

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LE LEADERSHIP AU SEIN D'UNE ÉQUIPE-ÉCOLE AU REGARD DE LA COLLABORATION AVEC LES  
ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
EN ASSOCIATION AVEC  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR  
ISABELLE BOIES

JUILLET 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

**Direction de recherche :**

Liliane Portelance	directrice de recherche
--------------------	-------------------------

Prénom et nom

Stéphane Thibodeau	codirecteur de recherche
--------------------	--------------------------

Prénom et nom

**Jury d'évaluation**

Alain Huot	président
------------	-----------

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Marie-Pierre Baron, UQAC	évaluatrice (réseau UQ)
--------------------------	-------------------------

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Andréanne Gagné, U de Sherbrooke	évaluatrice (hors réseau UQ)
----------------------------------	------------------------------

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Liliane Portelance	directrice de recherche
--------------------	-------------------------

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Stéphane Thibodeau	codirecteur de recherche
--------------------	--------------------------

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Thèse soutenue le 14 mai 2025

## REMERCIEMENTS

La rédaction de cette thèse de doctorat a été un voyage intellectuel exigeant mais incroyablement enrichissant. Une grande aventure s'achève maintenant. J'ai rédigé les dernières pages avec une immense fierté. Ma persévérance et mon désir d'apprendre ont joué un rôle crucial dans l'accomplissement de ce travail rigoureux. Toutefois, je n'aurais pu y arriver sans le soutien inestimable de plusieurs personnes sur qui j'ai pu compter tout au long de ce remarquable parcours.

Je souhaite exprimer ma plus profonde gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long de l'écriture de cette recherche. D'abord, je tiens à remercier chaleureusement madame Liliane Portelance, ma directrice de recherche. Grâce à ses encouragements constants, j'ai pu mener à bien ce projet. Ses idées, ses réflexions et ses suggestions ont été d'une aide précieuse. Sa grande disponibilité, sa rigueur, sa patience et sa générosité ont été grandement appréciées. De plus, je tiens à souligner l'importance du soutien de mon codirecteur, monsieur Stéphane Thibodeau. Il a su me guider, me conseiller, me motiver et m'encourager, me permettant ainsi de poursuivre ce projet avec un enthousiasme renouvelé. Et que dire des nombreux apprentissages que j'ai réalisés grâce à cette équipe en or. Je suis infiniment reconnaissante envers eux pour leur aide, leur rigueur, leur engagement et leur temps. Ils m'ont incitée à porter un regard réflexif sur mes écrits et m'ont poussée à me dépasser. Merci d'avoir toujours cru en moi. Nos rencontres exigeantes mais combien profitables me manqueront certainement.

Je veux exprimer ma profonde gratitude au président du jury, monsieur Alain Huot, ainsi qu'aux membres du jury, madame Marie-Pierre Baron et madame Andréanne Gagné, pour avoir pris le temps de lire et d'évaluer cette thèse. Merci pour vos précieux conseils et commentaires constructifs. Ces derniers ont permis d'apporter un éclairage extérieur et ils ont été précieux pour l'amélioration de cette thèse.

Je tiens à remercier les professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et du réseau de l'UQ que j'ai eu la chance de côtoyer à l'occasion de ce parcours doctoral. Leur enseignement et leur soutien ont permis d'approfondir mes recherches et réflexions. Avec eux, j'ai pu partager ma passion pour la recherche et m'enrichir grâce à leur inestimable expérience. De plus, leurs commentaires pertinents et constructifs ont grandement contribué à enrichir ce projet doctoral.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers la direction du Comité des programmes de 3<sup>e</sup> cycle en éducation, dont le soutien et les conseils ont été précieux tout au long de mon parcours. Un merci tout particulier à Madame Carole Dontigny, commis à la gestion des études, pour sa disponibilité et sa patience exemplaires. Grâce à son aide précieuse, j'ai pu trouver des réponses à mes questions.

Aussi, je suis profondément reconnaissante envers tous les participants qui ont contribué à cette étude, membres de la direction d'établissement scolaire, enseignants expérimentés, enseignants débutants et autres membres de l'équipe-école. Leur générosité et leur disponibilité ont été essentielles à la réalisation de ce projet. Les échanges que j'ai eus avec eux ont apporté une valeur significative à cette recherche.

La réalisation de cette thèse m'a permis de prendre conscience de l'inestimable soutien de mon entourage. Mes prochains remerciements s'adressent à mon amoureux, Nicolas Gagnon. Je voudrais lui dire un immense merci provenant du plus profond de mon cœur. Il a partagé avec moi une partie importante de cette aventure. Sa confiance, sa patience, sa fierté et son amour m'ont permis de mener à bien ce projet qui m'est si cher.

Également, je souhaite adresser mille mercis à mes deux enfants, Timothee et Maïthée Boutet. Ils ont su, à leur manière, m'encourager et n'ont jamais cessé de croire en moi. J'espère que mon parcours les inspirera à poursuivre leurs propres rêves avec détermination et passion. Souvenez-vous que chaque effort compte et que vous saurez atteindre vos objectifs si vous y mettez du cœur et de la persévérance.

Je suis reconnaissante envers mes amis enseignants, chercheurs, conseillers pédagogiques et professionnels impliqués dans le monde de l'éducation. Merci de m'avoir tant écoutée vous parler de mon projet, de vous être intéressé de près ou de loin à ma recherche et d'avoir discuté avec moi sur différents sujets qui touchent l'insertion professionnelle des enseignants. En chacun de vous, j'ai trouvé une source d'inspiration. Sachez que je salue votre dévouement et votre engagement, qui contribuent grandement à l'amélioration de l'éducation.

## DÉDICACE

*Je dédie cette thèse de doctorat au monde de l'éducation, avec l'espoir qu'elle contribue à son amélioration. Que cette recherche soit une pierre apportée à l'édifice du savoir en inspirant des réflexions et des pratiques innovantes, notamment dans le domaine de l'insertion professionnelle en enseignement. J'espère qu'elle aidera à construire un avenir de qualité afin que les enseignants puissent pleinement s'épanouir dans leur profession. À tous ceux qui croient en l'éducation, cette thèse est pour vous.*

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
DÉDICACE .....	v
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX .....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xv
RÉSUMÉ .....	xvi
ABSTRACT .....	xviii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Difficultés vécues lors de l’insertion professionnelle .....	4
1.1.1 Décrochage des enseignants.....	5
1.1.2 Conditions d’insertion problématiques.....	7
1.1.3 Culture scolaire.....	8
1.2 Isolement professionnel des enseignants débutants .....	9
1.2.1 Contexte favorable à l’individualisme .....	9
1.2.2 Nécessité de soutien aux enseignants en insertion professionnelle .....	10
1.3 Manque de collaboration au sein de l’équipe-école .....	12
1.4 Responsabilité de l’équipe-école au regard de la collaboration.....	14
1.5 Leadership au regard de la collaboration .....	15
1.6 État de la question .....	16
1.7 Question de recherche.....	17
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	19
2.1 Insertion professionnelle .....	19
2.1.1 Développement professionnel des enseignants .....	19
2.1.1.1 Perspective développementale .....	21
2.1.1.2 Perspective professionnalisante .....	22
2.1.2 Insertion professionnelle : une phase clé du développement professionnel .....	23
2.1.3 Concept d’insertion professionnelle .....	25
2.1.3.1 Sens accordé à l’expression insertion professionnelle en enseignement .....	25
2.1.3.2 Insertion professionnelle en enseignement : étape de la carrière ou processus.....	26
2.1.3.3 Durée de l’insertion professionnelle en enseignement .....	27

2.1.4	Approches linéaires de l'insertion professionnelle .....	28
2.1.4.1	Approche de Fuller (1969) .....	28
2.1.4.2	Approche de Nault (1999) .....	28
2.1.4.3	Approche de Lévesque et Gervais (2000) .....	29
2.1.4.4	Approche de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013) .....	30
2.1.5	Approche multidimensionnelle de Mukamurera .....	30
2.1.6	Insertion professionnelle au regard de l'objet de recherche .....	32
2.2	Collaboration .....	34
2.2.1	Concept de collaboration .....	35
2.2.2	Différentes typologies de la collaboration .....	37
2.2.2.1	Formes de collaboration selon Landry (2013) .....	38
2.2.2.2	Continuum du travail collaboratif selon Boies (2012), adapté de McEwan (1997) .....	39
2.2.2.3	Modalités de travail partagé selon Marcel et al. (2007a) .....	41
2.2.2.4	Niveaux d'interdépendance dans la collaboration selon Little (1990) .....	43
2.2.3	Collaboration formelle et informelle en milieu scolaire .....	45
2.2.4	Incitations et obstacles à la collaboration en milieu scolaire .....	47
2.2.4.1	Éléments essentiels à la collaboration en milieu scolaire .....	47
2.2.4.2	Obstacles à la collaboration .....	50
2.2.5	Retombées positives .....	52
2.2.5.1	Résolution de problèmes pédagogiques .....	52
2.2.5.2	Apprentissage et développement professionnel .....	53
2.2.5.3	Amélioration de la qualité de l'éducation .....	53
2.2.6	Collaboration au regard de l'objet de recherche .....	54
2.3	Leadership .....	56
2.3.1	Concept de leadership .....	56
2.3.2	Approches du leadership individuel .....	57
2.3.2.1	Approche axée sur les traits .....	57
2.3.2.2	Approche axée sur les comportements .....	58
2.3.2.3	Approche axée sur les situations .....	58
2.3.2.4	Approche du leadership transactionnel .....	59
2.3.2.5	Approche du leadership transformationnel .....	61
2.3.3	Approches du leadership collectif .....	62
2.3.3.1	Approche du coleadership .....	63
2.3.3.2	Approche du leadership partagé .....	64
2.3.4	Approche du leadership au regard de l'objet de recherche .....	66
2.4	Objectifs de recherche .....	68
CHAPITRE 3	MÉTHODOLOGIE .....	70
3.1	Perspective épistémologique de la recherche .....	70
3.1.1	Paradigme constructiviste .....	70
3.1.2	Recherche qualitative .....	71
3.1.3	Recherche compréhensive interprétative .....	71
3.1.4	Perspective interactionniste .....	72
3.2	Méthode de recherche : étude de cas .....	72



3.2.1	Cas et participants .....	73
3.2.1.1	Cas .....	73
3.2.1.2	Description des quatre cas .....	74
3.2.1.3	Participants .....	75
3.3	Instruments de collecte de données .....	77
3.3.1	Questionnaire .....	77
3.3.2	Entretien individuel semi-structuré .....	78
3.3.3	Entretien de groupe .....	80
3.4	Traitement et analyse des données .....	83
3.4.1	Traitement des données .....	83
3.4.2	Analyse des données .....	83
3.4.2.1	Étapes 1 et 2 : Lectures préliminaires et définition des unités de sens .....	84
3.4.2.2	Étapes 3 et 4 : Catégorisation et dénombrement .....	84
3.4.2.3	Étapes 5 et 6 : Description et présentation des données et interprétation des résultats. ....	85
3.5	Critères de scientificité de la recherche .....	86
3.5.1	Fiabilité .....	86
3.5.2	Validité .....	87
3.6	Considérations éthiques .....	88
3.6.1	Respect des personnes .....	88
3.6.2	Préoccupation pour le bien-être .....	88
3.6.3	Justice .....	89
CHAPITRE 4 RÉSULTATS .....		90
4.1	Cas de l'établissement scolaire A .....	91
4.1.1	Données factuelles au sujet des participants .....	91
4.1.2	Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école .....	93
4.1.2.1	Exemple .....	94
4.1.2.2	Orientation commune .....	94
4.1.2.3	Mobilisation .....	95
4.1.2.4	Responsabilité partagée .....	96
4.1.3	Manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle .....	97
4.1.3.1	Disponibilité .....	97
4.1.3.2	Accompagnement .....	98
4.1.3.3	Communication .....	99
4.1.3.4	Adhésion à l'équipe .....	100
4.1.3.5	Implication .....	101
4.1.4	Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école .....	104
4.1.4.1	Communication .....	104
4.1.4.2	Orientation commune .....	105
4.1.5	Pratiques de collaboration déclarées au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants .....	106

4.1.5.1	Partager .....	106
4.1.5.2	Aider.....	107
4.1.5.3	Conseiller .....	109
4.1.6	Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle .....	111
4.1.6.1	Climat de l'école .....	111
4.1.6.2	Confiance .....	112
4.1.6.3	Rétention .....	113
4.2	Cas de l'établissement scolaire B .....	114
4.2.1	Données factuelles au sujet des participants.....	114
4.2.2	Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école.....	116
4.2.2.1	Personnalité .....	117
4.2.2.2	Orientation commune .....	118
4.2.3	Manifestations déclarées du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle .....	118
4.2.3.1	Communication.....	118
4.2.3.2	Accompagnement.....	119
4.2.3.3	Responsabilité partagée .....	120
4.2.4	Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école .....	121
4.2.4.1	Communication.....	121
4.2.5	Pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants.....	122
4.2.5.1	Partager .....	122
4.2.5.2	Accueillir.....	123
4.2.5.3	Accompagner .....	124
4.2.5.4	Aider.....	124
4.2.6	Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle .....	128
4.2.6.1	Relations interpersonnelles .....	128
4.2.6.2	Sentiment d'appartenance .....	129
4.3	Cas de l'établissement scolaire C .....	130
4.3.1	Données factuelles au sujet des participants.....	130
4.3.2	Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école.....	132
4.3.2.1	Responsabilité partagée .....	132
4.3.2.2	Orientation commune .....	133
4.3.3	Manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle .....	134
4.3.3.1	Accueil.....	134
4.3.3.2	Accompagnement.....	135
4.3.3.3	Travail d'équipe .....	136
4.3.3.4	Communication.....	137
4.3.3.5	Responsabilité partagée .....	138
4.3.4	Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école .....	139
4.3.4.1	Relations interprofessionnelles .....	139
4.3.5	Pratiques de collaboration déclarées au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants .....	140
4.3.5.1	Aider.....	141

4.3.5.2	Accueillir.....	142
4.3.5.3	Communiquer .....	142
4.3.5.4	Partager .....	144
4.3.6	Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle .....	147
4.3.6.1	Soutien .....	148
4.3.6.2	Sentiment d'appartenance .....	148
4.4	Cas de l'établissement scolaire D.....	149
4.4.1	Données factuelles au sujet des participants.....	150
4.4.2	Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école.....	151
4.4.2.1	Orientation commune .....	151
4.4.3	Manifestations déclarées du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle .....	152
4.4.3.1	Accueil.....	152
4.4.3.2	Accompagnement.....	154
4.4.4	Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école .....	155
4.4.5	Pratiques de collaboration déclarées au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants .....	155
4.4.5.1	Partager .....	155
4.4.5.2	Communiquer .....	156
4.4.5.3	Aider.....	157
4.4.5.4	Accompagner.....	157
4.4.6	Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle.....	160
4.4.6.1	Climat de l'école .....	160
4.4.6.2	Confiance .....	161
4.4.6.3	Rétention .....	162
4.4.6.4	Sentiment d'appartenance .....	163
4.4.6.5	Aide .....	164
4.5	Synthèses des résultats.....	165
4.5.1	Synthèse des conceptions du leadership au sein de l'équipe-école.....	165
4.5.2	Synthèse des manifestations du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants .....	166
4.5.3	Synthèse des conceptions de la collaboration au sein d'une équipe-école.....	166
4.5.4	Synthèse des pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle .....	167
4.5.5	Synthèse des objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle.....	168
4.5.6	Synthèse des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle .....	169
	CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	170
5.1	Les éléments récurrents dans les conceptions du leadership et de la collaboration .....	171
5.1.1	L'harmonisation des efforts dans une orientation commune .....	171
5.1.3	La collaboration conçue sous l'angle de la communication.....	175

5.2	Les manifestations tangibles du leadership.....	175
5.2.1	L'accompagnement des enseignants débutants : structuré ou spontané.....	176
5.2.2	La communication, un élément nécessaire à l'insertion professionnelle.....	177
5.3	Des pratiques de collaboration favorables à l'insertion professionnelle .....	178
5.3.1	L'écoute, une pratique de collaboration significative pour les enseignants débutants .....	178
5.3.2	La communication, une pratique de collaboration formelle et informelle.....	179
5.3.3	La demande et l'offre d'aide, une pratique encourageante .....	180
5.3.4	Le partage des ressources pédagogiques, une pratique de collaboration facilitante .....	181
5.3.5	Des pratiques de collaboration exigeant peu d'interdépendance.....	182
5.3.6	Accueillir et accompagner informellement.....	183
5.3.7	Les objets de collaboration, indices d'un besoin de développement professionnel .....	184
5.4	Le leadership et ses effets bénéfiques perçus pour les enseignants débutants .....	185
5.4.1	La confiance, gage d'une insertion professionnelle réussie .....	185
5.4.2	Le sentiment d'appartenance chez les enseignants débutants .....	186
5.4.3	Un climat d'école favorable à l'insertion professionnelle.....	187
5.4.4	Le leadership, une avenue pour atténuer le décrochage des enseignants.....	188
	CONCLUSION .....	190
	Grandes lignes de la recherche .....	190
	Rappel des principaux résultats .....	191
	Résultats saillants liés au premier objectif.....	191
	Résultats saillants liés au deuxième objectif.....	191
	Résultats saillants liés au troisième objectif .....	192
	Résultats saillants liés au quatrième objectif.....	193
	Résultats saillants liés au cinquième objectif.....	194
	Apports de la recherche .....	196
	Sur le plan théorique.....	196
	Sur le plan méthodologique.....	197
	Sur le plan social.....	198
	Limites de la recherche .....	198
	Pistes de recherche .....	199
	Pistes d'action .....	200
	ANNEXE A LETTRE D'INFORMATION ET D'AUTORISATION ADRESSÉE AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT.....	202
	ANNEXE B CANEVAS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE .....	204
	ANNEXE C CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ AVEC DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT.....	210
	ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : DIRECTION .....	212

ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS DE GROUPES.....	214
ANNEXE F CANEVAS ENTretien DE GROUPE AVEC DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE .....	218
ANNEXE G RENOUVELLEMENTS DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET CERTIFICATS D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS .....	224
ANNEXE H FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE .....	232
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	234

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Formes de collaboration entre organisations et acteurs selon Landry (2013) .....	39
Figure 2.2	Continuum du travail collaboratif selon Boies (2012).....	41
Figure 2.3	Modalités de travail partagé selon Marcel et al. (2007a) .....	43
Figure 2.4	Niveaux d'interdépendance dans la collaboration selon Little (1990) .....	45

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Établissements secondaires représentant les cas de cette étude .....	75
Tableau 3.2	Participants par catégorie .....	76
Tableau 3.3	Instruments de collecte des données et objectifs de recherche .....	82
Tableau 4.1	Données factuelles au sujet des participants ayant répondu au questionnaire (cas A) .....	92
Tableau 4.2	Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas A) .....	93
Tableau 4.3	Données factuelles au sujet des répondants au questionnaire (cas B) .....	115
Tableau 4.4	Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas B) .....	116
Tableau 4.5	Données factuelles au sujet des participants ayant répondu au questionnaire (cas C) ....	131
Tableau 4.6	Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas C) .....	132
Tableau 4.7	Données factuelles au sujet des participants ayant répondu au questionnaire (cas D) ....	150
Tableau 4.8	Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas D) .....	151
Tableau 4.9	Synthèse des conceptions du leadership au sein de l'équipe-école .....	165
Tableau 4.10	Synthèse des manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle .....	166
Tableau 4.11	Synthèse des conceptions de la collaboration au sein d'une équipe-école .....	167
Tableau 4.12	Synthèse des pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle .....	168
Tableau 4.13	Synthèse des objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle .....	168
Tableau 4.14	Synthèse des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'insertion professionnelle des enseignants .....	169

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AMDES	Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
AQCS	Association québécoise des cadres scolaires
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec



## RÉSUMÉ

L'entrée dans la profession enseignante représente un moment d'adaptation et d'apprentissage intense (Mukamurera, 2011a). Les premiers mois, voire les premières années de pratique d'un enseignant, ne sont pas toujours perçus de manière positive (Karsenti et al., 2013). Un milieu collaboratif pourrait pallier certaines difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle (Martineau et al., 2011). Lorsqu'ils sont soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent plus efficaces et présentent plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile (Beaumont et al., 2010). Cependant, pour initier et mettre en œuvre une culture de collaboration, le leadership semble nécessaire (Boudreau et Luc, 2024). Le leadership de l'équipe-école peut influencer les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants (York-Barr et Duke, 2004). Or, le leadership ne semble pas se développer aisément (Flores, 2013). Il se trouve souvent compromis par un climat organisationnel marqué par le stress, les conflits et l'ambiguïté des rôles (Wood et Fields, 2007). Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous répondons à la question de recherche suivante : comment s'exerce le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Une recension d'écrits a conduit à l'établissement du cadre conceptuel. Trois concepts sont développés : l'insertion professionnelle, la collaboration et le leadership. Nous inspirant principalement de Mukamurera et al. (2013), nous retenons que l'insertion professionnelle en enseignement correspond à un processus non linéaire, multidimensionnel et complexe, traduisant parfois une période difficile dans la vie professionnelle d'un enseignant. La collaboration est présentée sous plusieurs angles. Une réelle collaboration nécessite un niveau élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans un climat d'entraide et d'assistance mutuelle (Beaumont et al., 2010). Enfin, le leadership représente un processus d'influence pouvant prendre son origine chez plusieurs personnes au sein d'une équipe-école. Chacun se sent investi de son pouvoir personnel, d'abord dans l'exercice de son rôle, puis dans le contexte où il se trouve (Sergi et al., 2012). Le cadre conceptuel nous amène à formuler les objectifs spécifiques de notre recherche, à savoir : mettre au jour et comprendre les conceptions du leadership et de la collaboration au sein de l'équipe-école, décrire les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle, décrire les pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ainsi qu'identifier les effets perçus du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle.

Pour atteindre ces objectifs, cette thèse de doctorat s'appuie sur une méthodologie de recherche qualitative, de type compréhensif interprétatif. La méthode retenue est l'étude multicas de quatre écoles secondaires. Quatre catégories de personnes ont participé à la recherche : des membres de la direction d'établissement, des enseignants en insertion professionnelle, des enseignants expérimentés et d'autres membres de l'équipe-école. Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire en ligne ainsi que d'entrevues individuels et de groupe semi-dirigés. Nous les avons analysées selon les suggestions de L'Écuyer (1987).

Les résultats de cette recherche indiquent que l'orientation commune de l'équipe-école reflète une conception du leadership au sein de l'équipe-école et de la collaboration, partagée par les participants. Aussi, selon ces derniers, le leadership dans une école se manifeste dans l'accompagnement des enseignants débutants et dans la communication avec ceux-ci. De l'analyse des données ont émergé trois

pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle : la communication, l'aide et le partage. Des objets de collaboration sont associés à ces pratiques : la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'encadrement des élèves. De plus, la présente recherche a permis d'identifier quatre principaux effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle : la confiance, le sentiment d'appartenance, le climat d'école et la rétention des enseignants.

Nous avons amélioré la connaissance du leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle en explorant les conceptions et les perceptions de différents acteurs de l'équipe-école. Cette approche nous a permis de comprendre comment se manifeste le leadership et en quoi consistent ses effets sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Elle met en lumière l'importance d'un climat de travail collaboratif pour favoriser l'accompagnement, l'épanouissement et la rétention des enseignants débutants. Il convient également de mentionner que cette recherche se distingue par la triangulation de quatre sources et de trois outils de collecte de données. Cette stratégie méthodologique a servi à atteindre les objectifs spécifiques de la recherche en nous appuyant sur des points de vue diversifiés, issus de différents contextes et de rôles variés au sein des équipes-écoles. Les résultats ouvrent de nouvelles perspectives tant pour la recherche que pour la pratique en éducation en soulignant l'importance d'un leadership collectif dans la réussite de l'insertion professionnelle. Ils incitent à approfondir la réflexion sur l'insertion professionnelle en enseignement, avec une visée d'amélioration de l'accompagnement et du soutien destinés aux enseignants débutants et sur des moyens de contrer le décrochage enseignant dont les conséquences sur la société sont significatives et préoccupantes.

Mots clés : insertion professionnelle en enseignement, collaboration, pratiques de collaboration, leadership, enseignants débutants

## ABSTRACT

Entering the teaching profession represents a moment of intense adaptation and learning (Mukamurera, 2011). The first months, even the first years of practice for a teacher, are not always perceived positively (Karsenti et al., 2013). A collaborative environment could help overcome some of the difficulties experienced during professional induction (Martineau et al., 2011). When supported by a group of colleagues, teachers feel more effective and demonstrate greater openness and perseverance in challenging contexts (Beaumont et al., 2010). However, to initiate and implement a culture of collaboration, leadership seems necessary (Boudreau and Luc, 2024). The leadership of the school team can influence collaborative practices with novice teachers (York-Barr and Duke, 2004). Yet, leadership does not seem to develop easily (Flores, 2013). It is often compromised by an organizational climate marked by stress, conflicts and role ambiguity (Wood and Fields, 2007).

