021	Faire connaitre les types d'enseignement en équipe	E	Reine	e/ressource	Ens	Rimouski
2022	Ouverture des enseignants à de nouvelles approches pédagogiques	I	Reno	i/fac. perso.	dir	Rimouski
2023	Qualité du travail d'équipe en département	E	Reno	e/organisation	dir	Rimouski
2024	Philosophie de travail d'équipe	D	Rose	e/organisation	Ens	Rimouski
2025	Prise en compte des contraintes liées à l'horaire	E	Roch	e/organisation	synd	Rimouski
2026	Prévoir des moments d'autoévaluation et de rétroaction des membres de l'équipe	I	Reno	i/leadership	dir	Rimouski
2027	Bonne communication entre les membres de l'équipe	I	Reine	i/dynamique	Ens	Rimouski
2028	Moments fixes et réguliers pour travailler (planification et préparation de cours) en équipe	I	Rose	e/ressource	Ens	Rimouski
2029	Mettre à profit les forces de chaque membre de l'équipe	I	Reine	e/organisation	Ens	Rimouski
2030	Pour rencontrer des exigences pédagogiques	I	Rose	i/vision	Ens	Rimouski
2031	Valorisation de l'approche d'enseignement en équipe	D	Reine	i/vision	Ens	Rimouski
2032	Que les outils d'évaluation utilisés soient définis par l'équipe	I	Reno	i/vision	dir	Rimouski
2033	Avoir une très bonne organisation	I	Reno	e/organisation	dir	Rimouski
2034	Prise de décision commune dans un contexte de consultation	I	Reine	i/dynamique	Ens	Rimouski
2035	Partager des valeurs communes	I	Rose	i/vision	Ens	Rimouski

#	Énoncé	Type	Participant	Cat. 1	Cat. 2	Atelier
2036	Être un modèle de cohérence quant au travail d'équipe	I	Reine	e/ressource	Ens	Rimouski
2037	Avoir de l'équité dans la correction des travaux	I	Rose	i/fac. perso.	Ens	Rimouski
2038	Avoir une bonne répartition de la matière à enseigner	I	Reine	i/vision	Ens	Rimouski
2039	Avoir une planification très serrée, très précise	I	Reine	i/vision	Ens	Rimouski
2040	Projeter une image juste et réaliste du travail d'équipe	I	Rose	i/vision	Ens	Rimouski
2041	Capacité des enseignants à travailler en équipe	I	Reine	i/compétence	Ens	Rimouski
2042	Respecter le rythme de travail des membres de l'équipe	I	Reine	i/compétence	Ens	Rimouski
2043	Intérêt des élèves par rapport à l'approche d'enseignement en équipe	E	Rose	e/motivation	Ens	Rimouski
2044	L'impact de l'enseignement en équipe quant à l'intérêt et la motivation des élèves	E	Rose	e/motivation	Ens	Rimouski
2045	Avoir une récurrence dans la tâche à travers les années d'enseignement	D	Rose	i/fac. perso.	Ens	Rimouski

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE



DES CONDITIONS EXTERNES ET INTERNES; VERS UN MODÈLE  
INTÉGRATEUR DE L'ENSEIGNEMENT EN ÉQUIPE AU SECONDAIRE  
DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

**Questionnaire sociodémographique**

Confidentiel une fois rempli

**Note générale** : Le masculin est ici utilisé pour des fins d'allègement du questionnaire. Cela n'exclut en rien la gent féminine.

1.

Nom : \_\_\_\_\_

2.

Formation (indiquer le niveau de scolarité (DEC, Baccalauréat, MA, etc.) et la concentration).  
Exemple : Baccalauréat en éducation au secondaire, concentration français et sciences humaines.

\_\_\_\_\_

3.

Formation à l'enseignement en équipe:  Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.

Sexe : Féminin \_\_\_\_\_

Masculin \_\_\_\_\_

5.

Âge : \_\_\_\_\_ ans

**6.**

Expérience en enseignement au secondaire : \_\_\_\_\_ année(s) reconnue(s)

**7.**

Expérience en enseignement en équipe : \_\_\_\_\_ année(s)

**8.**

Grosseur de l'école : \_\_\_\_\_ élèves

**9.**

Enseignants qui travaillent en enseignement en équipe dans \_\_\_\_\_ enseignants  
l'école (vous inclus):

**10.**

Nombre de coéquipiers différents avec lesquels vous avez travaillé  
depuis que vous faites de l'enseignement en équipe : \_\_\_\_\_ enseignants

Code \_\_\_\_\_