In the context of this doctoral research, we answer the following research question: how is leadership exercised within a school team concerning collaboration with novice teachers? A review of the literature led to the establishment of the conceptual framework. Three concepts are developed: professional induction, collaboration and leadership. Drawing mainly from Mukamurera et al. (2013), we understand that professional induction in teaching corresponds to a non-linear, multidimensional and complex process, sometimes reflecting a difficult period in a teacher's professional life. Collaboration is presented from many angles. Real collaboration requires a high level of professional interdependence, implying that team members work together, share their knowledge, expertise, skills, and individual competencies in a climate of mutual assistance and support (Beaumont et al., 2010). Finally, leadership represents a process of influence that can originate from multiple individuals within a school team. Each person feels empowered, first in exercising their role, then the context in which they find themselves (Sergi et al., 2012). The conceptual framework leads to formulate specific objectives, namely: to uncover and understand the conceptions of leadership and collaboration within the school team; to describe the reported manifestations of this leadership in relation to collaboration with novice teachers; to describe the declared collaborative practices within the school team; to identify the perceived effects of leadership on collaborative practices regarding the integration of novice teachers.

To achieve these objectives, this doctoral thesis relies on a qualitative research methodology of a comprehensive interpretive type. The chosen method is the multi-case study of four secondary schools. Four categories of participants were involved in the research: school administrators, novice teachers, experienced teachers, and other members of the school team. Data were collected through online questionnaires, semi-structured individual and group interviews. We analyzed them according to L'Écuyer's (1987) suggestions. The results of this research indicate that the common orientation of the school team reflects a conception of leadership in a school and collaboration shared by the participants. Also, according to the participants, leadership is manifested through the support of novice teachers and communication with them. From the data analysis, three declared collaborative practices emerged within the school team with novice teachers: communication, assistance and sharing. Collaborative objects are associated with these practices: teaching planning, assessment of learning and student supervision. Furthermore, this research identified four main perceived effects of leadership within the school team on collaborative practices regarding the integration of novice teachers: trust, sense of belonging, school climate and teacher retention.

We have enhanced the understanding of leadership within a school team in relation to collaboration with novice teachers by exploring the conceptions and perceptions of various actors within the school team. This approach allowed us to understand how it is manifested and its effects on collaborative practices with novice teachers. It highlights the importance of a collaborative work environment to enhance the support, development, and retention of novice teachers. It is also worth mentioning that this research stands out due to the triangulation of four sources and three data collection tools. This methodological strategy has helped achieve the research objectives by relying on diverse perspectives from various contexts and roles within school teams. The results open perspectives for both research and practice in education by emphasizing the importance of collective leadership in the success of professional induction. They encourage further reflection on professional induction in teaching, with the aim to improve the support and assistance provided to novice teachers, and ways to counter teacher dropout, whose consequences for society are significant and concerning.

Keywords: professional induction in teaching, collaboration, collaborative practices, leadership, novice teachers

## INTRODUCTION

*« Il n’y a pas de magie à accomplir.  
Il s’agit vraiment de travail acharné, de choix et de persévérance. »*

– Michelle Obama

Les premières années de la carrière d’un enseignant constituent une importante période d’adaptation et d’apprentissage (Mukamurera, 2011a). Elles sont souvent caractérisées par des défis majeurs et ne sont pas toujours perçues positivement (Karsenti et al., 2013). Devant les défis de leur nouveau métier, les enseignants débutants se retrouvent fréquemment isolés (De Stercke et al., 2010). D’ailleurs, selon Dumler (2010), le sentiment d’isolement serait l’une des raisons qui expliquent la décision de quitter la profession. Un nombre significatif d’enseignants quittent la profession dans les premières années de leur carrière, engendrant ainsi des conséquences négatives pour les élèves et les établissements scolaires. Selon Mukamurera et al. (2023), environ 25 % des enseignants abandonnent la profession pendant les cinq premières années de leur carrière. L’abondance de recherches sur l’insertion professionnelle montre que le décrochage des enseignants est préoccupant (Karsenti et al., 2013). Ce phénomène peut être attribué à un manque de soutien de la part des collègues de l’équipe-école (Boies, 2012). Cette situation nous interpelle quant au climat de collaboration dans lequel les enseignants débutants entament leurs premiers pas dans la carrière. Dans cette thèse, nous utilisons indifféremment les expressions enseignant débutant et enseignant en insertion professionnelle.

L’environnement de travail des enseignants débutants peut atténuer certaines des difficultés rencontrées lors de l’insertion professionnelle (Martineau et al., 2011). Lorsqu’ils bénéficient de soutien, les enseignants débutants se sentent plus efficaces et font davantage preuve de persévérance face aux situations difficiles (Beaumont et al., 2010). La collaboration au sein de l’équipe-école peut avoir un impact déterminant sur leur expérience et leur rétention. Pour développer une culture de collaboration, un leadership peut s’avérer nécessaire (Boudreau et Luc, 2024). Notamment, le leadership de l’équipe-école peut influencer les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants (D’Amour et al., 2005). Pourtant, le développement du leadership au sein des écoles ne se réalise pas sans l’affrontement de certains défis. Il est souvent entravé, notamment, par un climat organisationnel caractérisé par le stress, les conflits et l’ambiguïté des rôles (Wood et Fields, 2007).

Selon notre recension des écrits, peu de recherches ont été menées sur la collaboration entre les membres de l'équipe-école et les enseignants débutants. De plus, il y a un manque de connaissances sur le leadership pouvant favoriser cette collaboration. Cette recherche, qui s'intéresse au leadership et à la collaboration en contexte d'insertion professionnelle, pourra contribuer à l'amélioration des expériences en insertion professionnelle et par conséquent, à l'atténuation du taux de décrochage des enseignants débutants. Il nous a semblé pertinent de comprendre comment s'exerce le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

Le premier chapitre présente la problématique de la recherche en soulignant les difficultés vécues par les enseignants lors de leur insertion professionnelle particulièrement l'isolement professionnel résultant souvent d'un manque de collaboration au sein de l'équipe-école. À cet égard, nous soulignons l'importance du leadership au sein de l'équipe-école en tant que moyen de bien accueillir et accompagner collectivement les enseignants débutants. Par la suite, nous abordons la responsabilité de l'équipe-école ainsi que le leadership au regard de la collaboration. La question de recherche vient circonscrire l'angle d'investigation.

Le deuxième chapitre s'articule autour des concepts qui sont au cœur de cette thèse doctorale. Nous commençons par explorer le concept d'insertion professionnelle, nous enchaînons avec la collaboration, pour terminer avec le leadership. À la fin de ce chapitre, nous formulons les objectifs spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée pour atteindre les objectifs spécifiques et répondre à la question de recherche. Nous exposons et justifions nos décisions concernant nos choix méthodologiques concernant la perspective épistémologique de la recherche, la méthode de recherche et les instruments de collecte de données. Également, nous expliquons le traitement et l'analyse de données. Pour clore ce chapitre, nous spécifions les critères de scientificité et nous abordons les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre regroupe les résultats qui émergent de la recherche, selon quatre analyses de cas. Il comporte des données factuelles au sujet des participants et expose, pour chacun des cas, les résultats en lien avec les objectifs spécifiques. Après les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école, nous présentons les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ainsi que les conceptions de la collaboration. Nous poursuivons

en divulguant les pratiques déclarées de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle et les objets de collaboration. Nous identifions les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Ce chapitre se termine par une synthèse des résultats.

Le cinquième chapitre se concentre sur l'interprétation des résultats. La première partie traite des éléments récurrents qui permettent de comprendre les conceptions du leadership et de la collaboration. La deuxième partie porte un regard interprétatif concernant la description des manifestations tangibles du leadership. Plus particulièrement, il est question de l'accompagnement des enseignants débutants, spontané ou structuré, et de la communication considérée comme un élément nécessaire à l'insertion professionnelle. La troisième partie expose les pratiques déclarées de collaboration favorables à l'insertion professionnelle. Nous présentons les points suivants : l'écoute, une pratique de collaboration significative pour les enseignants débutants ; la communication, une pratique de collaboration formelle et informelle ; la demande de l'offre et d'aide, une pratique encourageante ; le partage des ressources pédagogiques, une pratique de collaboration facilitante. Pour terminer, nous avançons que ces pratiques de collaboration exigent peu d'interdépendance, qu'il est possible d'accueillir et d'accompagner informellement les enseignants débutants et que les objets de collaboration représentent un indice de développement professionnel. La quatrième et dernière partie révèle les effets du leadership perçus comme étant bénéfiques pour les enseignants débutants. Nous interprétons ces résultats en les regroupant en quatre segments : la confiance, gage d'une insertion professionnelle réussie ; le sentiment d'appartenance chez les enseignants débutants ; un climat favorable à l'insertion professionnelle et l'atténuation du décrochage des enseignants.

La conclusion rappelle les grandes lignes de la recherche. Nous résumons les principaux résultats et rappelons leur interprétation. Cette partie de thèse présente ensuite les apports de la recherche sur les plans théorique, méthodologique et social. Aussi, elle permet de souligner les limites de la recherche. Finalement, nous envisageons des pistes de recherche et d'action qui s'inscrivent dans la foulée de nos résultats, concluant ainsi cette thèse de doctorat en nous tournant vers l'avenir.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

Dans ce chapitre, nous présentons un aperçu des difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle et de l'isolement professionnel des enseignants débutants. Nous enchainons en soulignant le manque de collaboration au sein de l'équipe-école ainsi que la responsabilité de l'équipe-école et le leadership au regard de la collaboration. Nous terminons par l'état de la question et la question de recherche. Rappelons que, dans cette thèse, nous utilisons indifféremment les expressions enseignant débutant et enseignant en insertion professionnelle.

#### **1.1 Difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle**

Que l'enseignant débutant évolue en Amérique du Nord ou en Europe, il existe des constantes dans le lot d'obstacles auxquels il est confronté. Parmi ces obstacles, le manque d'expérience inhérent à la condition de débutant contribue à faire en sorte qu'il est souvent plus difficile pour les enseignants débutants que pour leurs collègues expérimentés de faire face aux diverses situations et aux problèmes rencontrés au quotidien dans l'enseignement (Martineau et Vallerand, 2008 ; Perrenoud, 2001). En outre, la planification, l'évaluation des apprentissages, la relation avec les élèves, l'hétérogénéité de la classe ainsi que sa gestion constituent les aspects pour lesquels les enseignants débutants requièrent le plus de soutien (Dufour et al., 2019). Aussi, nous ne pouvons passer sous silence les défis associés aux besoins individualisés des élèves, à la gestion de l'inclusion scolaire, aux diverses tâches administratives ainsi qu'aux réformes pédagogiques (Mukamurera et al., 2019). Plusieurs autres éléments de conjoncture sociale et scolaire ont exercé et continuent d'exercer une influence considérable sur la nature et la complexité du rôle de l'enseignant. Il est question notamment de la diversité ethnoculturelle croissante, de structures familiales de plus en plus diversifiées, de l'identité et l'expression du genre, des inégalités socioéconomiques et de l'utilisation du numérique en expansion (Ministère de l'Éducation, 2020). De plus, les restrictions budgétaires successives et les coupures de personnel dans les services complémentaires ont contribué à la détérioration de la condition (Baribeau, 2020 ; Mukamurera et Balleux, 2013). Le malaise des enseignants se résume à l'insatisfaction, d'une part, des conditions dans lesquelles ils exercent leur profession et, d'autre part, de la reconnaissance sociale de leur travail, et ce, même si l'enseignement est considéré comme l'une des professions ayant la plus grande confiance de la population (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014 ; Lessard, 2024).



Au Québec, comme ailleurs, une pénurie d'enseignants se maintient depuis plusieurs années et ne semble pas se résorber. À l'échelle mondiale, un déficit de 44 millions d'enseignants du primaire et du secondaire est à prévoir d'ici 2030 (UNESCO, 2023). Dans un contexte de pénurie mondiale d'enseignants qualifiés, les conditions de travail des enseignants se détériorent, rendant la profession de moins en moins attrayante et soulevant des enjeux cruciaux de rétention du personnel (Mukamurera, 2023 ; Niyubahwe et al., 2023). Pour pallier la pénurie, quelques universités ont pris l'initiative de développer des formations alternatives, en réponse à la demande du ministre de l'Éducation d'élaborer des programmes pouvant mener au brevet d'enseignement (Richard et al., 2024). Au Québec, une recherche sur le décrochage des enseignants suggère que le personnel non légalement qualifié serait plus susceptible de décrocher (Létourneau, 2014). Il importe d'offrir à ces personnes un accompagnement adapté et accessible afin qu'elles soient en mesure d'accomplir les tâches qui leur sont assignées, malgré l'absence de qualification dans un domaine où les tâches sont de plus en plus laborieuses (Harnois et Sirois, 2022).

Au fil des ans, le travail des enseignants s'est complexifié et alourdi quant à la charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnelles à assumer (Tardif, 2013). Les enseignants débutants se retrouvent ainsi à jongler avec les défis de leur nouvelle carrière et les responsabilités domestiques et familiales, ce qui peut alourdir leur charge de responsabilités et rendre leur insertion professionnelle encore plus complexe.

Face à ces nombreuses embûches, les enseignants débutants peuvent trouver leur début de carrière difficile au point de quitter la profession (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002 ; Karsenti et al., 2013 ; Mukamurera et al., 2020). Dans les prochains segments, nous nous attardons au décrochage des enseignants, aux conditions d'insertion problématiques et à la culture scolaire.

#### 1.1.1 Décrochage des enseignants

Le décrochage des enseignants est étroitement lié à la problématique de leur insertion dans la profession (Tardif et al., 2021). Le phénomène du décrochage précoce de la profession enseignante, aussi appelé la désertion professionnelle, soulève bien des questionnements dans plusieurs pays, étant donné le nombre croissant de recrues qui quittent dès leurs premières années de pratique (Fédération canadienne des enseignantes et enseignants [FCE], 2000 ; Karsenti et al., 2013 ; Mukamurera et al., 2020). Il est constaté que ce sont surtout les enseignants débutants qui quittent l'enseignement, et non les enseignants

d'expérience (Karsenti et al., 2015 ; Scheopner, 2010). En effet, bien que des preuves solides indiquent que l'expertise des enseignants augmente fortement après leurs premières années dans la profession, la recherche montre que de nombreux enseignants quittent celle-ci avant d'atteindre ce niveau d'efficacité (Nappert, 2018 ; Worthy, 2005). L'enseignement est d'ailleurs traditionnellement connu pour son taux élevé de décrochage professionnel par rapport à d'autres professions (Martineau et al., 2008). Une analyse de Létourneau (2014) auprès de cohortes d'enseignants embauchés au Québec durant la période 1992-2011 indique que, même si des variations existent selon les cohortes, le taux de décrochage moyen varie entre 25 % et 30 % après la première année. De leur côté, Mukamurera et al. (2023) estiment qu'environ 25 % d'enseignants débutants quittent la profession dans les cinq premières années de fonction. Selon l'étude de Schaefer et al. (2012), la situation est plus ou moins similaire en Alberta où environ 40 % des enseignants débutants quittent la profession au cours des cinq premières années de leur carrière. Cette proportion est plus élevée que pour les autres professions telles que la médecine, le droit et l'ingénierie, où le taux d'abandon avoisine les 6 % (Lanthier et al., 2007). Aussi, il est important de mentionner qu'environ 43 % des enseignants québécois ont déjà envisagé sérieusement de quitter l'enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008). Ce constat ne se limite pas au contexte éducationnel canadien. Le phénomène est observé dans la plupart des pays occidentaux et il est même considéré comme le symptôme d'une crise mondiale selon Karsenti et al. (2008). Certains chiffres, que ce soit au Canada, aux États-Unis, en France ou encore en Belgique tant francophone que néerlandophone, font état de taux de décrochage allant de 8 % à 46 % durant les premières années d'enseignement (Vivegnis, 2016). À la vue de telles statistiques, force est de constater que le décrochage enseignant est une réalité bien présente.

Une réduction du taux d'abandon de la profession enseignante est essentielle afin d'assurer une continuité des programmes d'apprentissage et de maintenir un savoir expérientiel dans le domaine de l'éducation (Carpentier, 2019 ; Kidd et al., 2015). Kidd et al. (2015) ainsi que Carpentier (2019) estiment qu'il est difficile d'évaluer le coût réel que peuvent engendrer les départs des enseignants, puisqu'il est ardu de tenir compte de la perturbation dans les apprentissages des élèves, de l'instabilité vécue par les apprenants et par les collègues, de même que de la perte de l'expertise de l'enseignant décrocheur. Dès lors, les établissements les plus touchés par ce phénomène sont susceptibles de donner aux élèves une formation de moindre qualité. Notons que le risque de décrochage des enseignants est plus élevé dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés et fréquentés en majorité par des publics scolaires souvent vulnérables (Ingersoll et Strong, 2011 ; Kamanzi et al., 2017). La situation est préoccupante, la

rétenition des nouveaux enseignants devient une priorité face à une pénurie de personnel enseignant de qualité (Legrand, 2023).

Selon Tardif (2018) ainsi que Baker et Koedel (2024), la profession enseignante est confrontée à des défis croissants, notamment en ce qui concerne les conditions de travail, ce qui indique l'urgence d'une réflexion sur l'attractivité de la profession et la rétenition des enseignants. Les enseignants déplorent une charge de travail toujours plus importante (Stromquist, 2018). Le décrochage des enseignants s'avère d'ailleurs associé à ces conditions de travail difficiles (Stromquist, 2018). Les conditions de travail des enseignants semblent de moins en moins attrayantes pour une profession qui devient de plus en plus difficile (Tardif, 2012). Dans l'avenir, les systèmes scolaires ne pourront attirer et retenir les enseignants que s'ils améliorent la qualité de vie au travail, comme le soulignent Collie et al. (2012) de même que l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005, 2018).

### 1.1.2 Conditions d'insertion problématiques

Au cours des dernières décennies, des données indiquaient que la précarité touchait environ 43 % du personnel enseignant des commissions scolaires québécoises<sup>1</sup> (Mukamurera, 2014). Les difficultés à trouver un poste régulier en enseignement primaire ou secondaire figuraient en 2008 parmi les principales raisons d'abandon de la profession évoquées par les décrocheurs (Duchesne, 2008). Quoique le contexte actuel de pénurie d'enseignants a pu améliorer la situation de précarité, la pénibilité des conditions d'entrée en carrière demeure une cause de non-engagement dans la profession enseignante et de décrochage chez les enseignants au Québec et ailleurs (Beckers et al., 2006 ; Nappert, 2018). Par ailleurs, il n'existe pas de données fiables sur ces questions, lesquelles restent peu ou pas documentées par le ministère de l'Éducation du Québec et les centres de services scolaires (Mukamurera et al., 2023).

L'enseignement au primaire et au secondaire se distingue d'autres domaines professionnels par les conditions difficiles imposées aux débutants. Selon Mukamurera (2014), les conditions d'insertion problématiques ne permettent pas d'optimiser le développement professionnel continu de l'enseignant débutant, entravent ou retardent la consolidation des compétences amorcées en formation initiale et peuvent confiner l'enseignant dans une pratique de survie pour plusieurs années. Feinman-Nemser (2003) et Dalley et al. (2022) ajoutent qu'il est impératif d'encadrer la phase de l'insertion professionnelle puisque

---

<sup>1</sup> Depuis 2020, les commissions scolaires ont été remplacées par des centres de services scolaires.

les premières expériences en carrière exercent une influence déterminante sur le développement professionnel et la persévérance professionnelle. C'est dans ce contexte difficile que les enseignants débutants doivent s'insérer professionnellement, en relevant de nombreux défis et en faisant preuve d'une grande capacité d'adaptation, entre autres, à la culture scolaire.

### 1.1.3 Culture scolaire

Afin de bien s'intégrer dans le milieu scolaire, les enseignants débutants doivent s'adapter rapidement au fonctionnement de l'école, aux règlements, aux valeurs et aux habitudes de l'équipe en place (Balleux, 2006 ; Tardif, 2013). Cette adaptation à la culture scolaire n'est pas facile, car les règles du milieu sont souvent implicites et que l'enseignant débutant doit, en quelque sorte, deviner ce qu'on attend de lui (Gervais, 1999). Cela semble d'autant plus vrai pour les enseignants issus de l'immigration. L'embauche de ces derniers est une pratique de plus en plus courante. Bien qu'ayant suivi une formation à l'enseignement reconnue et détenant la qualification exigée, ils font face à un défi majeur : l'adaptation à la culture scolaire (Duchesne, 2010), en plus de faire face aux défis communs auxquels sont confrontés les enseignants débutants canadiens.

De plus, le milieu exerce une forte pression sur les enseignants débutants, car les directions d'établissement et les enseignants expérimentés espèrent qu'ils démontrent le même niveau de performance qu'un enseignant ayant plusieurs années d'expérience (Martineau et al., 2010). Dès le début, ils devraient être compétents dans leur domaine, autonomes et débrouillards, bien gérer leur classe, être ouverts à l'innovation pédagogique tout en respectant les règles et les méthodes déjà instaurées et avoir une attitude positive face aux autres (St-Pierre, 2015). Il y a un manque de considération concernant le fait qu'ils sont de nouveaux praticiens de l'enseignement. Carpentier-Roy (1998) et Gervais (2011) déclarent que des enseignants sont souvent très critiques à propos des « incapacités des autres ». Pourtant, comme l'avancent Duchesne et Kane (2010), les collègues jouent un rôle majeur dans l'intégration professionnelle, que ce soit par les encouragements, les critiques constructives ou les conseils. Lantheaume et Hérou (2008) affirment que le jugement des pairs peut, par ailleurs, représenter un problème en ce qui concerne les relations avec les autres enseignants. En effet, il arrive que les enseignants débutants se sentent considérés comme des enseignants de seconde zone (Mukamurera et Balleux, 2013). Le jugement posé par les collègues de travail semble avoir une influence directe sur l'intégration de l'enseignant débutant. Il montre de façon indirecte à ce dernier ce qui est la norme dans

l'établissement, quels agissements ne sont pas adaptés, quelle place il occupe dans la discipline et quelle reconnaissance lui sera accordée (Lantheaume et Hérou, 2008).

L'intensification de la tâche éducative des dernières années est accompagnée d'un manque de personnel professionnel et technique (Lessard, 2024). Les membres de l'équipe-école susceptibles d'aider les enseignants de manière significative quant au développement et aux apprentissages des élèves (orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues, techniciens en éducation spécialisée et autres) ne sont pas assez nombreux dans les établissements scolaires. La tâche des enseignants s'en trouve alourdie, du fait qu'ils doivent exercer des rôles pour lesquels ils ne sont pas formés. Plusieurs enseignants en processus d'insertion professionnelle font état du manque de soutien de la part de leurs collègues (Bergevin et Martineau, 2007). À cet égard, un sentiment d'isolement vient s'ajouter aux nombreuses difficultés auxquelles ils doivent faire face (Rojo et Minier, 2015 ; Tardif et Lessard, 2017 ; Wong et al., 2005).

## 1.2 Isolement professionnel des enseignants débutants

L'enseignant se trouve souvent seul avec ses élèves dans sa classe, où il passera la majeure partie de sa journée de travail. Son environnement de travail est donc, à la base, relativement réduit. Les interactions les plus importantes ont lieu avec les élèves et non avec les collègues ou la direction de l'école (Vivegnis, 2010). Duchesne et Kane (2010) soulignent en ce sens que les enseignants manquent de contact avec les collègues ou la direction. En plus d'être seuls dans leur classe, ils sont souvent seuls pour préparer leurs cours et évaluer les apprentissages des élèves. Plusieurs enseignants débutants évoluent dans des contextes teintés d'individualisme. La nécessité du soutien des membres de l'équipe-école s'impose.

### 1.2.1 Contexte favorable à l'individualisme

Selon Brouillard (2009), les changements dans le monde du travail et le contexte d'emploi favorisent de plus en plus l'individualisation, l'effritement du tissu social et la compétition entre les collègues. Dans le même ordre d'idées, Boson (2015) s'intéresse à la culture professionnelle en milieu scolaire. Il affirme que l'individualisme peut donner naissance à l'isolement professionnel. Des études considèrent l'isolement professionnel comme une réalité présente dans l'enseignement (De Stercke et al., 2010 ; Niyubahwe et al., 2023).

L'isolement professionnel apparaît quand le réseau de relations sociales de la personne au travail présente un déficit important (Thibodeau et al., 1997). Cet isolement contribuerait à accroître les difficultés vécues par les enseignants lors de leur insertion professionnelle (Mukamurera, 2008). D'ailleurs, parmi les enseignants débutants interrogés par Duchesne (2008), certains font état de la solitude associée au travail de l'enseignant comme étant l'un des aspects de la profession avec lesquels il leur semble difficile de composer. Selon Dumler (2010), le sentiment d'isolement figurerait aussi parmi les raisons expliquant la décision de quitter la profession.

Les enseignants débutants, souvent laissés à eux-mêmes, sont réticents à demander de l'aide lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes d'ordre professionnel, par exemple lorsqu'ils éprouvent de la difficulté avec des groupes récalcitrants (Martineau et Presseau, 2003). Selon ces auteurs, ces réticences peuvent s'expliquer par la crainte d'être considérés comme incompetents ou incapables ou par la peur de subir une mauvaise évaluation. En fait, l'organisation individualiste du système d'enseignement laisse souvent les enseignants débutants livrés à eux-mêmes dans une logique de débrouillardise (Tardif et Lessard, 1999). Pourtant, face à la complexité de leur nouvelle réalité, les enseignants qui effectuent leurs premiers pas dans l'enseignement ressentent un besoin crucial de soutien. Notamment, le soutien des membres de l'équipe-école s'avère nécessaire afin d'éviter différentes complications dans la trajectoire de l'enseignant en insertion professionnelle (Mukamurera, 2011b).

### 1.2.2 Nécessité de soutien aux enseignants en insertion professionnelle

Le milieu de l'éducation a longtemps laissé à eux-mêmes les enseignants débutants, sans soutien pour les aider à surmonter les défis et difficultés des premières années d'enseignement (Mukamurera et al., 2020). Face aux difficultés liées à l'insertion professionnelle en enseignement, il existe un consensus sur l'importance d'agir afin de faciliter cette étape de la vie professionnelle et de favoriser la rétention des enseignants débutants dans le milieu (CSE, 1997 ; Kidd et al., 2015). Ces derniers ont besoin du soutien de leurs pairs (Carpentier et al., 2020 ; COFPE, 2002 ; Durn, 2010 ; Rey et Gremaud, 2013). D'ailleurs, une étude menée au Québec par Carpentier et al. (2020) montre que les enseignants débutants éprouvent des besoins de soutien lors de leur insertion. Ce besoin de soutien se manifeste généralement sur les plans personnel et professionnel (Feiman-Nemser, 2003 ; Wang et Odell, 2002). Plusieurs mesures visent à aider les nouveaux enseignants en insertion professionnelle (Lacourse et al., 2011). Certaines modalités de soutien mettent en relief la place prépondérante des pairs lors de l'insertion professionnelle d'un enseignant débutant. Mentionnons notamment le mentorat, le coaching, le parrainage, le jumelage, le

tutorat, les groupes de discussion entre débutants ou entre débutants et experts, les réseaux électroniques d'entraide, les formations spécifiques offertes aux enseignants. Bien que le mentorat, qui est la modalité la plus répandue (Eurydice, 2002 ; Vivegnis, 2016), soit reconnu comme l'une des pratiques les plus efficaces pour soutenir les nouveaux enseignants, les bénéfices que ces derniers en retirent dépendent grandement de la qualité des pratiques mentoriales (Duchesne, 2010). Par exemple, le mentorat peut favoriser le conformisme et le faible développement d'une démarche réflexive de l'enseignant débutant (Martineau et Portelance, 2005), nuisant à l'innovation et à l'émancipation professionnelle (Vivegnis, 2016).

Le ministère de l'Éducation du Québec prépare, en collaboration avec les milieux de l'éducation, un cadre de référence pour l'insertion professionnelle en enseignement, ce qui favorisera possiblement la sensibilisation des acteurs scolaires à l'importance de bien accueillir et soutenir les enseignants débutants. Actuellement, les moyens d'accueillir et d'accompagner les enseignants débutants relèvent du bon vouloir des milieux scolaires ou des initiatives ponctuelles des membres de l'équipe-école. En outre, plusieurs milieux scolaires ne disposent pas de mesures ou de dispositifs destinés à faciliter l'insertion dans la profession (Mukamurera, 2014). L'étude de Portelance et Martineau (2007) ainsi que celle de Carpentier et al. (2020) rapportent que le geste le plus souvent posé pour faciliter l'intégration des enseignants débutants est simplement de les présenter aux autres membres du personnel et de les amener à participer à différentes activités ou réunions. Les enseignants débutants voudraient avoir l'occasion de mieux connaître les membres de l'équipe-école. Selon la recherche de Dufour et al. (2019), ils aimeraient, malgré les 700 heures de stage, passer encore plus de temps dans les écoles pendant leur formation initiale pour être en contact avec de futurs collègues et apprendre à collaborer avec eux. Sur ce plan, il existe des facteurs contraignants liés au manque de pratiques collaboratives. Il s'agit, notamment, du manque de temps, des difficultés de communication, de l'isolement et de la culture individualiste fortement ancrée dans les habitudes de vie au travail (Borges et Lessard, 2007). De façon générale, il y a peu d'initiatives de la part des collègues expérimentés pour intégrer les enseignants débutants et soutenir le processus de socialisation professionnelle (Portelance et Martineau, 2007).

Des recherches montrent que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants débutants tend à diminuer généralement au cours de la première année (Shoval et al., 2010). Les enseignants qui ont une faible confiance en leur capacité de faire face à l'adversité tendent à éviter de résoudre les problèmes scolaires

et consacrent leurs efforts au soulagement de leur détresse émotionnelle, ce qui renforce le sentiment d'inutilité et conduit à l'épuisement professionnel (Gaudreau et al., 2012).

De plus, l'atténuation du sentiment de compétence serait alimentée, en partie, par un soutien insuffisant lors de l'insertion professionnelle (Gaudreau et al., 2012). Pourtant, le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial par rapport à sa capacité de construire son identité professionnelle et sa persévérance (Portelance et Martineau, 2007).

Les pratiques relationnelles en milieu de travail présentent l'occasion d'inverser la tendance à l'isolement. Des travaux de recherche mettent en avant l'efficacité des activités de développement professionnel réalisées collectivement (Feiman-Nemser, 2010). Cela concorde avec le postulat suivant : l'apprentissage professionnel est essentiellement une activité collaborative et que les enseignants apprennent davantage lorsqu'ils échangent avec des collègues aux prises avec les mêmes problèmes qu'eux (CSE, 2014). Plus encore, la collaboration au sein de l'équipe-école briserait l'isolement des enseignants, elle leur apporterait aussi de la satisfaction quant aux rapports professionnels, tout en facilitant l'intégration des enseignants débutants (Beaumont et al., 2010). Or, elle ne s'avère pas toujours dans les écoles (Gravel et al., 2019).

### 1.3 Manque de collaboration au sein de l'équipe-école

Comparativement à certaines mesures de soutien formel, la collaboration s'avère une avenue intéressante à explorer, particulièrement quant à la parité entre les personnes qui collaborent. Généralement, l'enseignant débutant souhaite être considéré comme égal aux autres enseignants et bénéficier des mêmes privilèges (Jobin, 2003), peu importe son statut. La collaboration se caractérise par une relation paritaire entre les membres d'un groupe (Dionne, 2003). Plus encore, le lien qui unit ceux-ci correspond au plus haut niveau d'interdépendance qui puisse exister entre des collègues (Little, 1990). La collaboration permet d'apprendre au contact des autres. En effet, l'exposition à une diversité d'idées, de formations et d'expériences stimule l'émergence de nouvelles idées et devient un mode de développement professionnel. Selon Dionne et Savoie-Zajc (2009), la collaboration contribuerait à la résolution de problèmes pédagogiques par l'échange de pistes, de façons de faire et d'outils pour surmonter les obstacles, favorisant ainsi le développement d'un sentiment de compétence. Lorsqu'ils se sentent soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se croient plus efficaces et ils présentent plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile (Beaumont et al., 2010). La collaboration est ainsi



considérée comme une façon de briser l'isolement des enseignants, mais aussi comme un facteur facilitant l'entrée dans la profession (Portelance et Durand, 2006).

Le travail collaboratif requiert des efforts et s'avère parfois difficile. L'investissement en matière de temps constitue un des enjeux importants du travail en collaboration. Les résultats de la recherche-formation-intervention de Lafortune et al. (2004), effectuée dans des écoles primaires, le confirment : le temps représente le principal obstacle à la collaboration. Ainsi, collaborer ne va pas de soi. La collaboration est une pratique complexe qui n'est pas encore bien intégrée dans la culture enseignante (Borges et Lessard, 2007). Les enseignants semblent avoir besoin d'accompagnement pour apprendre à collaborer (Dionne, 2003). Lessard et al. (2009) ajoutent que les enseignants ont besoin d'être formés pour connaître l'intérêt et la manière de collaborer en vue d'améliorer leurs modes de transmission des savoirs, d'évaluation et de formation des élèves. En ce sens, Collard et al. (2022) recommandent de mettre en place des actions concertées dès la formation initiale, dans les différents programmes en enseignement. Certaines de ces actions concernent les informations sur les processus d'embauche, sur la réalité du milieu scolaire et sur les exigences liées aux préparatifs d'une rentrée scolaire. Baron et al. (2021) proposent, entre autres, le partage des locaux de travail et la création de groupes de codéveloppement professionnel.

L'enseignant débutant aurait tout à gagner de l'expérience de ses collègues plus expérimentés. En revanche, laissé à lui-même, il a tendance à se décourager ou à se réfugier dans des modèles pédagogiques sécurisants, freinant ainsi son développement professionnel, son adaptation et son intégration dans son milieu de pratique (Fortin, 2012). Il semble d'ailleurs que celui-ci ait peu de possibilités de collaborer avec les autres enseignants. En effet, l'étude de Lamarre (2004) relève le manque général de collaboration entre les enseignants.

Ce fait est à la fois marquant et décevant pour l'enseignant débutant, surtout dans les moments difficiles des débuts de carrière. D'après Bickmore et Bickmore (2010), une culture de collaboration au sein de l'établissement favorise l'intégration de l'enseignant débutant. Lorsque l'ensemble des membres de l'établissement œuvre à la mise en place de conditions susceptibles de favoriser la collaboration entre enseignants, les enseignants débutants se sentent mieux soutenus dans leurs nouvelles fonctions (Rey et Gremaud, 2013). Les prochaines lignes mettent l'accent sur la responsabilité de l'équipe-école au regard de la collaboration.

#### 1.4 Responsabilité de l'équipe-école au regard de la collaboration

Le travail de l'enseignant débutant s'inscrit dans un système éducatif et au sein d'une école ayant ses contraintes et ses logiques propres. Par ailleurs, ses efforts seront moins fructueux si les membres de l'équipe-école n'assument pas leurs responsabilités auprès des enseignants débutants. En effet, le développement professionnel du débutant ne dépend pas uniquement de lui-même, mais aussi du contexte scolaire et des conditions d'intégration qui lui sont offertes. Vivegnis (2016) fait ressortir la responsabilité de l'organisation au regard de la mise en place de programmes et de conditions favorables au développement professionnel des enseignants débutants. Les interactions de l'enseignant en insertion professionnelle avec les membres de l'établissement peuvent lui permettre de se développer et lui donner des occasions d'apprendre (Donnay et Charlier, 2008).

Les premières années d'enseignement constituent une période importante de l'histoire professionnelle de l'enseignant et du développement de son identité professionnelle, déterminant même son rapport à son travail (Tardif et Lessard, 1999). Chaque école se distingue par son image, sa culture, ses pratiques professionnelles, son personnel enseignant et son équipe-école. L'enseignant débutant qui intègre une nouvelle communauté vit un véritable processus d'acculturation. Lorsque l'équipe-école privilégie l'intégration des nouveaux, les interactions collégiales et le développement d'une vision partagée du savoir et de l'enseignement (Wood et Stanulis, 2009), l'adaptation est facilitée. Le soutien de l'institution joue un rôle majeur dans cette insertion. L'enseignant débutant a besoin de se sentir intégré et accueilli pour adhérer à la culture d'établissement au cours des premiers temps de son insertion. En situation d'insertion professionnelle, les enseignants débutants ont besoin des collègues pour surmonter les défis qui se posent à eux, partager leurs réflexions et résoudre les problèmes liés à la pratique (Rey et Gremaud, 2013).

En somme, les collaborations que les enseignants débutants peuvent établir constituent un enjeu central pour l'exercice futur de leur profession (Mukamurera et al., 2020 ; Tardif et Lessard, 1999). Si la collaboration est de plus en plus perçue comme une composante à part entière de la profession enseignante, le travail collectif occupe une part encore largement minoritaire dans leurs activités professionnelles (Gravel et al., 2019 ; Rey et Gremaud, 2013). D'ailleurs, plusieurs auteurs s'interrogent sur les différents facteurs qui favorisent la collaboration dans les établissements d'enseignement (Beaumont et al., 2010 ; Letor et Périsset Bagnoud, 2010). À cet égard, des études menées par D'Amour

et al. (2005) ainsi que Boudreau et Luc (2024) ont mis en évidence l'importance du leadership dans le développement de la collaboration.

### 1.5 Leadership au regard de la collaboration

Le leadership semble se situer en corrélation avec l'intensité de la collaboration entre les membres d'un groupe (Hernez-Broome et Hughes, 2004). En particulier, plus le leadership est affirmé, diversifié et peu envahissant, plus la collaboration est intense. Notamment, selon Boudreau et Luc (2024), qui ont étudié le leadership en contexte scolaire, l'exercice du leadership avec d'autres personnes permet d'avoir une plus grande maîtrise de l'environnement, de devenir un acteur dynamique plutôt qu'un observateur passif, de collaborer avec d'autres à l'amélioration de la situation d'une collectivité et de se dépasser. Ainsi, le leadership partagé invite à être actif sur les plans intellectuel et social (Luc, 2010). Le leadership est de plus en plus reconnu comme faisant partie du rôle de tous les acteurs de l'équipe-école appelés à collaborer, notamment avec les enseignants en insertion professionnelle. La présente recherche s'inscrit dans la perspective selon laquelle le leadership, dans un contexte scolaire, est un phénomène complexe (Berkovich, 2014). Le fait de disposer d'une autorité formelle ne procure pas nécessairement les compétences en matière de leadership. Par ailleurs, ce ne sont pas toutes les personnes qui sont prêtes et aptes à assumer ce rôle (Hurwitz et Hurwitz, 2015). L'exercice du leadership présente en effet des exigences. Il requiert notamment l'habileté à interagir avec un groupe de façon effective et à le guider vers l'accomplissement d'une tâche (Boudreau et Luc, 2024).

York-Barr et Duke (2004) abordent le leadership comme un processus par lequel les membres de l'équipe-école, individuellement ou collectivement, influencent les collègues, directeurs et autres membres de la communauté scolaire afin d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui permettront aux élèves de mieux réussir. Il revient à tous les membres du personnel de contribuer à l'amélioration continue de tous, à la croissance globale de l'école et ultimement à un meilleur rendement scolaire des élèves (Ackerman et Mackenzie, 2007).

Dans l'étude du Hay Group (2011), qui vise à déterminer les caractéristiques du leader dans les années 2030, la tendance à la collaboration s'accroîtra davantage et tout laisserait croire que le leadership exigera encore plus de collaboration au sein des équipes de travail (Luc et Le Saget, 2013). Le leadership peut contribuer à créer un environnement où les membres de l'équipe se sentent appréciés et valorisés (Carson et al., 2007), ce qui facilite la collaboration dans l'accomplissement des tâches (Kirkman

et Rosen, 1999). Les leaders sont des acteurs importants de la progression vers une culture scolaire positive qui favorise les échanges sur les pratiques, la participation à des activités d'apprentissage et de réflexion en équipe et la collaboration entre les professionnels et qui, ainsi, combat l'isolement. Ils créent des occasions pour les enseignants débutants de participer à des activités de formation continue et de réflexion axées sur la collaboration dans l'école. Or, le leadership au regard de la collaboration ne semble pas se développer aisément (Flores, 2013). Il se trouve souvent compromis par un climat organisationnel marqué par le stress, les conflits et l'ambiguïté des rôles (Wood et Fields, 2007). Examinons maintenant l'état de la question sur la thématique qui nous intéresse, à savoir le leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

## 1.6 État de la question

L'intérêt pour l'insertion professionnelle s'est accru au cours des dernières décennies. En effet, cet objet de recherche a été largement documenté par différents auteurs, notamment sous l'angle des expériences difficiles vécues pendant les premières années de la carrière enseignante. L'abondance de recherches sur l'insertion professionnelle montre que le décrochage de la profession est préoccupant (Karsenti et al., 2013). Nombreuses sont celles portant sur l'accompagnement de l'enseignant débutant par un enseignant expérimenté, considéré comme un moyen de contrer ce phénomène (Carpentier et al., 2020 ; Mukamurera et al., 2020). Les mesures de soutien ont des retombées positives sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Plusieurs font appel à la collaboration au sein de l'équipe-école (Rey et Gremaud, 2013).

Pour certains chercheurs (Martineau et al., 2005 ; Portelance, 2004), la question de la collaboration entre l'enseignant débutant et ses collègues expérimentés s'avère d'un intérêt particulier. Elle captive d'ailleurs les chercheurs en éducation depuis le début des années 1990 (Gather Thurler, 1994 ; Hargreaves, 1994 ; Little, 1990). Les écrits sur la collaboration entre acteurs scolaires portent sur une variété d'objets, tels les pratiques pédagogiques, les relations entre collègues, les relations avec les parents, les tâches de gestion (Borges, 2011 ; Borges et Lessard, 2007 ; Letor, 2007). D'autres présentent les bénéfices de la collaboration pour le développement des pratiques professionnelles ainsi que les obstacles à la collaboration (Borges, 2011 ; Dionne et Savoie-Zajc, 2011).

Les études de San Martin-Rodríguez et al. (2005) ainsi que de Boudreau et Luc (2024) montrent l'importance du leadership dans le développement de la collaboration au sein d'un groupe de travail. Pour

initier et mettre en œuvre une culture de collaboration, le leadership semble nécessaire (Denis et al., 2012). Il permet aux gens qui travaillent ensemble de se mobiliser en créant une synergie (Luc, 2010). Dans le monde de l'éducation, le leadership est en constante transformation et nombreux sont les travaux qui soulignent les avantages d'un leadership dans une action collective à visée pédagogique (Feyfant, 2017).

À la lumière de ce qui précède, il s'avère nécessaire d'étudier le leadership au sein des équipes-écoles lorsqu'elles accueillent les enseignants en insertion professionnelle. Cela permettra d'en apprendre davantage sur le développement du leadership au regard de la collaboration en contexte d'insertion professionnelle. Après l'examen de l'état de la question, nous nous attardons à la question de recherche.

### 1.7 Question de recherche

L'entrée dans la profession enseignante ne se fait pas sans difficulté. Enseigner est une activité professionnelle difficile et complexe. Dès leurs débuts dans la profession, les enseignants sont confrontés quotidiennement à de multiples embûches et, de manière générale, ils passent la majeure partie de leurs journées seuls avec les élèves dans leur classe. Bien qu'ils soient embauchés pour accomplir une mission commune, leurs actes professionnels se déroulent généralement dans une atmosphère de chacun-pour-soi. L'isolement des enseignants, tout particulièrement en insertion professionnelle, révèle une situation problématique. Il peut être la cause de plusieurs inconvénients : la démotivation, la démobilisation, l'anxiété, le stress et l'épuisement professionnel. De plus, l'isolement au travail imposerait un frein au développement professionnel. Or, plusieurs éléments peuvent contrer l'isolement professionnel que subissent les enseignants débutants. La collaboration semble une avenue intéressante à explorer pour contrer cette problématique. En effet, la collaboration comporte de nombreux avantages pour le travail des enseignants et pour l'insertion professionnelle. Par ailleurs, le leadership de l'équipe-école peut influencer les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants.

Il importe donc de s'attarder au leadership au regard de la collaboration en contexte d'insertion professionnelle. Selon les écrits recensés, il existe peu de recherches sur la collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants débutants. Également, il existerait peu de connaissances sur le leadership susceptible de favoriser cette collaboration. À notre connaissance, aucune recherche ne porte sur le leadership et la collaboration en contexte d'insertion professionnelle en enseignement. Partant de ces considérations, il nous semble pertinent de poser la question de recherche suivante : comment

s'exerce le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Ce chapitre a permis de situer et décrire la problématique de cette thèse de doctorat. Afin de mieux répondre à la question de recherche, un cadre conceptuel permettra d'apporter un éclairage sur le sens des trois concepts clés, soit l'insertion professionnelle, la collaboration et le leadership. Le chapitre suivant présente ce cadre.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Cette recherche vise à comprendre le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Après avoir examiné le concept d'insertion professionnelle, nous approfondissons celui de collaboration et nous enchainons avec le concept de leadership. Pour terminer, nous présentons l'objectif général et les objectifs spécifiques de la présente recherche.

#### **2.1 Insertion professionnelle**

L'insertion professionnelle s'inscrit dans le contexte général du développement professionnel. Il est observé par ailleurs que le processus de développement professionnel est largement influencé par l'insertion professionnelle et les premières expériences de l'enseignant (Mukamurera et al., 2014 ; OCDE, 2005). Nous présentons donc d'abord le développement professionnel selon deux grandes perspectives théoriques, la première centrée sur une approche dite développementale et la seconde axée sur la professionnalisation. Nous précisons ensuite que l'insertion professionnelle est considérée comme une phase clé du développement professionnel avant d'aborder le concept de l'insertion professionnelle à la lumière des écrits que nous avons consultés. Nous enchainons avec les différentes approches linéaires de l'insertion professionnelle et, par la suite, nous nous attardons sur l'approche multidimensionnelle proposée par Mukamurera et al. (2013). Pour clore cette partie, une brève synthèse est effectuée et les principales dimensions de l'insertion professionnelle retenues au regard de l'objet de recherche sont explicitées.

##### **2.1.1 Développement professionnel des enseignants**

Le développement professionnel s'avère crucial dans l'ensemble des sphères du travail, notamment dans le domaine de l'enseignement (Mukamurera et al., 2014). Le développement professionnel des enseignants est l'objet de différentes définitions et il est le sujet de plusieurs travaux de recherche (Marceau, 2021 ; Marcel, 2009 ; Timperley, 2011 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ces publications mettent au jour une grande diversité dans les modalités d'approches, les cadres théoriques et les choix méthodologiques, mais également dans les visées des travaux et les postures de ceux qui les conduisent

(Marcel et al., 2007b). Il semble nécessaire de préciser ce que représente le développement professionnel des enseignants.

Charlier et Charlier (1998) soulignent que le développement professionnel dépasse l'apprentissage proprement dit pour inclure la construction de l'identité de l'enseignant, de même que l'élaboration de ses compétences d'acteur dans l'institution d'enseignement. D'autres auteurs l'appréhendent plutôt comme un processus. En effet, pour Gravel et al. (2003), il est un processus planifié et continu, où l'individu assure la prise en charge de ses apprentissages. Pour sa part, Marcel (2006) conçoit le développement professionnel comme un processus individuel ou particulier qui met en jeu des savoirs professionnels. Il va plus loin en distinguant quatre processus, soit la construction des savoirs professionnels, leur capitalisation ou mise en mémoire, leur diffusion et leur mobilisation. Après avoir consulté de nombreux écrits scientifiques, nous constatons qu'une idée commune ressort : le développement professionnel des enseignants est un processus par lequel les enseignants parviennent peu à peu à maîtriser leur travail, à améliorer leur pratique et à se sentir à l'aise dans cette dernière. Le développement professionnel est favorisé par la formation, la réflexion, la pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005), le recours à des outils didactiques qui sont conçus pour et avec les enseignants (Goigoux et Cèbe, 2009), l'accompagnement des enseignants dans un processus de collaboration (Savoie-Zajc, 2010) et la collaboration entre les enseignants. De nombreux auteurs (Day, 1999 ; Van Grieken et al., 2017) considèrent que le développement professionnel est un processus d'apprentissage à la fois individuel et collectif (Dupriez, 2015 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Ainsi, pour Barbier et al. (1994), le développement professionnel est un processus de transformation individuel, mais aussi collectif, des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. C'est aussi un processus permettant à l'enseignant de mieux se définir comme professionnel et de s'intégrer dans un groupe de pairs (Vallerand et al., 2006). Ces conceptions sont intéressantes en ce qu'elles permettent d'appréhender un développement professionnel assumé par une équipe-école dans une démarche commune.

Selon Hargreaves (1994) et Dionne (2003), la collaboration représente un moyen de favoriser le développement professionnel. Les enseignants qui collaborent sont amenés à assumer de nouveaux rôles, à faire preuve de leadership et à prendre des décisions en équipe (Lieberman, 1986). McCotter (2001) affirme que la collaboration est une bonne occasion pour les enseignants débutants de prendre du pouvoir



de façon significative (*empowerment*) dans la réalisation de leur tâche. Enfin, plusieurs auteurs notent que la collaboration augmente le niveau d'efficacité collective dans une école de même qu'elle favorise le développement d'un sentiment de professionnalisme valorisant (Landry-Cuerrier, 2007 ; Little, 1990 ; Numeroff, 2005).

À partir de leur recension d'écrits, Uwamariya et Mukamurera (2005) identifient deux perspectives du développement professionnel des enseignants débutants : l'une développementale et l'autre axée sur la professionnalisation. Dans les prochaines sections de ce texte, nous précisons le sens accordé à chacune des deux perspectives.

#### 2.1.1.1 Perspective développementale

Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), la conception développementale envisage le développement professionnel de l'enseignant comme une dynamique de cheminement comportant différents stades chronologiquement organisés. Plusieurs auteurs, tels que Nault (1999) et Huberman (1989), s'inscrivent dans cette perspective. Notamment, cette conception s'intéresse à l'évolution et la transformation de l'individu. Elle postule que l'enseignant passe par différents stades successifs et progressifs au cours de sa carrière. Le développement professionnel est alors perçu comme un cheminement, une évolution de l'enseignant. Cette conception implique des changements chez l'enseignant, à la fois quant à ses comportements, ses pensées, ses jugements et sa façon d'agir. De son côté, Huberman (1989) présente le concept de développement professionnel des enseignants comme une sorte de croissance, à la fois personnelle et professionnelle, observable au travers des changements et ayant des particularités propres. D'autres chercheurs se sont intéressés à la perspective développementale appliquée à la profession enseignante. Citons notamment Zeichner et Gore (1990) qui se concentrent sur les différentes phases de socialisation en enseignement ou encore Vonk (1988) qui se penche sur l'évolution professionnelle des enseignants et ses répercussions sur la formation professionnelle et continue.

La conception développementale permet de poser un regard centré sur la personne de l'enseignant (Boutin, 1999). Au-delà des caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant, l'environnement de travail dans lequel il évolue est susceptible d'avoir un impact important sur la manière dont il va vivre son insertion professionnelle. En effet, l'enseignant est inscrit dans une culture, une organisation, une communauté qui l'influencent et qu'il influence lui-même (Marcel, 2005). Ainsi, étudier l'évolution professionnelle de l'enseignant sans prendre en compte son environnement, c'est en oublier la dimension

sociale et culturelle. Chaque enseignant se développe professionnellement en fonction de ses propres caractéristiques, mais aussi du contexte scolaire. Des dimensions telles que la culture d'établissement, le climat de travail, le type d'échanges entre les enseignants, la fréquence du travail en équipe, le climat de travail, collaboratif ou non, les pratiques et attitudes de la direction, sont susceptibles d'influencer de manière positive ou négative l'expérience que le débutant aura de ses premiers moments en tant qu'enseignant (Johnson et al., 2012 ; Uwamariya, 2004).

#### 2.1.1.2 Perspective professionnalisante

La perspective professionnalisante du développement professionnel des enseignants s'attarde à comprendre et à déterminer les éléments constitutifs de l'évolution du professionnel enseignant. Elle réfère, entre autres, à l'acquisition, la consolidation et au renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à l'aide de divers mécanismes et dispositifs d'apprentissage formels et informels. L'enseignant est ainsi perçu comme un apprenant qui construit progressivement ses savoirs à partir de ses expériences personnelles, qui peuvent être à la fois naturelles, conscientes, planifiées, collectives et individuelles (Day, 1999). Day (1999) définit le développement professionnel comme un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel. L'enseignant joue un rôle central quant à son propre développement professionnel et peut employer une diversité de moyens afin de parvenir à mieux maîtriser l'exercice de sa profession et à parfaire ses connaissances, tels l'analyse de situations réelles, la participation à diverses activités, la formation continue, les discussions avec les collègues. Richter et al. (2011) s'inscrivent aussi dans la conception professionnalisante du développement professionnel. Leur perspective est axée sur la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition et la construction d'un ensemble de savoirs professionnels pertinents à l'enseignement. Cette acquisition serait au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière.

Nous considérons que la perspective développementale et la perspective professionnalisante sont complémentaires. Elles permettent de tenir compte à la fois de l'enseignant lui-même, de son insertion professionnelle ainsi que de la nécessité de collaborer avec les membres de l'établissement pour poursuivre son développement professionnel, la construction de son identité professionnelle et la réussite de son insertion professionnelle. Au regard de ces deux conceptions, Mukamurera (2014) définit le

développement professionnel comme un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les enseignants à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnels qui leur incombent. Le développement professionnel permet aux enseignants débutants d'atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et de s'y sentir à l'aise. Cette conception suppose que l'enseignant joue un rôle prépondérant dans son développement professionnel en construisant ses savoirs dans une dynamique à la fois personnelle et collective. La collaboration occupe une place importante dans le processus de développement professionnel lors de l'insertion professionnelle. Elle est suggérée fréquemment par les auteurs à titre de solution aux problèmes d'insertion des enseignants débutants (Baillauquès, 1999). Au cours de son insertion professionnelle, l'enseignant débutant continue son apprentissage du métier et cet apprentissage a plus de chance de se produire dans un contexte de collaboration (Williams, 2003). Selon cet auteur, les débutants accordent d'ailleurs une grande importance aux opportunités d'apprendre, des autres et avec les autres, de façon informelle.

#### 2.1.2 Insertion professionnelle : une phase clé du développement professionnel

Le développement et l'insertion professionnelle sont intimement liés. En effet, le développement professionnel est largement influencé par l'insertion professionnelle et les premières expériences de l'enseignant (OCDE, 2005 ; Portelance et al., 2014). Pour Riopel (2006), le développement professionnel est un enchaînement de quatre étapes ou de moments distincts de l'évolution d'une carrière, dont l'étape de l'insertion professionnelle. Cet enchaînement comporte la formation antérieure, représentée par les expériences scolaires et sociales vécues avant de commencer la formation initiale, la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue.

Certains travaux proposent essentiellement un autre enchaînement constitué de trois étapes du développement professionnel : la sortie du système universitaire, la période de transition et l'intégration plus ou moins stable au marché du travail (Doray et Maroy, 1995). Dans le même esprit, le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) mentionne que le développement professionnel de l'enseignant est composé de trois volets qui commencent lors de la formation universitaire et qui s'échelonnent sur toute la carrière. Dans cette conception développementale du développement professionnel, la formation initiale du futur enseignant représente la formation pouvant mener à l'obtention d'un diplôme en enseignement. Cette période est dédiée au développement de

compétences pédagogiques et didactiques nécessaires au développement professionnel. L'insertion professionnelle évoque le deuxième volet. Elle peut être considérée comme un prolongement logique de la formation initiale, une pièce d'entrée à un plus large programme de développement professionnel. Elle exige des efforts constants de la part des débutants pour pouvoir s'intégrer à l'équipe-école. La formation continue désigne le troisième volet. Elle marque le cheminement que doit parcourir tout enseignant désireux de se maintenir à jour dans un monde en continuel changement. L'enseignant est invité à participer à des formations alternatives ou complémentaires à celles qu'il a déjà suivies en formation initiale. La formation continue s'inscrit dans le parcours professionnel de l'enseignant qui a à traverser diverses phases d'expérience, et ce, de son entrée en carrière jusqu'à sa retraite, s'il y a lieu (Lamontagne, 2006).

En somme, les expériences de l'enseignant débutant incarnent un moment privilégié de son développement professionnel (Boutin, 1999 ; Dubar, 1996 ; Gagnon et al., 2022 ; Mukamurera et Gingras, 2004). Aussi complète que soit la formation initiale, qui se déroule en alternance entre les milieux universitaire et scolaire, certains apprentissages ne se réalisent que lors de l'insertion professionnelle. Même les stages longs n'offrent qu'un aperçu de la complexité du travail d'enseignant. Le développement des compétences se poursuit pendant l'insertion professionnelle (Ministère de l'Éducation, 2020). L'exercice même de la profession est propice au développement des compétences professionnelles. Un grand nombre, sinon la plupart, des attributs des enseignants ne se déploient que lorsqu'ils sont en poste. En effet, de nombreuses compétences se développent mieux une fois que les enseignants sont à pied d'œuvre (Ministère de l'Éducation, 2020 ; OCDE, 2005).

L'insertion professionnelle est ainsi une phase cruciale du développement professionnel d'un enseignant. C'est une période de grands changements où l'enseignant débutant se développe afin de devenir un enseignant à part entière. Or, le développement professionnel au cours de l'insertion professionnelle peut paraître paradoxal (Feiman-Nemser, 2001). En effet, les enseignants débutants doivent, dès le départ, démontrer des compétences et des capacités qu'ils ne peuvent véritablement développer que dans l'exécution de leur travail de tous les jours. Contrairement à la majorité des professionnels des autres secteurs, comme la médecine (Sabar, 2004) ou l'architecture (Ndoreraho et Martineau, 2006), il n'y a pas de période d'adaptation où les tâches sont moins exigeantes et où est privilégié le travail en équipe avec un autre employé plus expérimenté. Dès l'embauche, l'enseignant débutant se retrouve seul devant une

classe (Duchesne et Kane, 2010). Malgré l'expérience des stages au cours de la formation initiale, l'entrée dans le métier demeure un défi à relever (Baker et Koedel, 2024 ; Tardif, 2018).

### 2.1.3 Concept d'insertion professionnelle

Le concept d'insertion professionnelle est fondamental dans le cadre de cette recherche portant sur les enseignants débutants. Il est donc présenté au regard des recherches antérieures. Dans cette section, nous débutons en abordant le sens accordé à l'expression insertion professionnelle en enseignement. Par la suite, nous présentons l'insertion professionnelle en enseignement comme une étape de la carrière ou un processus. Nous terminons avec la durée de l'insertion professionnelle en enseignement.

#### 2.1.3.1 Sens accordé à l'expression insertion professionnelle en enseignement

Les auteurs de recherches portant sur les débuts en enseignement utilisent généralement le concept d'insertion professionnelle pour nommer ces derniers. Plusieurs expressions sont utilisées pour décrire l'insertion professionnelle en enseignement. Lawson (1992) la présente comme une expérience de « ça passe ou ça casse » (*sink or swim experience*). Hall (1982) utilise plutôt l'expression « baptême du feu », faisant référence au jargon militaire pour décrire la première expérience de combat terrifiante et souvent décisive d'une recrue. Alors qu'Hensley (2002) et Gagnon (2017) parlent de l'enseignement comme de « la profession qui dévore ses jeunes » (*the profession that eats its young*), d'autres auteurs (Huberman, 1989 ; Lévesque et Gervais, 2000) s'entendent pour affirmer que l'insertion des enseignants dans la profession est comparable à une « période de survie » au cours de laquelle l'enseignant tente de s'adapter à sa toute nouvelle vie professionnelle. Martel et al. (2003) préfèrent utiliser l'expression « choc de la réalité ». Effectivement, l'enseignant débutant vit le choc des débuts, où il devra apprendre à se positionner entre la théorie et la pratique : il constatera l'écart entre, d'une part, la formation universitaire et les stages « en milieu contrôlé » et, d'autre part, la réalité du quotidien lorsqu'il a l'entière responsabilité d'un groupe d'élèves (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2013). Dans les publications scientifiques portant sur l'insertion professionnelle, l'expression « choc de la réalité » est souvent utilisée pour définir le conflit sociocognitif vécu par l'enseignant débutant pour qui il existe une incompatibilité entre sa représentation de l'enseignant modèle ainsi que la pratique idéale et la réalité (Nault, 1999). Plusieurs enseignants débutants vivent ce choc de la réalité fait de déstabilisations, de désillusions et de remises en question, caractérisé aussi par le sentiment d'être en survie et de ressentir de l'incompétence pédagogique, voire de l'impuissance et de la vulnérabilité (Feiman-Nemser, 2003 ; Mukamurera, 2011b).

Pour d'autres auteurs (Cattonar, 2008 ; Karsenti et al., 2008) l'insertion professionnelle en enseignement commence par un choc et se conclut par une certaine adaptation à la réalité du milieu.

Il existe généralement un écart entre le travail imaginé par les futurs enseignants et le travail réel. Les enseignants débutants peinent à réinvestir les connaissances et les savoirs de la formation initiale dans l'exercice véritable de la profession. Au cours des débuts dans la profession, ils font face à de nombreux défis et ils ne se sentent pas compétents, et ce, malgré leur formation (Martineau et Presseau, 2006). Les enseignants débutants se rendent compte de la complexité de la profession, qu'ils n'avaient probablement pas perçue lorsqu'ils étaient étudiants et qu'ils avaient seulement entrevue durant leurs stages en formation initiale (Bucheton, 2009 ; Lenoir et Pastré, 2008). La réalité au Québec, comme ailleurs dans le monde, montre que l'insertion professionnelle impose généralement une période difficilement vécue par les enseignants débutants (Delvaux et al., 2013 ; Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2011a). Ndoreraho et Martineau (2006) ainsi que Mukamurera et al. (2020), la présentent comme une période particulièrement ardue de la carrière d'un enseignant. Elle est à ce point importante qu'elle a un impact majeur sur le devenir des nouveaux enseignants. Il n'est donc pas étonnant de voir différentes expressions pour la nommer. Elles nous font réaliser l'ampleur des difficultés auxquelles les enseignants débutants doivent faire face et permettent de mieux comprendre la situation particulière, voire la période de crise, que traversent les enseignants en insertion professionnelle. Certains auteurs font état d'une triple crise individuelle, comportant la socialisation professionnelle, la professionnalisation ainsi que plusieurs transformations identitaires (Vallerand et al., 2006). Toutes les difficultés rencontrées au cours de l'insertion professionnelle influencent le vécu quotidien des enseignants débutants et font de cette période une étape charnière où ils sont à risque de décrocher (Boutin et Dufour, 2021). La prochaine section présente le concept d'insertion professionnelle en enseignement.

#### 2.1.3.2 Insertion professionnelle en enseignement : étape de la carrière ou processus

Plusieurs auteurs se sont attardés au concept d'insertion professionnelle en enseignement, et ce, dans différents pays. Différentes conceptions font surface dans les publications scientifiques. Elles témoignent de la difficulté à conceptualiser l'expression et à délimiter son objet (Mukamurera, 2005). Ainsi, le concept d'insertion professionnelle est polysémique et il renvoie à des perspectives variées. Pour y voir plus clair, nous présentons deux conceptions. Cela permettra de faire ressortir les caractéristiques propres à ce concept quand il est employé dans le domaine de l'enseignement.

La recension des écrits permet de constater que l'insertion professionnelle peut être considérée à la fois comme une étape et comme un processus (Borges et Aubin, 2018). En ce qui concerne l'insertion professionnelle en tant qu'étape, certains auteurs la conceptualisent comme une transition, comme le passage des études à l'emploi (Danvers, 2003). De façon générale, l'insertion professionnelle représente cette période qui correspond à l'entrée dans l'enseignement et donc, au début de la carrière (Portelance et al., 2008). Pour Zeichner et Gore (1990), l'insertion professionnelle est un moment charnière qui articule la formation initiale au développement professionnel en début de carrière et à l'intériorisation de la culture du milieu de travail. Elle est abordée par Baillauquès (1990) comme une transition d'un statut d'étudiant à un statut professionnel d'enseignant. Qu'ils aient choisi de définir l'insertion professionnelle en enseignement en termes de transition, de période, d'étape ou d'expérience de vie, les auteurs s'entendent sur un point : l'insertion professionnelle est caractérisée par des ajustements profonds auxquels doit faire face l'enseignant, exigeant plusieurs adaptations tant sur le plan des savoirs, des compétences, de la motivation au travail que de l'identité professionnelle.

D'autres auteurs voient l'insertion professionnelle comme un processus. Entre autres, Legendre (1993) aborde l'insertion comme le premier processus d'intégration à un emploi. Le terme processus revient fréquemment dans les écrits (Desgagné, 1995 ; Martineau et Vallerand, 2006 ; Mukamurera, 1998 ; Vallerand, 2008 ; Vallerand et al., 2006 ; Weva, 1999). Ces auteurs présentent l'insertion professionnelle comme un processus vécu et perçu différemment par chaque enseignant débutant. Pour sa part, Mukamurera (1998) explique que les trajectoires d'emploi suivies par les enseignants débutants sont non linéaires, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'itinéraire typique qui serait suivi par tous les enseignants qui débutent. Toutefois, malgré cette non-linéarité, certaines régularités peuvent se retrouver d'une trajectoire à une autre. Considérant que les trajectoires professionnelles sont variables, nous nous sommes attardés à la durée de l'insertion professionnelle en enseignement.

#### 2.1.3.3 Durée de l'insertion professionnelle en enseignement

Après un survol des écrits scientifiques, nous constatons que la durée de l'insertion professionnelle enseignante varie d'un auteur à l'autre. Martineau (2006) la présente comme une période pouvant s'étendre d'une à cinq années. Pour sa part, Weva (1999) estime qu'elle varie d'une demi-journée à trois ans alors que Vonk et Schras (1987) lui accordent une durée de sept ans. Bien que certains auteurs aient tenté de baliser cette phase professionnelle, il est difficile d'en circonscrire le début et la fin. En effet, aucun consensus n'existe en ce qui concerne la durée de l'insertion professionnelle. Selon le CSE (2014),

la variabilité de la durée dépend de la personnalité de l'enseignant, de ses expériences antérieures, du contexte scolaire dans lequel il évolue, des tâches qui lui sont confiées, de l'obtention de la permanence d'emploi et de nombreux autres facteurs. Aussi, elle varie selon la qualité de la formation initiale, l'expérience des stages, les conditions d'exercice de la profession, le soutien offert par le milieu scolaire et la capacité d'adaptation de l'enseignant. Il est donc difficile de circonscrire les contours de l'insertion professionnelle dans le temps ou de la définir à partir du seul critère de la durée. Par ailleurs, des auteurs ont tenté d'explicitier les étapes par lesquelles passe un enseignant débutant lors de son insertion professionnelle.

#### 2.1.4 Approches linéaires de l'insertion professionnelle

Plusieurs auteurs qui s'intéressent à l'insertion professionnelle en enseignement réfèrent à un parcours linéaire de l'enseignant débutant, c'est-à-dire un parcours composé de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière et tracé d'avance. Nault (1999), Vonk (1988) ainsi que Zeichner et Gore (1990) suggèrent que le cheminement faisant passer d'un point de repère à un autre se produit lorsque les problèmes ont été adéquatement solutionnés, que les inquiétudes sont estompées et que l'enseignant a développé les compétences nécessaires à la gestion réussie des obstacles. Nous exposons les approches linéaires de Fuller (1969), Nault (1999), Lévesque et Gervais (2000) et celle de la FSE (2013).

##### 2.1.4.1 Approche de Fuller (1969)

L'approche de Fuller (1969) a particulièrement marqué son époque. Il aborde l'insertion professionnelle comme une succession de stades que traversent tous les enseignants en début de carrière. Au premier stade, l'enseignant débutant est dépeint comme étant centré sur lui-même, en raison de préoccupations dites de « survie ». Lors du deuxième stade, l'enseignant parvient, progressivement, à se décentrer de ses propres problèmes pour s'intéresser à la qualité de son enseignement. Enfin, au troisième stade, l'enseignant débutant parvient à concentrer son énergie sur les besoins de ses élèves et sur l'impact de son enseignement (De Stercke, 2014 ; Fuller, 1969).

##### 2.1.4.2 Approche de Nault (1999)

Pour sa part, Nault (1999) présente l'insertion professionnelle des enseignants selon cinq différentes phases de socialisation. La première phase, la socialisation informelle, représente la période devant l'inscription et l'entrée à l'université. Il s'agit des rêves, des ambitions, des expériences et des préconceptions au sujet du monde de l'éducation. La deuxième phase est nommée la socialisation



formelle. Elle fait référence à la formation initiale universitaire. L'étudiant « acquiert d'abord les savoirs de la profession, ordinairement accompagnés d'une initiation aux pratiques professionnelles en milieu réel d'action pour développer les compétences de base attendues en enseignement » (Nault, 1999, p. 141). La troisième phase de cette approche, la socialisation, est celle de l'insertion professionnelle proprement dite. C'est à ce moment que l'étudiant devient enseignant et qu'il vit ses premières expériences dues à son nouveau statut. Il doit alors faire face à l'écart entre la formation et la pratique réelle. Nault (1999) subdivise cette phase en trois sous-phases. Premièrement, l'enseignant débutant vit un sentiment d'euphorie, mais ce bien-être ressenti fait rapidement place à de l'anxiété. L'enseignant entre dans la deuxième sous-phase : le choc de la réalité. Il est maintenant le seul responsable de ses actes professionnels. La troisième sous-phase concerne la consolidation des acquis. La phase de l'insertion professionnelle s'avère cruciale dans la construction de l'identité de l'enseignant débutant. Lorsqu'elle est traversée, l'enseignant entre dans la quatrième phase, la socialisation personnalisée. Il occupe généralement un poste permanent et il peut dorénavant se développer en tant que professionnel. Il s'engage dans son travail et il devient de plus en plus autonome. L'enseignant atteint alors la cinquième phase, la socialisation de rayonnement. Cette dernière prend forme lorsqu'il consolide ses modèles d'action au point de devenir un mentor et même un théoricien réflexif par rapport à sa profession (Nault, 1999).

#### 2.1.4.3 Approche de Lévesque et Gervais (2000)

Lévesque et Gervais (2000) abordent l'insertion professionnelle comme une succession de trois frontières que parcourent les enseignants débutants. Elles décrivent d'abord une frontière fonctionnelle dans laquelle l'enseignant débutant évolue afin de se sentir actif et compétent dans l'exécution de ses tâches d'enseignant. Cette première frontière est franchie lorsque l'enseignant débutant est devenu efficace dans sa tâche et dans son rôle d'enseignant. Par la suite se situe la frontière inclusive. Elle concerne l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe des enseignants. L'enseignant débutant doit s'approprier les valeurs professionnelles et s'intégrer à l'équipe. Finalement, Lévesque et Gervais (2000) font référence à une frontière hiérarchique. L'enseignant débutant doit se faire reconnaître par ses pairs et les autres individus de son environnement professionnel. Cette frontière est franchie lorsqu'il a obtenu une reconnaissance sociale au sein du groupe professionnel.

#### 2.1.4.4 Approche de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013)

Aux approches scientifiques présentées précédemment s'ajoute une approche plus récente et plus représentative de l'insertion professionnelle telle qu'elle se déroule actuellement, celle de la FSE. Cette approche est exposée par des acteurs du domaine de l'éducation qui s'intéressent aux conditions de travail des enseignants débutants. La FSE (2013) considère que l'insertion professionnelle comporte trois phases, soit la phase de survie, la phase de consolidation des acquis et la phase de socialisation. Ces trois phases se rapprochent des stades mentionnés précédemment. La phase de survie constitue la première étape au cours de laquelle les nouveaux enseignants se rendent compte du décalage entre la formation initiale et le milieu professionnel ainsi que des nombreuses responsabilités que comporte la carrière d'enseignant, et ce, dès le début. Lors de la deuxième phase, les enseignants débutants consolident des acquis. Ils tentent de reproduire et de bénéficier de leurs expériences positives. Finalement, dans la phase de socialisation, les enseignants se rendent compte que les enseignants débutants connaissent des difficultés et des expériences similaires. L'enseignant peut partager ses épreuves et ses réussites avec les autres, de manière à profiter de l'expérience de chacun (FSE, 2013).

Au fil des années, ces approches ont fait l'objet de nombreux débats à propos de deux conceptions qu'elles véhiculent : la linéarité et la temporalité de l'insertion professionnelle (Martineau et Presseau, 2003 ; Nault, 2007). En découvrant ces approches, il est bon de se questionner sur la gradation qu'elles suggèrent entre les étapes, phases ou stades traversés par les enseignants débutants, ainsi que sur leur durée (De Stercke, 2014). Cependant, ces approches donnent une bonne vision du vécu des premières années dans la profession. Or, comme le soulignent Louvet et Baillauquès (1992), la prise de fonction reste un acte singulier. Ainsi, l'insertion professionnelle s'avère un processus ouvert en amont et en aval dont on ne peut fixer *a priori* et pour tout le monde le moment exact du début et de la fin ni la durée ni les étapes à franchir de manière linéaire. L'approche multidimensionnelle de Mukamurera (2011b) offre une autre perspective de l'insertion professionnelle.

#### 2.1.5 Approche multidimensionnelle de Mukamurera

Selon Mukamurera (2011b), il n'y a pas de modèle unique de trajectoire professionnelle chez les enseignants débutants. Selon cette auteure, il n'existe pas d'itinéraire typique comportant une suite d'étapes clairement définies une fois pour toutes. Sur le plan temporel, la non-linéarité des trajectoires se manifeste par des phénomènes majeurs : l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion ainsi que la mouvance des limites initiales et

finales des trajectoires. L'enchevêtrement est illustré par l'alternance et le recoupement entre recherche d'emploi, période de chômage, occupation d'un emploi, période d'inactivité, occupation d'un deuxième emploi. Le changement vécu par les enseignants débutants est surtout fréquent au cours des premières années d'embauche. Il se manifeste concrètement par des changements de milieux et de conditions de travail : changements de degrés d'enseignement, de tâche, de disciplines d'enseignement, d'écoles et des centres de services. Ces changements s'expliquent surtout par les règles d'attribution des contrats à temps partiel et les pratiques d'affectation et de répartition des tâches qui donnent la priorité aux enseignants ayant plus d'ancienneté. Le phénomène de la discontinuité temporelle et situationnelle entraîne une discontinuité pédagogique dans l'apprentissage de la profession. La mouvance des limites initiales et finales des trajectoires signifie que les critères traditionnels servant habituellement de marqueurs temporels et situationnels pour définir objectivement le début et la fin du processus d'insertion professionnelle ne correspondent pas aux trajectoires individuelles réelles des enseignants débutants (Mukamurera, 1999).

Si l'enseignement est une profession complexe, s'y insérer relève d'un processus qui l'est tout autant. L'approche multidimensionnelle donne une bonne vision des premières années dans la profession. Déjà en 1986, Dupaquier et al. présentent l'insertion professionnelle selon un « caractère multidimensionnel de par son inscription dans le temps, la variété des situations possibles après la sortie de formation, les différentes façons de prendre en compte les emplois occupés et les divers mouvements qui affectent les individus » (Dupaquier et al., 1986, p. 54). De même, Mukamurera (2011b) a choisi de poser un regard multidimensionnel sur l'insertion professionnelle en adoptant « une approche à la fois globale et compréhensive permettant de révéler la complexité de l'insertion » (p. 17). Ainsi, pour que l'insertion professionnelle soit réussie ou vécue de manière positive par les enseignants débutants, chacune des dimensions est appelée à occuper une place plus ou moins importante selon, notamment, l'expérience de chaque individu, sa personnalité, ses attentes, ses valeurs, ses motivations initiales.

La multidimensionnalité à laquelle Mukamurera (2011b) réfère représente un processus dynamique non linéaire. Elle correspond à une expérience de vie professionnelle qui nécessite des capacités d'adaptation et d'évolution. En 2011, l'auteure soutenait que l'insertion professionnelle comporte quatre dimensions interdépendantes et complémentaires. La première correspond à l'intégration en emploi et renvoie aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés. La deuxième concerne l'affectation spécifique, les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles l'enseignant débutant exerce la

fonction. La troisième dimension touche la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire l'entrée dans une organisation scolaire en particulier, qui a ses caractéristiques, sa culture, ses valeurs, ses règles de fonctionnement, ses attentes (Feiman-Nemser, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005). Feiman-Nemser (2003) aborde cette dimension comme un processus d'enculturation. De plus, Forseille et Raptis (2016) de même que St-Jean et al. (2022) considèrent que l'intégration dans un nouveau milieu qui possède différentes règles, façons de procéder, valeurs et attentes constitue un défi pour tous les enseignants débutants. Ainsi, la transition vers le statut d'enseignant est un processus éminemment social qui implique des interactions complexes entre les nouveaux enseignants et les autres membres de l'organisation scolaire d'accueil. À cet égard, le milieu joue un rôle crucial dans l'acquisition du sentiment d'accomplissement et de compétence. La quatrième dimension renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Il s'agit d'un processus d'apprentissage, de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise dans la profession. En 2013, Mukamurera et al. ajoutent une cinquième dimension, personnelle et psychologique, qui comporte des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel et de développement de soi, notamment en lien avec l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, les représentations de la profession et l'engagement professionnel.

La multidimensionnalité du processus d'insertion professionnelle offre une vision large et englobante des débuts de carrière en enseignement, ce qui permet d'envisager le phénomène sous de nombreux aspects. De Stercke (2014) soutient qu'avec sa structure et sa force intégrative, le modèle de Mukamurera et al. (2013) représente un paradigme original. Cette approche non linéaire et dynamique s'avère une avenue intéressante à explorer. Certaines de ses dimensions sont retenues dans le cadre de cette recherche.

#### 2.1.6 Insertion professionnelle au regard de l'objet de recherche

À l'instar de Mukamurera et al. (2013), nous considérons que l'insertion professionnelle en enseignement correspond à un processus non linéaire, multidimensionnel et complexe, traduisant parfois une période difficile dans la vie professionnelle d'un enseignant. Divers aspects interdépendants sont à considérer lors de cette période déterminante (Gingras et Mukamurera, 2008) et la collaboration établie avec les membres de l'équipe-école peut être mise en lien avec les dimensions proposées par Mukamurera et al. (2013). Trois dimensions attirent particulièrement notre attention : la socialisation organisationnelle, la professionnalité et l'aspect personnel et psychologique.

La socialisation organisationnelle attire notre attention tout particulièrement puisqu'elle touche la collaboration, un concept clé de cette thèse de doctorat. La socialisation organisationnelle renvoie à l'intégration dans le milieu du travail, à l'adaptation à la culture de l'école et l'acceptation par des membres de l'organisation scolaire d'accueil. Certains auteurs traitent cette dimension comme un processus d'enculturation (Feiman-Nemser, 2010) tandis que d'autres l'associent à l'adoption d'une perspective culturelle (Provencher, 2021). En effet, l'enseignant débutant n'est pas seulement nouveau dans la profession, mais aussi dans l'organisation scolaire qui possède ses caractéristiques propres, sa culture, ses valeurs et son mode de fonctionnement. Il doit donc s'acclimater au fonctionnement, aux valeurs, aux règlements de son nouveau milieu. Des recherches portant sur la socialisation professionnelle des enseignants montrent que le processus de socialisation qu'ils traversent suppose une certaine adhésion aux normes partagées par la profession, de même que l'apprentissage de rôles et de responsabilités (Zeichner et Gore, 1990). Au-delà de ce qui est partagé dans le milieu professionnel, l'enseignant est aussi amené à comprendre et apprivoiser la culture de l'école au sein de laquelle le rôle des membres de l'équipe-école quant à la socialisation organisationnelle est primordial. L'enseignant débutant doit apprendre à travailler, échanger et collaborer avec eux. Nous portons attention à la socialisation organisationnelle du processus d'insertion professionnelle dans le but de mettre en lumière la collaboration entre les membres de l'équipe-école et les enseignants débutants.

La professionnalité représente une autre dimension de l'approche multidimensionnelle de Mukamurera et al. (2013) à laquelle nous nous intéressons. Elle fait référence au développement des savoirs et des compétences spécifiques à la profession. Enseigner nécessite le développement de compétences inhérentes au professionnalisme ainsi que des compétences relationnelles et sociales. Ainsi, les enseignants sont appelés à développer en continuité 13 compétences professionnelles, considérant qu'une compétence est une finalité sans fin et que son développement se poursuit tout au long de la carrière (Ministère de l'Éducation, 2020). Parmi elles, deux compétences sont à la base du professionnalisme collaboratif. Ces dernières se rapportent à toutes les activités du personnel enseignant qui nécessitent le partage, la mobilisation et la constitution de réseaux d'acteurs autour de situations, de problèmes et d'enjeux concernant la qualité de l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020). Elles requièrent des habiletés de communication et des habiletés sociales. L'expression et la mobilisation des compétences relationnelles et sociales exigent l'établissement d'une véritable culture de collaboration.

Le développement des différentes compétences peut être une source de défis dans l'exercice du travail enseignant, tout particulièrement en contexte d'insertion professionnelle. Par exemple, les compétences associées au professionnalisme collaboratif ont été partiellement développées au cours de la formation initiale, mais ce développement devrait se poursuivre pendant l'insertion professionnelle (Ministère de l'Éducation, 2020). À cet égard, il importe que l'enseignant débutant se trouve dans un milieu accueillant et aidant. Nous nous intéressons à la collaboration dans l'environnement de travail des enseignants débutants. Considérant que le leadership au sein de l'équipe-école peut influencer sur le climat de travail, nous voulons comprendre comment prend forme un leadership susceptible de soutenir la collaboration.

Finalement, nous retenons la cinquième dimension du processus d'insertion professionnelle décrit par Mukamurera et al. (2013). Cette dimension personnelle et psychologique tient compte de l'expérience humaine et émotionnelle que vit l'enseignant débutant lors de son insertion professionnelle. Elle prend en compte les aspects affectifs et émotionnels liés à l'expérience et renvoie à des enjeux tels que l'accomplissement personnel, la gestion émotionnelle et le développement de soi. Ce qui nous intéresse, c'est la manière dont l'enseignant débutant fait face émotionnellement à sa nouvelle situation professionnelle et comment il interprète ses expériences d'insertion professionnelle. Nous désirons y porter une attention particulière afin de connaître son influence sur la collaboration entre les enseignants débutants et les membres de l'équipe-école et de comprendre comment le leadership se développe au regard de cette dernière.

En somme, l'objet d'étude de cette recherche incite à accorder une place importante à la socialisation organisationnelle en contexte d'insertion professionnelle. Également, la professionnalité et les aspects personnels et psychologiques ont un lien avec notre objet d'étude. Étant donné la complexité du processus d'insertion professionnelle et la nécessité d'un soutien des pairs pour une intégration harmonieuse (Wong, 2002), il nous semble important de nous pencher sur la collaboration au sein de l'équipe-école. En effet, la collaboration s'inscrit comme une voie prometteuse pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants (Boies, 2012 ; Portelance et Durand, 2006).

## 2.2 Collaboration

Cette partie du cadre conceptuel vise à approfondir le sens du concept de collaboration à la lumière des écrits consultés. Nous l'avons subdivisée en six sections. La première expose quelques perspectives selon lesquelles le concept est abordé alors que la deuxième présente différentes typologies de ce concept. La

troisième section distingue la collaboration formelle de la collaboration informelle et la quatrième porte sur les incitations et les obstacles à la collaboration en milieu scolaire. La cinquième section présente des retombées positives de la collaboration. Finalement, la dernière expose le sens accordé à la collaboration au regard de l'objet de recherche.

### 2.2.1 Concept de collaboration

La collaboration réfère à une réalité complexe qui peut être vue ou définie sous différents angles. Elle est conçue différemment selon le domaine à partir duquel elle est étudiée, elle n'est donc pas facile à circonscrire de façon générale. Dans la littérature scientifique, il existe un foisonnement d'expressions plus ou moins équivalentes pour qualifier des relations au sein d'un groupe de travail. Par exemple, les expressions partenariat, travail d'équipe, pratiques de collaboration, collaboration interprofessionnelle ou coopération semblent parfois utilisées sans distinction. Le mot collaborer « vient du latin *cum laborare*, signifiant dans sa plus simple expression “travailler avec” » (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010, p. 8). La majorité des auteurs s'entendent pour affirmer que la collaboration consiste à travailler ensemble et qu'elle doit réunir au moins deux personnes.

Corriveau et Savoie-Zajc (2010) abordent le concept de collaboration sous l'angle d'une « dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre les personnes et qui tient comme idéal une culture où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance » (p. 9). À ce propos, Corriveau et al. (2009) ont constaté que la collaboration englobe des interactions où existent trois catégories de liens : des liens organisationnels, des liens identitaires et des liens relationnels d'ordre affectif. Les liens organisationnels se rapportent au processus d'actions et de décisions mis en œuvre par les gens qui collaborent (Corriveau et al., 2009 ; Maggi, 2003). Les liens identitaires réfèrent essentiellement au processus par lequel se construit l'identité professionnelle, c'est-à-dire l'image que l'individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a dans sa propre vie le fait d'être enseignant. Cette image se construit aussi dans les relations que l'enseignant entretient avec ses collègues, les acteurs scolaires, la direction et divers groupes sociaux (Corriveau et al., 2009 ; Gohier et al., 2001). Les liens relationnels affectifs reposent sur la vie affective et les processus psychosociaux qui marquent les relations entre les membres d'un groupe. Ces relations semblent se créer sur la base des affinités rassemblant à l'origine les personnes qui choisissent de travailler ensemble (Corriveau et al., 2009).

Dans le cadre d'une dynamique interactionnelle, des activités conjointes sont effectuées dans un contexte d'interdépendance et de parité (Little, 1990). À ce propos, Dionne (2003) affirme que les collaborateurs qui évoluent en parité peuvent s'exprimer « d'égal à égal » (p. 357). Le Boterf (2008) va dans le même sens en mentionnant que c'est la réciprocité des échanges plutôt que les contenus de ces derniers qui permet à la collaboration de durer : « chacun doit pouvoir rendre service à l'autre, veiller à l'utilité de ce qu'il donne, reconnaître l'importance de ce qu'il a reçu » (p. 145).

D'autres auteurs considèrent la collaboration comme un processus complexe soumis à des changements constants, qui requiert du temps et des efforts importants. Gray (1989) affirme que la collaboration représente un processus de partage mutuel volontaire où des personnes qui travaillent ensemble développent une vision commune et partagent des ressources en vue d'atteindre des objectifs communs. La collaboration peut aussi être comprise comme un processus de développement qui fait intervenir différentes étapes. Dans cet ordre d'idées, Wesley et Buysse (2001) décrivent quatre étapes permettant de construire une relation de travail en collaboration : apprendre à connaître les personnes et à établir une relation de confiance réciproque ; déterminer les objectifs ; élaborer et mettre en œuvre un plan ; évaluer les résultats obtenus. La présence d'une interdépendance par rapport aux buts et objectifs à atteindre et celle d'interactions intenses et fréquentes confirment l'engagement des personnes dans la collaboration. Little (1990) insiste sur l'interdépendance dont le niveau le plus élevé équivaut à la collaboration et permet de résoudre des problèmes complexes.

La collaboration est également abordée dans une perspective intraprofessionnelle et interprofessionnelle. Le terme collaboration intraprofessionnelle désigne la collaboration entre personnes exerçant la même profession (Pepin et al., 2010), par exemple des enseignants. La collaboration interprofessionnelle dans une école consiste pour les enseignants à collaborer avec les différents professionnels qui interviennent auprès des élèves : éducateurs spécialisés, orthopédagogues, psychologues scolaires, orthophonistes, psychoéducateurs, conseillers pédagogiques, intervenants des services de santé, membres de la direction et autres. Chacun d'eux possède une expertise particulière et complémentaire à celles des autres. Aussi, chaque profession a des pratiques propres et le travail en collaboration permet de nourrir les pratiques professionnelles notamment par l'interaction avec l'autre (Baron et al., 2021).

La collaboration interprofessionnelle se caractérise par une interaction entre des compétences et des perspectives de professionnels ayant des motivations et des expériences variées, accomplissant des tâches



définies en fonction de leur expertise individuelle tout en reconnaissant les chevauchements des expertises des différents collaborateurs (Beaumont et al., 2010 ; Robidoux, 2007). Une situation complexe conjuguant des problématiques et des enjeux importants devrait amener les professionnels à travailler ensemble dans un but commun, qui permet de les rallier et qui définit le niveau d'interdépendance. Dans le milieu scolaire, la collaboration constitue un élément essentiel à l'établissement d'un climat qui encourage les équipes-écoles à œuvrer ensemble pour parvenir à des finalités communes.

Que la collaboration soit abordée dans une perspective intraprofessionnelle ou interprofessionnelle, qu'elle soit traitée comme un processus ou située dans un cadre dynamique, deux éléments semblent ressortir : l'adoption d'un but commun et l'interdépendance. La collaboration sollicite l'alignement sur des objectifs en commun. En ce sens, plusieurs auteurs partagent l'idée qu'elle exige de déterminer des buts et des objectifs collectifs (Beaumont et al., 2010 ; Corriveau et Savoie-Zajc, 2010 ; Little, 1990 ; Marcel et al., 2007a). Aussi, elle requiert que les membres de l'équipe aient la conviction de pouvoir contribuer également à la prise de décision et que leurs opinions soient prises en compte (Beaumont et al., 2010). De plus, l'interdépendance a été identifiée comme une composante importante de la collaboration dans plusieurs études recensées (Meirink et al., 2010 ; Mellin et al., 2010). À cet égard, selon Little (1990), Dionne (2003) et Beaumont et al. (2010), la collaboration ne se manifesterait qu'à travers un niveau élevé d'interdépendance, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans un but commun. Différentes typologies ont été élaborées afin de décrire et comprendre la collaboration.

### 2.2.2 Différentes typologies de la collaboration

La collaboration se concrétise de diverses façons et à différents niveaux d'intensité d'interdépendance entre les membres d'une équipe de travail (Borges et Lessard, 2007). Ces niveaux d'intensité sont souvent étudiés dans les interactions intraprofessionnelles et interprofessionnelles au sein d'un groupe, allant d'un niveau moindre à un niveau élevé. Cette section présente quatre typologies de la collaboration ayant des niveaux d'interdépendance variables, soit les formes de collaboration de Landry (2013), le continuum du travail collaboratif selon Boies (2012), les modalités du travail partagé de Marcel et al. (2007a) et les niveaux d'interdépendance de Little (1990).

#### 2.2.2.1 Formes de collaboration selon Landry (2013)

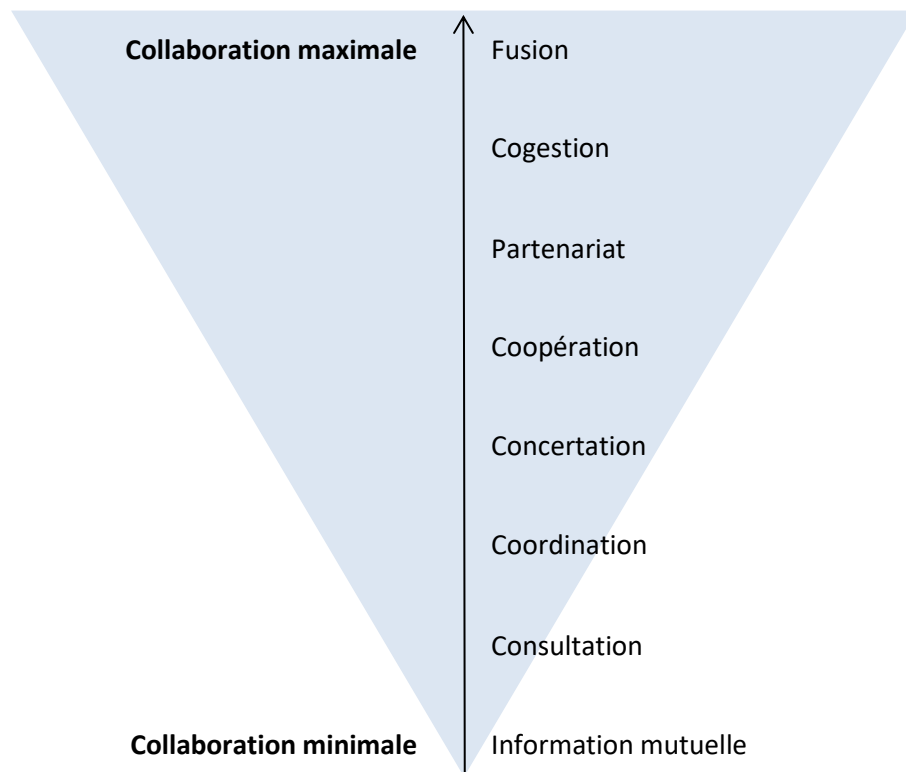
Landry (2013) s'est intéressé à l'émergence et au développement du partenariat en Amérique du Nord dans le cadre de la formation continue en éducation. Pour cet auteur, la notion de partenariat traduit un mode de collaboration entre les organisations et leurs acteurs respectifs. Le partenariat proposé s'appuie sur une démarche de collaboration. Landry (2013) suggère différents degrés de rapprochements, d'obligations et de responsabilités entre des collaborateurs impliqués volontairement dans une action commune ou un projet. Huit formes de collaboration appartiennent à une typologie où figurent l'information mutuelle, la consultation, la concertation, la coordination, la coopération, le partenariat, la cogestion et la fusion. D'une forme de collaboration à une autre, les acteurs sont de plus en plus interdépendants dans la poursuite des objectifs.

Landry (2013) a examiné l'application de ces formes de collaboration dans les rapports entretenus entre le monde de l'éducation et celui des autres milieux de travail, notamment dans l'établissement de différents dispositifs de formation professionnelle et technique en milieu de travail.

L'information mutuelle correspond à l'échange de renseignements sur des sujets d'intérêt commun. Elle exige un faible degré de relation et d'intensité d'engagement et d'interdépendance entre les collaborateurs. La consultation, organisée par un maître d'œuvre, permet de faire valoir ses besoins et ses positions, mais sans engagement et responsabilité. La concertation fait référence à la consultation prolongée et approfondie entre plusieurs parties afin d'arriver à un consensus au sujet d'une problématique commune. Ces trois formes de collaboration proposées par Landry (2013) touchent les rapports entre des acteurs de différentes organisations qui se respectent mutuellement et reconnaissent leurs différences respectives. Elles donnent lieu à peu d'interdépendance entre les individus. À un niveau d'interdépendance plus élevé se situe la coordination. Elle implique une construction de règles communes, de nature plutôt administrative. Une certaine forme d'interdépendance se fait sentir entre les institutions pour assurer la cohérence de portions de projets et d'activités conjointes. La coopération invoque le consensus entre les collaborateurs d'organisations distinctes qui mène à un engagement et à une action conjointe. À un niveau un peu plus élevé d'interdépendance se trouve le partenariat. Ce dernier représente un engagement formel et réciproque. Il exige une grande intensité et de fréquentes relations entre les collaborateurs dont le but est de coréaliser un projet dont ils tireront des bénéfices. Pour Landry (2013), le partenariat serait la forme de collaboration la plus aboutie. Il met en jeu les institutions. Il revêt une fonction stratégique et surtout économique.

Landry (2013) ajoute deux autres formes de collaboration, la cogestion et la fusion. La cogestion concerne les partenaires qui ne font qu'un sur le plan de la gestion. Cette forme de collaboration exige un fort degré de rapprochement, de relations et d'intensité entre les organisations et leurs acteurs collaborateurs et comporte de nombreuses responsabilités et des obligations formelles. Finalement, lorsqu'il y a fusion, les entités qui collaborent perdent en quelque sorte leur autonomie et leur identité respective pour se fondre dans une nouvelle entité. Elles ne font qu'un sur le plan de l'entité de l'institution. La poursuite des objectifs s'inscrit dans une très grande interdépendance des organisations partenaires. Le schéma suivant représente les formes de collaboration selon Landry (2013).

Figure 2.1 Formes de collaboration entre organisations et acteurs selon Landry (2013)



#### 2.2.2.2 Continuum du travail collaboratif selon Boies (2012), adapté de McEwan (1997)

McEwan (1997) a élaboré sa pensée dans le but d'amener les leaders pédagogiques à réfléchir sur la façon de favoriser le travail collaboratif au sein d'une équipe-école. Elle propose un continuum qui aboutit à la collaboration. Dans ce continuum, l'auteure présente le sens des six composantes, soit isolement, coordination, collégialité, indépendance, coopération et collaboration. McEwan (1997) précise ces concepts en décrivant les comportements des individus. Son continuum s'avère intéressant. La

collaboration se situe à l'extrémité. Ce continuum a été l'objet d'une adaptation par l'auteure de cette thèse dans le cadre d'une recherche antérieure (Boies, 2012). Nous avons placé les composantes dans le continuum selon un ordre d'intensification du partage et des échanges ainsi que de l'accroissement de l'interdépendance entre les membres d'un groupe : isolement, indépendance, coordination, collégialité, coopération et collaboration. À notre avis, l'indépendance ne représente pas une situation de partage avec autrui ; nous l'avons donc placée à la suite de l'isolement et devant la coordination. Nous nous inspirons de McEwan (1997) pour la présentation suivante des composantes du continuum.

L'isolement réfère au travail inscrit dans l'esprit du « chacun pour soi ». Une personne travaille dans l'isolement si elle travaille seule. Dans l'isolement, aucun soutien ne provient des membres de l'équipe-école. Il y a absence d'interdépendance.

À un niveau plus élevé, l'indépendance signifie que les individus exécutent leur travail de manière autonome, se fixant leurs propres buts, tout en sachant comment ce travail rejoint celui des autres. Travailler dans l'indépendance signifie qu'il y a absence de coordination avec le travail des collègues. Il n'y a pas de dépendance aux autres et chacun s'en remet à lui-même.

À un niveau supérieur se situe la coordination, caractérisée par le respect des règles communes et des ententes qui concernent les aspects calendaires et différents aspects du travail. Les échanges d'informations peuvent se rapporter, entre autres, aux règlements établis à l'école, à l'utilisation des locaux ou des ressources matérielles en place. De ce fait, la coordination présente un faible niveau d'interdépendance.

Vient ensuite la collégialité. Elle concerne le partage d'idées, de matériel et d'expériences. La collégialité englobe également l'aide et le soutien. Les collègues s'accommodent mutuellement, ils acceptent facilement de recevoir de l'aide et d'aider. Ils s'adaptent à l'amiable aux conditions dans lesquelles ils se trouvent (Boies, 2012). L'interdépendance est présente, mais demeure à un niveau faible.

Plus loin sur le continuum, la coopération fait appel à un regroupement de personnes pour travailler ensemble à l'atteinte d'un but spécifique. Elle se manifeste par le fait de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche globale. La coopération est caractérisée par la division des tâches entre les participants. Cette répartition des tâches réduit les interactions entre les membres du groupe, car chacun peut réaliser une sous-tâche sans avoir à consulter le groupe. Si une sous-tâche n'est

pas exécutée, les autres membres de l'organisation risquent d'en souffrir, car le but commun n'est pas atteint. Le niveau d'interdépendance est ainsi relativement élevé, car chaque intervenant est responsable d'une partie du travail à laquelle s'ajoute celle des autres. Lorsque le niveau d'interdépendance est encore plus élevé, il est possible de parler de collaboration.

La collaboration se trouve à l'extrémité du continuum avec le niveau d'interdépendance le plus élevé en ce qui concerne l'entraide et le soutien. Les personnes s'enrichissent réciproquement et font des apprentissages au contact les uns des autres. À l'instar de la coopération, la collaboration suppose que les acteurs partagent volontairement un but commun. Or, à la différence de la coopération, qui prévoit l'exécution de sous-tâches rattachées à la tâche globale, elle implique que chacun des collaborateurs réalise entièrement et avec les autres toutes les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. De plus, les actions de groupe permettent de progresser à la fois vers l'atteinte de buts individuels et des buts collectifs.

Le continuum de Boies (2012) permet de préciser certaines nuances et d'enrichir la compréhension des distinctions entre la collégialité, la coopération et la collaboration, des concepts trop souvent utilisés sans distinction. Il aide à concevoir clairement la collaboration en la situant au niveau le plus élevé d'interdépendance entre les personnes qui forment une équipe, comme une équipe-école.

Le schéma suivant présente les composantes du continuum de Boies (2012).

Figure 2.2      Continuum du travail collaboratif selon Boies (2012)



### 2.2.2.3 Modalités de travail partagé selon Marcel et al. (2007a)

Marcel et al. (2007a) s'intéressent au travail partagé. Ils explorent la dimension collective des pratiques enseignantes. Dans l'optique de mieux cerner et de rendre compte de l'évolution du travail dans le secteur de l'enseignement, ils sont arrivés à une clarification terminologique. Ces auteurs distinguent trois

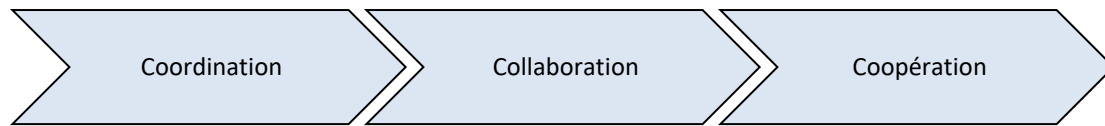
modalités du travail partagé selon le degré d'intensité du partage et de l'interdépendance, allant des pratiques de coordination jusqu'à la coopération en passant par la collaboration.

Pour Marcel et al. (2007a), la coordination joue sur deux plans. D'abord, elle correspond à l'agencement des actions des personnes qui travaillent de manière coordonnée afin d'atteindre le but de façon efficace. Elle vise une adaptation des représentations des acteurs et de leurs actions. Les actions de chacun sont articulées à celles des autres et surtout aux décisions de l'autorité. La coordination du travail dans le champ scolaire repose sur une série abondante de processus et de mécanismes : circulaires, décrets, programmes, etc. Elle fait l'objet de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique. L'interdépendance se trouve très limitée. Si la coordination des pratiques peut être prescrite, la collaboration et la coopération entre enseignants convoquent d'autres paramètres que ceux de l'injonction.

La collaboration se distingue de la coordination. Elle repose sur le partage d'un espace, d'un temps de travail ou de ressources qui engendre une grande interdépendance. Elle dépasse la simple cohabitation entre enseignants. Elle se caractérise par une communication essentiellement fonctionnelle dirigée vers l'entraide, l'élaboration de projets, la conception de dispositifs ou encore la préparation des séances d'enseignement. Cette modalité du travail partagé apparaît lorsque plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils réalisent individuellement leurs tâches face aux élèves. Selon Marcel et al. (2007a), le niveau d'interdépendance le plus élevé ne se trouve pas dans la collaboration, mais plutôt dans la coopération.

En ce qui concerne la coopération, les auteurs mentionnent qu'elle table sur l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune et efficace. Elle renvoie aux situations professionnelles exigeant d'agir ensemble et d'ajuster les activités professionnelles afin de répondre aux caractéristiques de la situation de travail et aux objectifs. L'ajustement des activités en vue d'une action commune efficace caractérise les pratiques de coopération. La coopération entre enseignants est donc effective dans toute situation où les enseignants agissent, opèrent et ajustent ensemble leur activité professionnelle. Le travail en classe d'un enseignant qui coopère avec un collègue s'inscrit dans cette perspective. Selon Marcel et al. (2007a), cette modalité de travail partagé est de loin la plus accomplie, celle qui reflète le plus haut niveau d'interdépendance. La figure suivante représente les trois modalités de travail partagé selon Marcel et al. (2007a).

Figure 2.3 Modalités de travail partagé selon Marcel et al. (2007a)



#### 2.2.2.4 Niveaux d'interdépendance dans la collaboration selon Little (1990)

Little (1990) s'intéresse à l'expérience collaborative des enseignants. Elle rend compte des différentes variations d'interdépendance, des circonstances qui entourent ces dernières ainsi que de leur signification. La chercheuse tente de comprendre dans quelle mesure les relations des enseignants avec leurs collègues influencent leur réussite dans la profession et leur satisfaction à l'égard des élèves ainsi que leur engagement dans la carrière enseignante. Elle précise que les liens entre collègues se traduisent par une relation plus ou moins étroite, en contexte d'interdépendance. Plus ces liens sont serrés, plus une réelle collaboration est susceptible d'exister. Little (1990) explique la nature des pratiques collaboratives représentant quatre niveaux d'interdépendance. Ces niveaux portent respectivement sur l'échange d'anecdotes et la recherche d'idées, l'aide et l'assistance, le partage du matériel et la planification ainsi que le travail conjoint.

Le premier niveau se rapporte à l'échange d'anecdotes et la recherche d'idées, ce qui recouvre les échanges sporadiques et informels entre les collaborateurs. Ce premier niveau se rapproche de la collégialité, telle que présentée par Boies (2012). Il est de faible intensité d'interdépendance et correspond à des relations de nature essentiellement sociale entre collègues, des échanges non formels et de l'ordre du bavardage. Ces échanges sont superficiels. Par ailleurs, ils peuvent donner matière à des apprentissages indirects et informels. Little (1990) mentionne que la collégialité donne souvent lieu à des échanges de points de vue plutôt négatifs et pessimistes et fait place à une culture d'individualisme et de conservatisme.

Au deuxième niveau, l'auteure place l'aide et l'assistance. À ce niveau se situent les demandes et les offres de soutien et de conseils entre collègues. Ce niveau correspond à une intensité d'interdépendance plus élevée que le premier tout en concernant les échanges informels. Cependant, ceux-ci sont plus élaborés. Les collègues développent une démarche d'entraide par des échanges d'idées et de ressources. Par ailleurs, Little (1990) précise que l'aide mutuelle correspond souvent, dans les faits, à des demandes d'aide à sens unique. De plus, les questions posées sont souvent interprétées comme des demandes d'aide et il

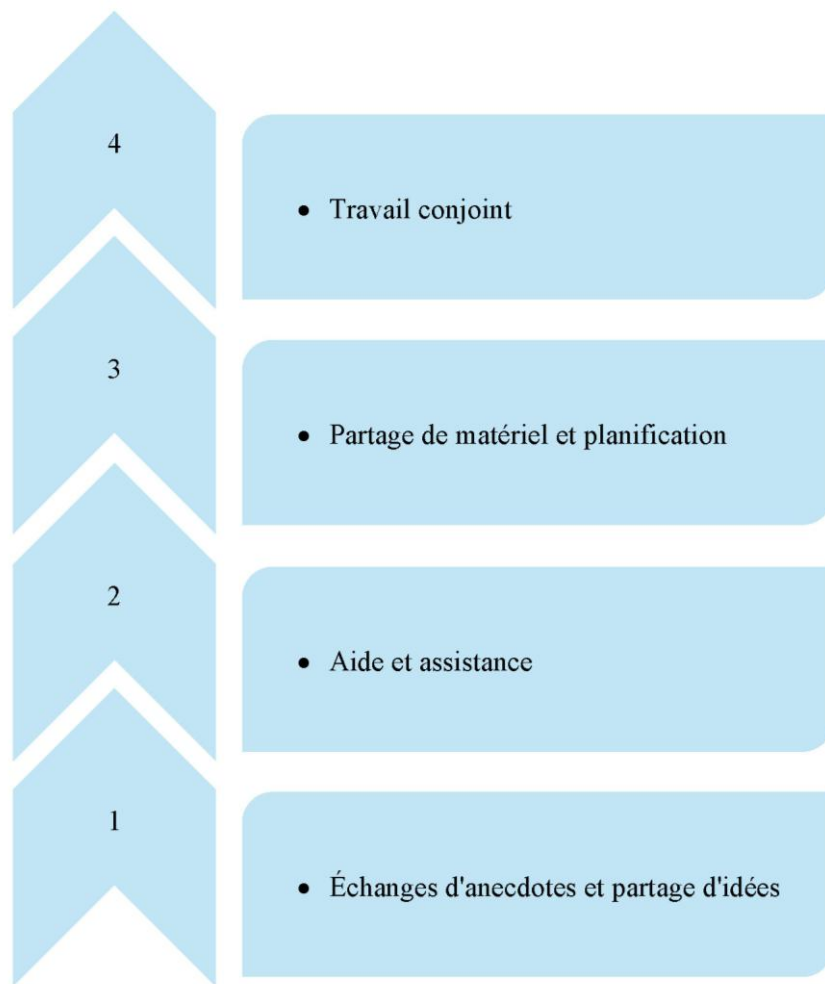
devient difficile d'avoir des discussions sans porter de jugements sur la compétence du collègue qui pose la question. Les gens peuvent être peu enclins à demander de l'aide si cela peut compromettre leur estime de soi ainsi que leur statut professionnel.

Au troisième niveau se trouvent le partage du matériel et la planification, qui fait référence à l'échange régulier de matériel, de méthodes, d'idées ou d'opinions. Ce partage rend possible la coordination du travail, ce qui rejoint la collégialité et la coordination du continuum de Boies (2012). Il offre l'occasion d'en apprendre davantage sur le travail des autres. Il élargit le bassin d'idées et de méthodes. Les échanges liés à des préoccupations pédagogiques peuvent éventuellement comporter des discussions et des débats et avoir un impact sur les pratiques des personnes qui y participent. Cependant, le partage est variable dans sa forme et ses conséquences. Il peut s'avérer libre ou obligatoire, peut engager plus ou moins de personnes, peut être totalement réciproque ou unidirectionnel. Little (1990) note que la culture du partage s'avère difficile à implanter et qu'elle inclut rarement des débats en profondeur. Dans les écoles où cette culture est moins clairement établie, le partage semble problématique. Little (1990) ajoute un dernier niveau qui correspond à une plus grande interaction, le travail conjoint.

Au quatrième niveau est situé le travail conjoint. Ce niveau fait référence au partage, en interdépendance, de la responsabilité d'enseignement. Il concerne des échanges élaborés et organisés. Il comprend des éléments de coenseignement, de préparation en commun, d'observation mutuelle, de coélaboration de plans d'action, d'aide soutenue aux collègues et de mentorat. Le travail conjoint permet de s'engager à communiquer ouvertement sur les pratiques en classe, les programmes et les politiques de l'école. À ce niveau se développe une relation qui favorise l'initiative ainsi que le leadership, caractérisée par une responsabilité partagée, mais aussi une conception collective de l'autonomie. À travers le but commun poursuivi, l'initiative personnelle se voit accorder une grande force collective. Little (1990) affirme que les travaux conjoints impliquent le plus haut niveau d'interdépendance et correspondent à la véritable collaboration. Le travail conjoint rappelle la collaboration évoquée par Boies (2012). D'ailleurs, les deux auteures placent la collaboration aux extrémités de leur continuum. La figure suivante illustre le continuum des niveaux d'interdépendance proposé par Little (1990).



Figure 2.4 Niveaux d'interdépendance dans la collaboration selon Little (1990)



En mettant l'accent sur la notion d'interdépendance, ce continuum établit la distinction entre la collaboration et les autres formes de travail partagé, la collaboration représentant le niveau de partage et d'interdépendance le plus élevé. La collaboration peut être formelle ou informelle.

### 2.2.3 Collaboration formelle et informelle en milieu scolaire

La collaboration occupe une place importante en éducation. Des écrits (Beaumont et al., 2010) et des documents ministériels québécois (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007 et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) signalent que la collaboration doit être privilégiée et encouragée dans les milieux scolaires. Selon le référentiel de compétences de la profession enseignante, les enseignants sont appelés à développer des compétences leur permettant de

travailler efficacement en équipe et à prendre conscience que le travail collaboratif est au cœur de l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020). À cet égard, Borges (2011) distingue deux types de collaboration : la collaboration formelle et la collaboration informelle.

Selon Borges (2011), la collaboration formelle regroupe toutes les pratiques de collaboration qui font normalement partie des rôles des acteurs scolaires. Ces pratiques s'inscrivent dans les activités d'enseignement au sein de l'école et permettent, notamment, la coordination de l'enseignement et la participation à la vie à l'école. Cette forme de collaboration rejoint la coordination présentée par Boies (2012) et Marcel et al. (2007a) puisqu'elle n'est pas toujours le fruit d'une volonté personnelle ; elle fait plutôt l'objet de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique. Selon Tardif (2007), la collaboration formelle est devenue, au fil des ans, une commande des pouvoirs éducatifs, elle n'est pas une démarche autonome des acteurs scolaires. Par exemple, les journées d'accueil, les rencontres d'équipe, les activités de formation, les communautés d'apprentissage professionnelles, etc. Au sujet de la collaboration informelle, Borges (2011) mentionne qu'elle concerne l'appui, l'entraide, le soutien, les échanges informels qui ne sont pas nécessairement anticipés ni inscrits dans la grille horaire et dans la tâche. Par exemple, les discussions spontanées, les échanges de messages (courriels, plateforme de messagerie instantanée, brèves rencontres, etc.).

Bien que la formalisation des pratiques de collaboration soit porteuse d'impacts positifs sur les différents acteurs (Beaumont et al., 2010) et que des structures collaboratives se développent de plus en plus dans les milieux scolaires, une grande part du travail collaboratif vécu en contexte scolaire relève de l'informel (Dubé et al., 2021, cité dans Dubé et al., 2024). Des initiatives sont spontanées et volontaires. La collaboration informelle se rapproche de la collégialité de Boies (2012) ainsi que du premier niveau d'interdépendance de Little (1990). À ce propos, Hargreaves (1994) affirme qu'une participation volontaire au travail collectif entraîne un engagement et un investissement au sein des équipes ainsi que des échanges orientés vers le travail. Cela rejoint l'idée selon laquelle la collaboration ne peut pas être forcée, requérant d'abord le désir des membres de l'organisation de participer.

Par ailleurs, lorsque les enseignants perçoivent le travail d'équipe comme une prescription, leur participation et leur investissement se résument aux obligations (Corriveau et al., 2010). Ce type de participation peut générer du mécontentement chez ceux qui l'interprètent comme étant contraignante, voire provocante, et ce, malgré le fait que des retombées positives soient observées (Corriveau et al.,

2009). De plus, la collaboration imposée peut engendrer des rapports peu harmonieux entre les enseignants de sorte que les expériences de collaboration sont susceptibles d'influencer négativement leur perception concernant les relations avec leurs collègues. En conséquence, ils n'auront pas envie de s'engager dans des activités collaboratives (Beaumont et al., 2010). Les résultats de la recherche de Landry-Cuerrier et Lemerise (2007) menée au Québec confirment cette affirmation : lorsqu'elle est imposée, la collaboration est rare et moins prisée. Dans les faits, la collaboration se manifeste surtout dans des contextes informels (Gravel et al., 2019 ; Tardif et Lessard, 1999). Étant donné les exigences du travail collaboratif, la collaboration ne va pas de soi. Elle dépend de plusieurs facteurs.

#### 2.2.4 Incitations et obstacles à la collaboration en milieu scolaire

La collaboration en milieu scolaire ne serait pas répandue et les enseignants québécois y adhéreraient relativement peu (Beaumont et al., 2010). Des facteurs variés facilitent le développement de la collaboration. À l'inverse, il existe des obstacles qui l'empêchent de se développer.

##### 2.2.4.1 Éléments essentiels à la collaboration en milieu scolaire

Que la collaboration s'exerce entre enseignants, entre professionnels de diverses disciplines ou encore entre le personnel scolaire et les parents ou les acteurs de la communauté, certaines conditions doivent être respectées pour qu'elle soit réelle. Blomqvist et Levy (2006) font état de trois éléments essentiels à la collaboration, soit la confiance, la communication et l'engagement.

#### **Confiance**

La collaboration relève d'une alchimie complexe, fondée entre autres sur une confiance réciproque (Lévesque et Périest Bagnoud, 2010). La confiance renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose (Marzano, 2010). Elle est considérée dans de nombreuses études comme un levier important du succès de tous types de collaboration (Blomqvist et Lévy, 2006). Il est primordial de noter qu'il est question à la fois de la confiance en soi comme professionnel et de la démonstration de confiance envers les autres. Avec la confiance en soi, l'individu peut s'ouvrir aux autres, construire un espace de partage et bâtir avec autrui un projet commun. La construction de la confiance est au cœur des rapports humains. La confiance en soi relève de la capacité à créer des liens (Marzano, 2010). Cette confiance est indispensable pour développer la collaboration.

Une culture de véritable collaboration serait fortement liée à la qualité du climat existant dans l'établissement scolaire. Un climat de collaboration se construit grâce à des interactions répétées lors des occasions de collaborer, ce qui permet de développer progressivement la confiance mutuelle (Calamel et al., 2012). Selon Schutz et Lecompte (2006), la collaboration exige un réel climat de confiance pouvant amener les membres à s'engager dans des discussions approfondies sur les problèmes qu'ils rencontrent en matière de réussite des élèves. Selon Henneman et al. (1995), cette confiance envers les autres dans un milieu de travail est complexe. Elle dépend de la formation, des expériences vécues et de la maturité de l'individu. Il ajoute qu'elle provient aussi des compétences des membres prenant part à la collaboration ainsi que de leurs aptitudes et leurs connaissances. La confiance permet à chacun de comprendre le rôle de l'autre et d'en accepter l'expertise. Sans la confiance, le partage des connaissances et la mise en commun des compétences seront possiblement difficiles dans tout contexte (Ahuja, 2000). La communication apparaît comme un moyen de créer des conditions favorables à la confiance (Blomqvist et Stahle, 2000).

### **Communication**

À l'instar de la confiance, la saine communication entre les individus joue un rôle important dans le développement de la collaboration. À cet égard, D'Amour et al. (1999) notent que la communication interpersonnelle au sein d'un groupe est la base de toute forme de collaboration. Pour Ochieng et Price (2010), elle est un moyen d'intégration et surtout d'alignement de l'ensemble des membres d'une équipe vers des objectifs communs. Elle influence particulièrement l'intensité de la collaboration (Henneman et al., 1995) et elle est nécessaire au rassemblement des membres d'une organisation (Giroux, 1994). La qualité de la communication au sein d'un groupe influence le climat de partage et de discussion. Lorsque les membres se sentent à l'aise d'exposer leurs idées et de rechercher les points forts dans celles des autres, ils peuvent construire ensemble une compréhension plus approfondie que ne le permet leur compréhension individuelle (Fleming et al., 1996).

Les compétences communicationnelles sont importantes. Elles favorisent l'expression du point de vue de chacun ainsi que l'écoute de la perspective des autres (Henneman et al., 1995). L'écoute active, qui se caractérise par une écoute attentive du discours verbal et non verbal et une reformulation des éléments clés exprimés, est déterminante du succès de la communication au sein d'une organisation. Menant à une compréhension de ce qu'une autre personne veut dire et à la manifestation de cette compréhension (Cook et Friend, 1995), elle favorise la collaboration.

## Engagement

L'engagement est également identifié dans la littérature scientifique comme un levier important de la collaboration et comme une caractéristique des modes de fonctionnement collaboratifs (Calamel et al., 2012). Dans le contexte scolaire, les expériences de travail positives (Hargreaves, 1994) peuvent contribuer à la décision des enseignants de s'engager à collaborer avec les collègues. Meyer et Allen (1997) expliquent qu'un individu effectivement engagé s'attend à ce que son organisation le soit tout autant à son égard en offrant un environnement de travail pourvu de soutien et d'aide. Entre autres, les enseignants en insertion professionnelle ont besoin d'une collaboration et d'un soutien informel de leurs collègues (Duchesne et Kane, 2010 ; Feiman-Nemser, 2010). Les premières années de travail sont déterminantes, étant donné que c'est durant cette période que l'attachement professionnel s'établit et que l'identité professionnelle se façonne (Duchesne, 2004) ; l'absence de concertation et de collaboration entre collègues peut contribuer au désengagement (Borman et Dowling, 2008 ; Romano, 2008), notamment celui des enseignants débutants. Les études recensées s'accordent sur le fait que le décrochage des enseignants tend à diminuer dans les établissements où il existe de la collaboration (Ingersoll et Strong, 2011 ; Karsenti et al., 2013 ; Sauvé, 2012).

Butterfield et al. (2004) ainsi que Parker (2000) examinent l'engagement et soulignent son importance pour la réussite de la collaboration. Ils affirment que, sans le sentiment d'engagement partagé, les membres d'une équipe réussissent difficilement à surmonter les défis de la collaboration (Cullen et al., 2000). Dans le même sens, Duchesne et Kane (2010) déclarent que l'engagement au travail et la collaboration sont influencés par la qualité des relations entre les enseignants et leurs collègues. Autrement dit, lorsque les relations sont médiocres, les membres du personnel s'investiront peu dans les pratiques collaboratives. Aussi, selon Grant et Baden-Fuller (1995), afin de développer l'engagement des acteurs de la collaboration, ceux-ci doivent percevoir une interdépendance. L'étude de Collie et al. (2012) souligne que le leadership peut favoriser l'engagement. Ainsi, les leaders peuvent offrir une direction et promouvoir une vision partagée ainsi qu'un engagement vers un objectif commun. Qui plus est, un leadership centré sur la création d'un environnement basé sur la collaboration favoriserait un plus grand engagement des acteurs (Poekert, 2012). Il donnerait lieu également à un éventail de retombées positives de la collaboration. En revanche, il existe des obstacles qui nuisent au développement de la collaboration.

#### 2.2.4.2 Obstacles à la collaboration

Les obstacles au développement de la collaboration sont présents dans la plupart des milieux de travail, notamment dans les écoles. Selon les écrits consultés, ils se rattachent en grande partie aux relations interpersonnelles. Parmi ces obstacles, mentionnons la peur du jugement des autres, le manque de volonté ou d'habiletés à collaborer et la culture individualiste.

##### **Peur du jugement des autres**

Des contraintes relationnelles peuvent influencer négativement la motivation des individus à collaborer. Notamment, la peur du jugement présente un obstacle au désir de collaborer (Portelance et Lessard, 2002 ; Slater, 2004). En effet, plusieurs personnes redoutent le regard des autres (Gangloff-Ziegler, 2009). Certains collègues discréditent le travail d'autrui. En plus de créer un climat de tension, ce type de comportement incite les enseignants à s'isoler et à ne pas parler de leurs difficultés, de peur d'être considérés comme incompetents. La peur du jugement des autres peut exister chez tout enseignant, mais elle se manifeste particulièrement chez les enseignants en insertion professionnelle (Tardif et Lessard, 1999). Certains d'entre eux éprouvent de la méfiance par crainte d'être jugés ou évalués. Les enseignants en insertion professionnelle hésitent à demander de l'aide face à des situations problématiques (Boivin, 2004). De manière générale, pour reprendre l'idée de Little (1990), les individus sont peu enclins à demander de l'aide s'ils ont l'impression qu'une telle demande peut entraîner un jugement négatif sur leur manière d'exécuter leur travail et sur leurs compétences.

##### **Manque de temps, de volonté ou de capacités à collaborer**

Au cours des trois dernières décennies, la recherche en éducation a encouragé les établissements scolaires à accroître la qualité de la collaboration (Pillonel et Rouiller, 2007). Or, travailler ensemble exige du temps, entraînant des heures de travail supplémentaires et causant parfois des malentendus ou des conflits. Ce désavantage est souligné par Corriveau et al. (2004) au regard du surplus de travail que peut causer la collaboration. L'investissement en temps constitue un des enjeux importants du travail en collaboration. Un autre enjeu a été identifié. Pour certains auteurs, l'absence de volonté de collaborer constitue l'obstacle le plus important à la mise en place de la collaboration. À cet égard, Beaumont et al. (2010) notent que les expériences antérieures influencent positivement ou négativement la perception des individus concernant les interactions et font en sorte qu'ils ont envie ou non de s'engager dans des activités d'équipe. Non seulement la collaboration dépend des expériences antérieures, elle exige de plus une certaine formation (Henneman et al., 1995).

Il est généralement convenu que la collaboration ne s'installe pas d'elle-même. À l'instar de toute compétence, la collaboration n'est pas innée (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Collaborer exige des attitudes et des habiletés particulières qui permettent d'aller au-delà des activités formelles et contraintes, vers une collaboration spontanée, informelle, demandant un engagement soutenu des collaborateurs (Portelance et Durand, 2006). Les habiletés à collaborer nourrissent l'assurance, l'estime de soi, la confiance dans les autres, qui sont des conditions essentielles pour s'ouvrir à la collaboration. Selon Lessard et al. (2009), plus les enseignants ont le sentiment d'être compétents, plus ils ont tendance à intensifier leur collaboration. Karsenti (2005) voit dans le manque de formation et d'entraînement à la collaboration un facteur de résistance à son instauration. Son développement est possible, notamment chez les enseignants débutants, à condition que ceux-ci évitent l'isolement et l'indépendance nuisibles à la collaboration. La mise en place des conditions organisationnelles qui alimentent la motivation de l'équipe-école à collaborer facilite une vision partagée et favorise l'engagement des différents acteurs dans la mission de l'école (Association montréalaise des directions d'établissement scolaire [AMDES], 2016).

### **Culture individualiste**

Au sein des organisations, l'individualisme peut également constituer un obstacle majeur à la collaboration et il y est souvent opposé (Gangloff-Ziegler, 2009). Mintzberg (2004) décrit les organisations en distinguant l'individualisme où chacun tire de son côté et la collaboration, où tous vont dans le même sens. La collaboration peut effectivement faire face à une culture individualiste et solitaire (Hargreaves, 2003 ; Portelance, 2010). Les membres d'une organisation évoluent parfois dans un climat où règne l'individualisme qui impose un frein au développement d'une culture de collaboration (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). À cet égard, la « cellule-classe », présente dans les écoles du Québec et ailleurs, n'est pas propice au développement du travail de collaboration. Le travail enseignant demeure ainsi un « travail centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme classe, où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable » (Maroy, 2006, p. 113). L'aménagement de l'école en cellules classes entraîne une organisation du travail davantage individualiste que collective (Corriveau et al., 2009 ; Tardif et Lessard, 2017). Les enseignants débutants qui arrivent dans ces milieux sont confrontés à une multitude d'aspects du travail avec lesquels ils ont de la difficulté à conjuguer et parfois, à un sentiment de solitude devant plusieurs défis à relever (Goyette, 2023). L'individualisme de certains collègues nuit à l'établissement de relations de collaboration (Mitchell, 1997). Il devient donc crucial de renforcer la collaboration dans les établissements qui accueillent et accompagnent les enseignants débutants afin de favoriser leur insertion professionnelle.

Selon la littérature scientifique consultée, la collaboration aurait de nombreuses retombées positives sur les enseignants débutants.

#### 2.2.5 Retombées positives

À la lumière de certains écrits, des retombées positives liées à la collaboration peuvent être identifiées. Selon Lessard et al. (2009), trois arguments principaux sous-tendent le discours normatif concernant la nécessité de la collaboration dans le monde de l'éducation. Ces auteurs indiquent que la collaboration contribue à la résolution de problèmes pédagogiques, qu'elle constitue une source d'apprentissage et de professionnalisation pour le personnel éducatif et qu'elle devient en elle-même un outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

##### 2.2.5.1 Résolution de problèmes pédagogiques

Les enseignants intensifient la collaboration lorsqu'ils partagent certaines préoccupations pédagogiques suffisamment importantes à leurs yeux pour justifier des échanges sur les solutions à envisager (Lessard et al., 2009). Qui plus est, la collaboration et le partage des savoirs représenteraient le point de départ incontournable pour résoudre des problèmes impliquant plusieurs individus (Lessard et Portelance, 2005). Aussi, une large collaboration entre les enseignants et les intervenants scolaires facilite le travail des enseignants auprès des élèves en difficulté intégrés dans les classes (Van Garderen et al., 2012). À l'inverse, l'absence de collaboration incite au découragement et à la résignation parmi ceux qui sont aux prises avec des classes difficiles (Lessard et al., 2009).

La collaboration au sein de l'équipe-école facilite l'intégration des enseignants débutants (Beaumont et al., 2010). Selon Feiman-Nemser (2003), une culture de collaboration et de résolution de problèmes dans une école est aidante pour l'insertion des nouveaux enseignants. Une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre débutants et experts apparaît primordiale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle (Martineau et Portelance, 2005). Considérée comme un mécanisme de soutien et d'encouragement, elle nourrit le sentiment de compétence, car elle permet d'obtenir, au contact des collègues, des pistes, des façons de faire et des outils pour surmonter les obstacles.



#### 2.2.5.2 Apprentissage et développement professionnel

Des travaux (Clement et Vandenberghe, 2000 ; Lieberman, 1986 ; Purinton, 2005) tendent à montrer que la collaboration favorise le développement professionnel. En effet, elle est source d'apprentissage, car elle offre la possibilité de partager l'analyse et la compréhension de différentes situations (Lessard et al., 2009). Dans cette perspective, Wildavsky (1986) parle de l'existence d'une synergie entre la collaboration et le développement professionnel, en précisant que les enseignants qui collaborent s'enrichissent grandement de l'interaction avec leurs pairs. Cette synergie serait créée à travers le discours qu'entretiennent les membres d'une équipe-école durant leurs rencontres, en échangeant sur leurs préoccupations personnelles, mais surtout en s'engageant dans des travaux conjoints (Little, 1990).

Hourcade et Bauwens (2002) soutiennent que la collaboration, en plus d'être source d'apprentissage, permet de tirer profit des connaissances et des compétences uniques et spécialisées des collègues. Plus précisément, selon Darling-Hammond et McLaughlin (1995), la collaboration incite à se représenter l'enseignant comme un professionnel en constante évolution et comme un coconstructeur de ses savoirs avec ses collègues et un acteur de codéveloppement professionnel. Au sein d'une équipe-école, elle stimule une compréhension commune des buts de l'école et, en parallèle, le développement de nouvelles approches pour mieux atteindre les buts poursuivis. Dans les écoles où la collaboration est absente et où les enseignants travaillent isolément, la culture généralement conservatrice et individualiste est peu propice à l'innovation (Lortie, 1975) et à la croissance professionnelle (Pounder, 1999). Pour Fullan (1993), il ne peut y avoir d'apprentissage ni de continuité du développement professionnel sans relation de collaboration entre les acteurs impliqués dans une organisation. Notamment, la collaboration entre enseignants débutants et leurs collègues expérimentés a des implications sur l'épanouissement des premiers. Les collègues constituent des modèles, ou parfois des exemples à éviter, à partir desquels l'enseignant débutant se construit professionnellement, ce qui ressort des travaux de Rayou et Van Zanten (2004, cité dans Lang, 2004). Le développement professionnel a des retombées importantes sur la qualité de l'enseignement (Ndoreraho et Jutras, 2019).

#### 2.2.5.3 Amélioration de la qualité de l'éducation

Dans un contexte éducatif qui vise la réussite du plus grand nombre d'élèves et l'égalité des chances de réussite pour tous, l'importance du travail en collaboration de tous les intervenants est mise de l'avant par les instances gouvernementales (MEQ, 2001, 2020). Effectivement, les membres des équipes-écoles sont fortement encouragés à travailler ensemble en vue de trouver les réponses les mieux adaptées aux besoins

diversifiés des élèves (Corriveau et al., 2009). Dans cette perspective, la collaboration apparaît comme une clé maitresse de l'amélioration de la qualité de l'éducation et d'une plus grande réussite des élèves (Lessard et al., 2009).

Confrontés à des difficultés de plus en plus nombreuses et complexes, les acteurs éducatifs qui travaillent en collaboration seraient amenés à offrir des services mieux adaptés aux besoins diversifiés des élèves (Arsenault et Lenoir, 2005). En transformant un corps professionnel en une communauté d'apprentissage et de réflexion, la collaboration deviendrait en elle-même un outil d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires au regard de la qualité de l'éducation. Des recherches montrent que la collaboration entre les membres du personnel a des répercussions positives sur le rendement des élèves (Crowther et al., 2009).

#### 2.2.6 Collaboration au regard de l'objet de recherche

En milieu scolaire, la collaboration et le partage des savoirs sont des réalités fragiles, incertaines et conditionnelles (Lessard et Portelance, 2005). Kettle (1997) soutient que la collaboration relève d'un habitus professionnel, c'est-à-dire d'un ensemble de schèmes, de prédispositions pratiques qui caractérisent les membres d'un groupe. Dans le cadre de cette recherche, le sens accordé à la collaboration rassemble plusieurs des éléments mentionnés précédemment. Nous retenons principalement l'interdépendance et la poursuite d'un objectif commun. Aussi, nous portons attention à la collaboration intraprofessionnelle et interprofessionnelle ainsi qu'à la collaboration formelle et informelle.

Nous gardons en tête que l'interdépendance est essentielle à la collaboration. En mettant l'accent sur l'interdépendance, nous pouvons différencier la collaboration des autres formes de partage. À l'instar de Little (1987, 1990), Portelance et al. (2011) insistent sur cette caractéristique de la collaboration. Cette dernière est issue du partage d'un espace et d'un temps de travail ainsi que de ressources communes. Elle implique la communication et la prise solidaire de décisions. Pour qu'il y ait une réelle collaboration, il est nécessaire d'obtenir un niveau élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans un climat d'entraide et d'assistance mutuelle (Beaumont et al., 2010).

Aussi, nous retenons que, sans objectif commun, la collaboration ne saurait exister (Sundstrom et al., 2000). L'objectif commun est une spécificité récurrente lorsqu'il est question des conceptions de la collaboration. Plusieurs auteurs partagent l'idée que celle-ci exige de déterminer des buts et des objectifs collectifs (Beaumont et al., 2010 ; Corriveau et Savoie-Zajc, 2010 ; Little, 1990 ; Marcel et al., 2007a). Rappelons que, dans le cadre de cette thèse, la collaboration concerne l'équipe-école et les enseignants débutants au sein d'une équipe-école et que le but commun visé dans ce contexte consiste, entre autres, à favoriser leur insertion professionnelle.

De plus, dans cette recherche, la collaboration est abordée à la fois sous les angles intraprofessionnel et interprofessionnel. Dans les établissements d'enseignement, il est probable de retrouver ces deux types de collaboration. Comme notre regard est porté sur les enseignants débutants au sein d'une équipe-école, il est possible de constater des manifestations de la collaboration intraprofessionnelle et de la collaboration interprofessionnelle. Pour diverses raisons et dans différents contextes, les enseignants débutants sont appelés à collaborer avec les autres enseignants et avec plusieurs acteurs éducatifs, comme les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques, les éducateurs spécialisés, les administrateurs. Qu'elle soit intraprofessionnelle ou interprofessionnelle, nous prétendons que la collaboration peut faciliter l'insertion professionnelle des enseignants, car elle comble leur besoin de soutien et d'accompagnement dans les milieux scolaires.

En étudiant le contexte de l'insertion professionnelle, il nous apparaît clair qu'une attention spéciale devra être portée sur la collaboration formelle et la collaboration informelle. Quoique les résultats de la recherche de Landry-Cuerrier et Lemerise (2007) indiquent que la véritable collaboration formelle est plutôt rare, nous nous pencherons sur ce type de collaboration. Qu'elle soit présente sous la forme de mentorat, coaching, parrainage ou sous une autre forme, nous la considérons comme nécessaire à l'insertion professionnelle des enseignants, car elle incite à des pratiques de collaboration touchant les tâches des acteurs scolaires. Dans le cadre de cette recherche, nous nous inspirons de Welch et Sheridan (1995) pour préciser en quoi consistent les pratiques de collaboration. Ces auteurs insistent sur deux éléments importants qui en sont le moteur : l'interdépendance et le but commun. Ils se réfèrent aux activités réalisées à partir d'échanges réunissant au moins deux collègues qui communiquent pour atteindre des buts communs. Nous nous intéressons aux pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, notamment celles qui s'inscrivent dans les activités d'enseignement, mais aussi dans la participation à la vie de l'école.

Pour ce qui est de la collaboration informelle, concernant l'appui, l'entraide, le soutien, les échanges informels, nous croyons qu'elle peut être présente également. La prise en compte de la collaboration informelle permettra de comprendre comment l'équipe-école s'engage volontairement à accueillir les enseignants débutants. Cependant, il est important de se rappeler que la collaboration est exigeante et qu'elle n'est pas présente dans tous les milieux. Le leadership semble être un élément important pour initier et développer la collaboration (Denis et al., 2012). Il convient de se pencher sur le concept de leadership avant de boucler le cadre conceptuel.

## 2.3 Leadership

Cette partie du cadre conceptuel vise à comprendre le sens du concept de leadership selon les approches que nous considérons comme pertinentes dans le cadre de la présente recherche ainsi que les principales théories s'y rattachant. Elle est structurée de la manière suivante. D'abord, nous nous attardons sur le sens que différents chercheurs accordent au concept de leadership. Par la suite, nous abordons différentes approches du leadership développées au fil du temps, centrées respectivement sur l'individu et sur la collectivité. Enfin, nous présentons l'approche du leadership au regard de l'objet de la présente recherche avant de conclure le chapitre en énonçant les objectifs spécifiques de cette recherche.

### 2.3.1 Concept de leadership

Étymologiquement, le mot « leadership » est composé des mots « *leader* » et « *ship* ». Le préfixe dérive de l'anglais *to lead*, qui signifie « conduire » ou « mener ». Le suffixe *ship*, associé au mot « *leader* », est apparenté à la vieille racine germanique *skap*, signifiant « créer, façonner », que l'on retrouve dans l'anglais *to shape*, « former, façonner » (Le Robert, 2000). À ses origines, le mot « leadership » exprime donc l'art de la conduite (Pelletier, 2018). Au fil des ans, le concept a pris différentes significations, il existe autant de sens accordés à ce concept que d'experts qui ont tenté de le définir (Mazutis et al., 2011). Cependant, malgré leur divergence, les différentes définitions proposées présentent un élément central : l'exercice d'influence dans le but de guider, de structurer ou de faciliter les relations ou les actions d'un groupe ou d'une organisation (Yukl, 2006).

Différentes approches permettent de comprendre le leadership. Il est possible de les regrouper en deux catégories : le leadership individuel et le leadership collectif. Le leadership individuel se produit lorsque le leadership est centralisé chez un seul individu alors que le leadership collectif provient de deux membres

ou plus au sein de la même organisation (Gupta et al., 2010 ; Pearce et Conger, 2003). Le prochain segment est dédié aux approches du leadership individuel.

### 2.3.2 Approches du leadership individuel

Les recherches sur le leadership ont longtemps conduit les chercheurs à associer le leadership au superviseur hiérarchique (Carson et al., 2007). Il est alors question d'un leadership individuel. Les approches du leadership individuel ont la particularité d'être centrées sur l'individu leader (Schmauch, 2011, cité dans Cristol et al., 2018). Des écrits (Bass, 1990a ; Schermerhorn et al., 2014 ; Thibodeau, 2006) proposent une catégorisation des différentes approches du leadership individuel, axées respectivement sur les traits, les comportements et les situations. D'autres approches existent : le leadership transactionnel et le transformationnel.

#### 2.3.2.1 Approche axée sur les traits

Durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux chercheurs essaient de cibler les traits particuliers des leaders (Thibodeau, 2006). En effet, les premières recherches sur le leadership ont tenté de déterminer les différentes caractéristiques individuelles des leaders. L'idée principale de cette école de pensée est que les leaders partagent des traits communs. Notamment, des recherches ont mis en évidence un ensemble de caractéristiques qui permettent de distinguer les leaders des non-leaders, telles que la vision, le courage, la détermination, l'intelligence, l'ouverture d'esprit, la sociabilité, l'extraversion (Stogdill, 1974).

Bien qu'elle permette de déterminer une combinaison de traits généraux chez plusieurs leaders, l'approche centrée sur les traits ne permet pas de mettre en évidence l'existence d'un ou de plusieurs traits présents chez tous les leaders (Dolan et Lamoureux, 1990). En effet, les études visant à identifier les traits s'appliquant à tout bon leader n'ont donné aucun résultat concluant (Schermerhorn et al., 2014). Comme le mentionnent McShane et Benabou (2008), « le leadership est un phénomène trop complexe pour qu'on le représente sous la forme d'une liste universelle de caractéristiques s'appliquant dans toutes les circonstances » (p. 559). Même si certaines caractéristiques personnelles paraissent importantes dans une situation, elles ne le sont pas nécessairement dans une autre. Les critiques suggèrent donc de modifier la trajectoire des recherches au profit d'autres variables susceptibles d'influencer le rendement du leader. Cependant, les chercheurs évaluent d'autres types de caractéristiques des leaders comme leurs comportements (Schermerhorn et al., 2014).

#### 2.3.2.2 Approche axée sur les comportements

L'approche axée sur les comportements fait son apparition vers les années 1950. Comparativement à l'approche axée sur les traits, l'approche axée sur les comportements met l'accent sur le rendement du leader plutôt que sur le fait d'être un leader ou non. Les comportements réfèrent aux actes des individus quand ils agissent comme leaders d'un groupe (Bass, 1981, 1990a ; Stogdill, 1974). Selon ces chercheurs, le succès d'un leader, ou les réussites d'une organisation, sont principalement dus aux comportements du leader (Schermerhorn et al., 2014). L'attention est ainsi portée aux communications, aux comportements du leader et à son style de leadership. L'hypothèse sous-jacente à cette approche est qu'il existerait des façons de diriger meilleures que d'autres (Meda, 2005 ; Mongeau et Saint-Charles, 2005).

Selon les recherches réalisées par Blake et Mouton (1978), les leaders adoptent deux types de comportements. Le premier, dirigé vers les relations, définit le comportement du leader au regard de son degré d'implication dans les relations humaines avec les membres de l'organisation. Notamment, le leader se préoccupe des besoins et des sentiments des membres de l'organisation ; il se montre amical, attentif, respectueux, chaleureux et confiant (Thibodeau, 2006). Le second, orienté sur la tâche, caractérise le comportement du leader en fonction de son implication dans la tâche. Ainsi, les comportements du leader tournés vers la tâche sont principalement axés sur son accomplissement d'une manière efficace et fiable tandis que les comportements visant à favoriser les relations humaines privilégient l'accroissement de la confiance réciproque, la collaboration, la satisfaction au travail et l'identification des individus à l'organisation (Yukl, 2006). La manière dont les leaders combinent ces deux types de comportements pour influencer les membres de l'organisation constitue le cœur des approches comportementales (Luc, 2017).

Les chercheurs qui s'inscrivent dans ce courant de pensée ont fortement tenté d'établir des liens entre les divers comportements des leaders et leur efficacité. Toutefois, sans considérer les facteurs contextuels, il est difficile de prédire l'efficacité de différents comportements. Selon Bass (1990a), l'approche du leadership axée sur les comportements, comme l'approche du leadership axée sur les traits, ne prend pas en compte les facteurs liés à la situation susceptible d'influencer le leadership.

#### 2.3.2.3 Approche axée sur les situations

Au début des années 1970, l'approche axée sur la situation prend réellement de l'ampleur. Cette dernière avance que la situation déterminerait le style de leadership à adopter. Pour être efficace, le leader devrait donc modifier ses comportements en fonction des caractéristiques de la situation.

La théorie de la contingence de Fiedler (1967) apporte un éclairage nouveau sur les recherches consacrées au leadership. Pour Fiedler (1967), l'efficacité des comportements axés sur la tâche et les relations dépend des caractéristiques de la situation. Une situation est considérée comme favorable pour le leader si les membres de l'organisation qu'il dirige lui vouent de l'estime, si les tâches à accomplir sont structurées et simples et si le leader détient un pouvoir attribuable à son poste. En somme, ce chercheur prend en compte les trois variables situationnelles suivantes : les relations entre le leader et les membres, la structure des tâches et le pouvoir du leader. En 1988, Hersey et Blanchard proposent aussi un modèle de leadership situationnel. Ces chercheurs, tout comme Fiedler (1967), soulignent que le leader doit être en mesure d'identifier les exigences du travail à accomplir, et ce, afin de choisir le style de leadership approprié. Selon cet auteur, le leader doit être apte à adapter son style de leadership (orienté vers la tâche ou les relations) selon le degré de maturité que présentent les membres de l'organisation. Cette maturité correspond à leurs aptitudes, leurs expériences ainsi que leurs connaissances reliées à la tâche.

Les approches du leadership axées sur les situations ont permis d'améliorer l'efficacité dans les organisations. Toutefois, elles fournissent peu d'informations sur la façon d'exercer le leadership dans un environnement instable et en changement continu (Marrec et Rinfret, 2011). De plus, la recherche dans cette perspective ne permet pas de confirmer le lien entre le leadership et les facteurs situationnels.

L'étude du leadership fondée sur les trois approches présentées ci-dessus a continué de se développer. Cependant, tout en étant inspirée par certains éléments de ces approches, elle se déplace vers une conception plus dynamique (Bass, 1990b) où le leadership engage davantage que l'activité du leader lui-même, puisqu'il concerne aussi les membres de l'organisation et les exigences de la tâche (Hollander, 1986 ; Thibodeau, 2006). Notamment, les approches du leadership transactionnel et transformationnel émergent.

#### 2.3.2.4 Approche du leadership transactionnel

À la fin des années 1970, l'approche du leadership transactionnel succède à l'approche du leadership axée sur les situations. Le leadership transactionnel, fortement inspiré des théories behavioristes, s'inscrit dans une logique d'échanges entre le leader et les membres de l'organisation. Hollander (1964), un des premiers chercheurs de cette approche, définit le leadership comme un processus d'influence bidirectionnelle. Selon lui, ce processus consiste en un échange social dans lequel le leader et les membres

de l'organisation donnent quelque chose et obtiennent autre chose en retour. Cet échange (donnant-donnant) et la négociation fondent le principe de ce leadership (Bass, 1985 ; Calvin et al., 2014).

Selon Bass (1985), deux dimensions constituent le leadership transactionnel : la récompense contingente et la gestion par exception. La récompense contingente signifie que le leader établit et conclut un accord avec les membres de l'organisation. Il précise ce que ces derniers doivent réaliser et il leur promet, en échange de leur consentement, de les récompenser, s'il y a lieu. Quant à la gestion par exceptions, elle suppose que le leader tend à exprimer des critiques ou des rétroactions négatives quand les objectifs ne sont pas atteints. Le leader qui adopte des attitudes de leadership par exception surveille les membres de l'organisation, cherche les erreurs et pose des actions correctives immédiates (Racine, 2008). En somme, le leader transactionnel et les membres de l'organisation s'entendent sur les moyens d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition.

L'une des théories transactionnelles les plus connues est la *Leader-Member Exchange Theory* (LMX). Elle a été élaborée par Graen et ses collègues (Dansereau et al., 1975). Ces auteurs indiquent comment le leader développe diverses relations avec les différents membres de l'organisation. La théorie LMX met l'accent sur les relations dyadiques. Il s'agit d'une relation d'échange qui unit un membre d'une organisation à son leader. Cette relation est caractérisée par un échange de ressources matérielles et d'information ou un soutien émotionnel réciproque (Liden et al., 1997). Pour respecter les principes de cette relation d'échanges et en retirer les bénéfices usuels, il suffit, pour les membres de l'organisation, de se conformer aux exigences de leur rôle et d'accepter les directives du leader (Thibodeau, 2006). De plus, cette théorie examine les relations du leader avec son supérieur. Il semble qu'un leader qui entretient des relations harmonieuses avec son supérieur ait plus de potentiel pour établir des relations d'échanges privilégiées avec les membres de son organisation (Cashman et al., 1976).

Il est reproché à l'approche du leadership transactionnel d'être basée exclusivement sur la transaction entre le leader et les membres de l'organisation. Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette approche ne tiennent pas compte des sources d'autorité ou d'influence, comme le charisme (Burns, 1978 ; Molines, 2014 ; Sashkin et Rosenbach, 1993). Aussi, le leadership transactionnel n'aurait que peu d'effet sur l'efficacité et la satisfaction des membres de l'organisation (Bass et Avolio, 1990). Une autre approche du leadership, l'approche du leadership transformationnel vise à pallier ces lacunes.



#### 2.3.2.5 Approche du leadership transformationnel

L'approche du leadership transformationnel se veut un prolongement de l'approche du leadership transactionnel (Avolio, 1999 ; Bass, 1985). Selon Bass (1985), les deux approches du leadership sont complémentaires. Dépendamment des situations, un leader peut exercer un leadership plus transformationnel que transactionnel ou l'inverse. L'approche du leadership transformationnel tire ses origines dans les travaux sur le leadership politique de Burns en 1978. Les concepteurs du leadership transformationnel ont voulu créer de nouvelles articulations entre le leadership et les situations auxquelles le leader doit faire face, notamment celles qui nécessitent d'introduire de profonds changements (Bass, 1990a). À cet égard, Burns (1978) développe l'idée selon laquelle le leader doit être capable de mobiliser ses membres pour qu'ils réalisent des choses extraordinaires.

Pour sa part, Bass (1985) insiste sur la transformation en définissant le leadership transformationnel comme la capacité du leader à transformer les énergies déployées par rapport à l'atteinte des résultats et des objectifs fixés, tant sur le plan individuel qu'organisationnel. Selon Bass (1985) et Bass et Avolio (1990), quatre facteurs caractérisent les comportements des leaders transformationnels : la considération individuelle, la stimulation intellectuelle, la motivation inspirante et le charisme. La considération individuelle fait référence à la capacité du leader à répondre aux besoins de chacun des membres de l'organisation. La stimulation intellectuelle fait appel aux aptitudes du leader à les motiver ou les éveiller intellectuellement. La motivation inspirante interpelle les dispositions du leader à stimuler la créativité et la motivation. Le charisme constitue un trait du leader qui fait de lui un modèle, c'est-à-dire une influence qu'idéalisent les membres de l'organisation (Bass, 1985).

Selon Northouse (2013), l'approche du leadership transformationnel est l'une des plus connues et elle a fait l'objet de nombreuses recherches depuis le début des années 1980. Cette approche occupe depuis près de quatre décennies une place centrale dans les écrits sur le leadership (Avolio et al., 2009). Elle a suscité une attention particulière en éducation pour son apport à la conduite des changements et des réformes. De plus, le leadership transformationnel s'adapte à n'importe quel contexte organisationnel (Bass, 1997). Des critiques ont tout de même été formulées à l'égard de l'approche transformationnelle, que ce soit par rapport à son manque de clarté conceptuelle (Northouse, 2013) ou encore à cause de la structure imprécise du leadership transformationnel (Avolio et al., 1999). Par ailleurs, peu d'études scientifiques démontrent sa capacité à accroître l'efficacité et l'efficience d'une organisation (Harrison, 2011 ; Hay, 2006).

Les approches du leadership présentées ci-dessus mettent en évidence un leadership individuel où le leadership est concentré principalement sur le leader et sa capacité à influencer les membres de son organisation (Wang et al., 2014). Or, la réalité organisationnelle est beaucoup trop complexe et dynamique pour qu'un seul individu puisse être imputable des activités et des événements de son organisation (Meindl, 1995). Par ailleurs, d'autres approches révèlent que le leadership peut être généré par un ou plusieurs individus, qui peuvent être nommés formellement ou encore émerger à même l'équipe (West et al., 2003). Il est alors question de leadership collectif. La section suivante présente des approches du leadership collectif.

### 2.3.3 Approches du leadership collectif

Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs ont remis en question l'étude du leadership en tant que phénomène strictement individuel (Ensley et al., 2003 ; Pearce et Manz, 2014). Plus précisément, ces chercheurs envisagent la possibilité que le leadership puisse se déployer collectivement.

L'influence demeure un aspect central du leadership individuel et collectif (Seibert et al., 2003). En effet, dans les approches du leadership individuel, l'influence est l'affaire d'une seule personne alors que dans les approches du leadership collectif, elle peut être exercée par deux personnes ou plus sur d'autres individus, et ce, afin d'atteindre des objectifs fixés par une organisation (Dutercq et al., 2015 ; Garant et Letor, 2014). À ce propos, Hollander (1961) soutient que le leadership collectif peut provenir d'un groupe sans que celui-ci soit composé de supérieurs hiérarchiques. Ainsi, ce leadership se construirait à travers des processus évolutifs d'apprentissage collectif au sein des communautés, par lesquels se développent les compétences et les savoir-faire des individus favorisant ainsi la créativité et l'innovation sociale (Klein et Harrison, 2007).

La réflexion liée à la coexistence du leadership individuel et du leadership collectif fait l'objet de plusieurs écrits (Ensley et al., 2006 ; Pearce et Barkus, 2004). Selon certaines d'entre elles, les approches sous l'angle du leadership collectif n'excluent pas le rôle des leaders individuels, même lorsqu'il s'agit d'accomplir une action collective. Il importe donc de ne pas opposer le leadership individuel et le leadership collectif, mais de les considérer comme complémentaires, interdépendants et interagissants. Denis et al. (2012) affirment à ce sujet que le leadership collectif et le leadership individuel gagnent à être combinés.

Il est possible d'observer le leadership collectif dans les activités quotidiennes et dans les interactions entre les membres d'une organisation. Dans le cadre de cette thèse, nous présentons les approches du coleadership et du leadership partagé. Ces deux approches sont les plus présentes dans les écrits scientifiques portant sur le leadership collectif que nous avons consultés. Bien qu'elles partagent des similarités, elles sont distinctes. Ces dernières sont explicitées dans les paragraphes suivants.

#### 2.3.3.1 Approche du coleadership

Les premiers écrits reliés au concept du coleadership datent du début des années 1950 et proviennent des travaux de Solomon et al. (1953). L'approche du coleadership met l'accent sur les situations où deux individus se partagent les rôles, les responsabilités et l'influence du leadership formel ou informel (Pearce et Conger, 2003). Le coleadership désigne donc la situation où les principaux rôles de leader sont structurés de sorte que l'influence ne soit pas entre les mains d'une seule personne pouvant agir unilatéralement (Schermerhorn et al., 2014). De leur côté, Boudreau et Luc (2024) mentionnent que chacune des personnes impliquées possède une expertise et joue un rôle spécifique. Par ailleurs, selon Heenan et Bennis (1999), le coleadership n'évoque pas une exclusivité dans les rôles, mais bien un rapport inclusif de complémentarité dans une organisation. Ces auteurs soutiennent que deux individus peuvent s'avérer aussi efficaces, sinon plus, qu'un seul à l'intérieur d'une même position de leadership.

Gallooly et Levine (1979) décrivent trois combinaisons possibles concernant le coleadership : une dyade composée de deux personnes débutantes, d'une personne débutante et d'une personne expérimentée ou de deux personnes expérimentées. Ces auteurs mentionnent que la combinaison la plus efficace s'est avérée lorsque les partenaires sont deux personnes expérimentées. Selon Dugo et Beck (1997), le coleadership dans une équipe composée de deux personnes débutantes est souvent vu comme une façon de se soutenir mutuellement et de partager les responsabilités pour réussir à relever des défis. Par ailleurs, la dyade composée d'une personne débutante et d'une expérimentée permet à celles-ci d'interagir de manière à ce que l'expérimentée fasse part de ses observations à la débutante, et ce, en vue du développement professionnel de cette dernière (Bernard et al., 1980).

Gibeau et al. (2016) se sont appuyés sur le travail d'Hodgson et al. (1965) afin de proposer des typologies reflétant différentes manières de diviser des rôles dans des dyades de coleadership. Ces auteurs suggèrent quatre configurations différentes : la distribution, la domination, la duplication et la déconnexion. La distribution consiste à répartir également les responsabilités des coleaders dans l'exercice de leurs rôles.

La domination implique qu'une des deux personnes joue la plus grande partie du rôle associé au leadership tandis que la duplication existe quand les coleaders ont des fonctions, des intérêts et une expertise similaire et que leurs rôles se chevauchent. Enfin, la déconnexion désigne le fait que les coleaders jouent des rôles distincts sans arriver à coordonner leurs efforts.

D'après Pearce et Conger (2003), parallèlement à la recrudescence des équipes de travail, une demande de la part des employés se fait de plus en plus sentir : le partage équitable du leadership à travers tous les paliers de l'organisation. Ces auteurs font ainsi référence au leadership partagé.

### 2.3.3.2 Approche du leadership partagé

L'étude du leadership partagé a attiré l'attention d'un bon nombre de chercheurs au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Même en tenant compte de la relative nouveauté que représentent le leadership partagé et l'originalité de cette approche, il demeure que celui-ci puise sa source et s'inspire des apports de plusieurs théories ou autres approches du leadership (Marques, 2014). Ainsi, c'est avec l'apport de différents domaines d'études, tels que la psychologie et le comportement organisationnel, que le leadership partagé a été alimenté (Pearce et Conger, 2003).

Pour référer au partage du leadership au sein d'une organisation, la diversité en matière de terminologie a créé de la confusion (Park et Kwon, 2013). En effet, il est possible de constater que les auteurs utilisent les termes de leadership distribué, leadership collectif, leadership collaboratif, leadership d'équipe, leadership pluriel ou encore leadership partagé. Des méta-analyses sur le sujet (D'Innocenzo et al., 2016 ; Wang et al., 2014) se dégagent un consensus au sujet de l'appellation leadership partagé. C'est donc cette dernière qui est retenue dans la présente recherche.

Certains auteurs, tels que Carson et al. (2007), abordent le leadership partagé comme étant un processus d'influence réciproque entre membres d'une organisation. D'autres, tels que Pearce et Conger (2003), traitent d'influence interactive. Vroom et Jago (2007) parlent d'influence mutuelle tandis que Boudreau et Luc (2024) évoquent un processus collectif d'influence. Tous ces auteurs s'entendent sur une conception de l'influence définie en tant que processus exercé par les membres de l'organisation. Il s'agit, en somme, d'un processus collectif par lequel le leadership est partagé entre les membres d'un groupe ou d'une organisation (Boudreau et Luc, 2024 ; Pearce et Sims, 2000). À cet égard, le leadership partagé offre une perspective collectiviste où plusieurs individus assurent différents rôles de leadership (Sergi et al.,

2012). Ils partagent un objectif commun et se guident mutuellement en adoptant des comportements, des rôles ou des fonctions de leadership appropriés au contexte (Houghton et al., 2003). Le leadership partagé suppose donc que chaque membre du groupe exerce un leadership actif en vue d'atteindre les objectifs communs du groupe. Il s'agit d'une séquence dynamique d'actions, d'interactions et de décisions, à laquelle chaque personne peut prendre part (Boudreau et Luc, 2024).

Selon Mary Parker Follet (1928), considérée comme la fondatrice de la gestion moderne du management, le véritable leadership est basé sur la collaboration. C'est ce que permet le leadership partagé. Pearce et Manz (2014) ajoutent que la responsabilisation des collaborateurs et la possibilité de prendre des initiatives sont les précurseurs d'un leadership partagé dans un groupe. Pour ces auteurs, les collaborateurs qui sont capables de travailler de manière autonome sont davantage capables de travailler en équipe dans le cadre d'un leadership partagé.

Merkens et Spencer (1998) considèrent que le leadership partagé devient de plus en plus indispensable pour assurer le succès des organisations. Cette approche du leadership semble particulièrement bien adaptée à des situations où les tâches à effectuer par l'équipe sont complexes et requièrent un haut niveau d'interdépendance et de créativité (Pearce, 2004). Cependant, le leadership partagé ne convient pas nécessairement à toutes les organisations ni à toutes les situations. En effet, comme le mentionne Pearce (2004), le leadership partagé n'est pas la solution à tous les problèmes rencontrés par les équipes : « *Shared leadership is not a one-size-fits-all proposition* » (p. 55). Certaines conditions s'avèrent nécessaires à son développement. Selon l'étude de Ziegert (2005), il existe un lien positif entre les compétences des membres d'une organisation et l'exercice du leadership partagé. Ainsi, un manque de compétence aurait un effet négatif sur le leadership partagé.

Selon Luc (2010), plusieurs principes clés sont nécessaires à la mise en place d'un leadership partagé : mobilisation autour d'un objectif, clarification de la cible, partage des informations, confiance mutuelle, participation à la prise de décisions, partage ouvert de la responsabilité des résultats et des efforts engagés ainsi que collaboration. Pour Luc (2010), l'approche du leadership partagé doit devenir une norme de gestion, car elle présente l'avantage de contribuer positivement tant au développement de l'organisation qu'au développement des individus. Par exemple, le leadership partagé permet d'apporter de nouvelles connaissances, habiletés et capacités aux membres des équipes (Fletcher et Käufer, 2003). De même, des études (Carson et al., 2007 ; Engel Small et Rentsch, 2010) ont montré que le leadership partagé bonifie le

fonctionnement interne des équipes de travail. En ayant la possibilité d'exercer de l'influence à l'intérieur de l'équipe (Mehra et al., 2006), les membres développent une compréhension partagée du travail à réaliser (Carson et al., 2007), améliorant ainsi les normes collectives et réduisant les conflits interpersonnels (McIntyre et Foti, 2013). D'autres auteurs indiquent que le leadership partagé favorise les effets positifs, au-delà de l'effet du leadership individuel (D'Innocenzo et al., 2016), et que les équipes qui partagent le leadership sont plus efficaces que celles qui ne le partagent pas (Wang et al., 2010).

Le leadership partagé semble une approche adaptée aux défis complexes qui nécessitent la collaboration de tous. Cependant, plusieurs obstacles peuvent réduire le potentiel de déploiement de cette approche collective. Jackson (2000) considère qu'un des plus grands obstacles au développement du leadership partagé est la mentalité des individus ou la manière dont ils voient les choses. Un deuxième obstacle, soulevé par Luc (2019), est que la prise de décision dans un leadership collectif est initialement lente en raison de la diversité des perspectives. L'auteur ajoute qu'elle est plus rapide une fois que les personnes ont appris à se connaître, à se faire confiance, à dialoguer, à affronter ensemble un défi commun et à s'influencer afin de réaliser un but collectif.

Le leadership partagé ne convient pas à toutes les situations et dans toutes les équipes. Il est idéal pour les tâches nécessitant une forte interdépendance entre les membres du groupe. Les leaders formels doivent encourager le leadership de tous au sein de l'organisation et un changement de mentalité doit se développer au sein des équipes (Luc, 2019). Pour accompagner cette transition, il est crucial de fournir des outils de collaboration et d'adopter des pratiques de gestion qui favorisent le leadership collectif (Luc, 2019).

#### 2.3.4 Approche du leadership au regard de l'objet de recherche

Dans le cadre de cette recherche, le sens accordé au leadership rassemble plusieurs éléments mentionnés précédemment. D'abord, nous retenons que le leadership peut être individuel ou collectif. Les recherches sur le leadership individuel conduisent les chercheurs à l'associer au supérieur hiérarchique (Carson et al., 2007). À cet égard, dans le monde de l'éducation, et plus précisément au sein des établissements scolaires, le leadership est fréquemment associé à la personne qui dirige l'établissement. D'ailleurs, la loi reconnaît formellement l'autorité des directeurs d'établissement scolaire sur leur personnel (Loi sur l'instruction publique [LIP], 2025). Il leur serait difficile de faire progresser leur équipe sans exercer un leadership qui démontre clairement leur volonté de partager leur pouvoir (AMDES, 2011). En effet, dans les écrits

scientifiques, plusieurs travaux portent sur leur mission orientée vers la promotion de leur rôle de leader pédagogique, qui s'ajoute aux autres missions, déjà très nombreuses. L'objet d'étude de la présente recherche incite à accorder une place à la personne qui dirige l'établissement, car en contexte d'insertion professionnelle en enseignement, elle est bien placée pour exercer un leadership favorable à la collaboration avec l'enseignant débutant. Elle peut, par exemple, offrir du soutien et des rétroactions sur les pratiques professionnelles et contribuer à renforcer le sentiment de compétence et d'autonomie des enseignants débutants (Bickmore et Bickmore, 2010). Il revient à cette personne de créer des conditions favorisant la collaboration entre tous les membres de l'établissement scolaire et de faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous (Martineau et Vallerand, 2008).

Aussi, la personne à la direction d'un établissement peut avoir la capacité de transformer les énergies déployées par les membres de l'organisation pour les amener à être plus motivés dans l'atteinte des résultats et des objectifs désirés. Le leadership de la personne qui dirige l'établissement scolaire est directement relié au climat de l'école. Ce leadership joue un rôle déterminant en ce qui concerne la culture (Reavis et al., 1999), la collaboration (Ash et Persall, 2000 ; Clark et Clark, 2002) et la collégialité au sein de l'école (Mawhinney, 2000 ; Thibodeau, 2006). Dans un milieu où prédomine une culture de collaboration, les membres de l'équipe-école discutent, observent et planifient souvent ensemble (Leithwood, 1992). Un climat de collaboration incitera l'enseignant débutant à s'intégrer harmonieusement dans l'équipe-école.

Toutes les occasions de collaboration peuvent vraisemblablement contribuer à une insertion professionnelle réussie des enseignants. Si le leadership individuel peut stimuler l'éclosion d'une culture de collaboration pour soutenir l'accueil des enseignants débutants, le leadership collectif peut permettre d'atteindre le même objectif. En effet, la responsabilité de l'insertion professionnelle des enseignants ne revient pas à une seule personne. À cet égard, le milieu environnant joue un rôle crucial dans la transition du statut d'étudiant au statut d'enseignant et dans le développement du sentiment d'accomplissement et de compétence, de là l'importance d'un leadership collectif.

Dans le cadre de la présente recherche, le leadership correspond à un processus pouvant prendre son origine chez une ou plusieurs personnes au sein d'une équipe-école. Au-delà du statut formel de leader attribué à certaines personnes, une pluralité d'acteurs peut être amenée à exercer un leadership. Précisons que cela ne signifie pas que tout le monde décide de tout, mais plutôt que chacun se sent investi

de son pouvoir personnel, d'abord dans l'exercice de son rôle puis dans le contexte où il se trouve (Sergi et al., 2012). De plus, comme déjà mentionné, le leadership collectif n'exclut pas le rôle des leaders formels, même lorsqu'il s'agit d'accomplir une action collective. L'attention sera centrée à la fois sur les personnes à la direction d'établissement et les membres de l'équipe-école. Cette position nous permettra d'apporter un éclairage sur la culture des établissements scolaires, et plus particulièrement sur le fonctionnement informel et formel mis en place par l'équipe-école pour accueillir les enseignants débutants.

À l'instar de Ensley et al. (2006), nous considérons les leaderships individuel et collectif comme complémentaires, interdépendants et interagissants. En conséquence, notre recherche prendra en compte tous les membres de l'organisation, incluant la ou les personnes qui dirigent l'établissement scolaire.

La présentation des trois concepts liés à la compréhension de l'objet de cette recherche, soit l'insertion professionnelle, la collaboration et le leadership, est complétée. À la suite de cette élaboration du cadre conceptuel, cinq objectifs spécifiques sont énoncés.

## 2.4 Objectifs de recherche

Nous avons mentionné précédemment que l'insertion professionnelle constitue un processus de la carrière d'un enseignant (Mukamurera et al., 2020). Ce processus est facilité par la collaboration au sein de l'équipe-école (Borges, 2011). De plus, une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre débutants et experts apparaît primordiale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle (Martineau et Portelance, 2005). Or, même si la collaboration se situe comme une réponse aux besoins des enseignants débutants, plusieurs interrogations subsistent quant à son développement dans un contexte d'insertion professionnelle. Notamment, certaines portent sur le leadership en tant que facteur du développement de la collaboration (Denis et al., 2012). Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration peut se manifester dans les pratiques de collaboration, mais il peut aussi être influencé par les conceptions que les acteurs ont du leadership et de la collaboration.

Plusieurs auteurs ont en effet mentionné l'importance des conceptions (Cattonar et al., 2000 ; Gohier et al., 2001) en tant que constructions mentales qui dépendent du vécu et du milieu social et professionnel (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). Elles renvoient ainsi à l'expérience directe. D'une part, elles sont à la



source des actions et, d'autre part, les actions sont influencées par elles (Boisvert, 2023). Par ailleurs, Charlier et Charlier (1998) mettent en évidence que les conceptions sont construites par l'individu lors de ses interactions avec l'environnement, c'est-à-dire à partir d'un ensemble de situations. En nous intéressant aux conceptions que les membres de l'équipe-école ont du leadership et de la collaboration, nous pouvons mieux comprendre les manifestations du leadership au regard de la collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants débutants ainsi que les incitations à adopter ces pratiques.

Pour favoriser une insertion professionnelle en enseignement se déroulant dans un climat de collaboration, le leadership se veut une avenue intéressante à explorer. À notre connaissance, aucune recherche n'a mis en relation les concepts de leadership et de collaboration en contexte d'insertion professionnelle. Il s'avère nécessaire de se pencher sur cette relation au sein d'une équipe-école, particulièrement en contexte d'insertion professionnelle. Cette recherche a pour objectif général de comprendre le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. À la lumière des éléments mentionnés dans ce chapitre, les cinq objectifs spécifiques suivants sont formulés :

1. Mettre au jour et comprendre les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école ;
2. Décrire les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ;
3. Mettre au jour et comprendre les conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école ;
4. Décrire les pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ;
5. Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les trois concepts au cœur de notre recherche, soit l'insertion professionnelle, la collaboration et le leadership, qui constituent les fondements conceptuels de cette thèse doctorale. Dans le prochain chapitre, nous décrivons et justifions les choix méthodologiques qui nous ont permis de répondre à la question de recherche et d'atteindre les cinq objectifs spécifiques de recherche.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Le présent chapitre précise la méthodologie utilisée dans le cadre de cette thèse de doctorat. Elle a été choisie et mise en place afin de comprendre le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. En effet, cette méthodologie de recherche nous a permis de récolter et d'analyser les données menant à l'atteinte des objectifs spécifiques présentés à la fin du chapitre précédent. Plus précisément, une approche qualitative compréhensive interprétative s'est avérée pertinente pour atteindre ces objectifs et répondre à la question de recherche. Ce chapitre est divisé en six parties : la perspective épistémologique de la recherche, la méthode de recherche privilégiée, les instruments de collecte des données, le traitement et l'analyse des données de même que les critères de scientificité de la recherche, ainsi que les considérations éthiques.

#### **3.1 Perspective épistémologique de la recherche**

La présente section expose la perspective épistémologique de cette thèse de doctorat. Elle se rattache au paradigme constructiviste. Elle prend forme à partir d'une stratégie de recherche qualitative, de type compréhensif et interprétatif. Notre recherche est aussi liée à l'interactionnisme.

##### **3.1.1 Paradigme constructiviste**

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme constructiviste. Ce dernier permet de comprendre la complexité des phénomènes dans leur diversité, leur pluralité et leur caractère changeant et interactif (Anadón, 2000). Ce paradigme est décrit abondamment par des chercheurs du domaine de l'éducation en référence à la construction du savoir (Denzin et Lincoln, 2008).

Il importe de comprendre le phénomène à l'étude en faisant appel aux expériences des participants, celles qui se rattachent à l'objet de la recherche. Les participants peuvent décrire la réalité alors que le chercheur ne connaît pas nécessairement cette réalité en soi (Von Glasersfeld, 1994). Cependant, ce dernier contribue au processus de construction du savoir. Il facilite l'expression de plusieurs voix. Il peut mettre en évidence des compréhensions émergentes et mettre l'accent sur les réalités socialement construites, sur les généralisations locales, le raisonnement pratique et le langage ordinaire (Denzin et Lincoln, 1994). C'est là précisément que réside la richesse du paradigme constructiviste : il offre la possibilité de produire des savoirs inscrits dans la réalité des participants où le sens attribué à celle-ci est construit à la fois par

les participants et le chercheur (Savoie-Zajc, 2000). Cette recherche génère l'apport scientifique et social d'éléments de connaissance nouveaux (Vasilachis, 2012).

### 3.1.2 Recherche qualitative

En lien avec notre désir de comprendre le phénomène dans sa diversité, et ce, à partir des perspectives des participants et du sens qu'ils y accordent (Savoie-Zajc, 2000), nous avons opté pour une méthodologie de type qualitatif. Elle permet de se rapprocher du monde intérieur des personnes, de leurs représentations, de leurs intentions et de leurs actions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Miles et Huberman (1994) affirment que la recherche qualitative a pour objectif de saisir la complexité et la mouvance des phénomènes humains afin d'en retrouver le sens en prenant en compte la subjectivité des participants. Le choix d'une méthodologie qualitative se justifie par la nécessité de réaliser une analyse approfondie pour comprendre le leadership au regard de la collaboration au sein d'une équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle.

### 3.1.3 Recherche compréhensive interprétative

La recherche qualitative devient, de ce fait, un choix logique, servant à étudier la réalité en profondeur. Plus précisément, cette recherche qualitative est compréhensive interprétative. L'approche compréhensive permet de dégager la logique des conduites individuelles et collectives. Elle se centre sur la découverte des significations que chacun attribue à son action ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (Charmillot et Dayer, 2012). Lorsqu'il s'agit de l'étude de l'action humaine et des situations sociales, une finalité compréhensive est appropriée (Savoie-Zajc, 2011). Comme le souligne Van der Maren (2004), la compréhension d'une réalité repose en partie sur la perception des situations et des actions des individus.

Dans le cadre du paradigme interprétatif, la connaissance est conçue comme une construction partagée à partir de l'interaction entre chercheur et participants, une interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite (Anadón et Guillemette, 2007). La visée du courant interprétatif consiste à obtenir une meilleure compréhension des phénomènes observés à partir de la réalité et des points de vue des participants en s'intéressant principalement à leurs représentations, leurs significations, leurs sentiments et leurs actions (Pourtois et Desmet, 2007). Le choix d'une posture interprétative répond donc à des visées de production de connaissances ancrées dans la réalité des acteurs.

#### 3.1.4 Perspective interactionniste

La recherche vise à décrire le vécu des participants, en tenant compte de la dynamique de leurs interactions dans un contexte d'insertion professionnelle. La perspective interactionniste se veut une avenue intéressante à explorer dans le cadre de cette thèse. Globalement, l'interactionnisme amène à concevoir le monde sous l'angle des interactions. Ce type de recherche reflète bien les réalités des acteurs en éducation et permet de comprendre les pratiques dans le monde de l'enseignement (Coulon et al., 1993). Dans le cadre d'un paradigme constructiviste, nous avons porté une attention particulière à la dynamique des échanges entre les personnes (les interactions) et au sens que donnent les individus à leurs actions.

Dans cette recherche, nous avons porté une attention aux interactions entre les membres d'une équipe-école dans la coconstruction du sens de leurs actions collaboratives. L'expérience de chaque personne nous a permis d'en connaître davantage sur le leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. La nature même de l'insertion professionnelle étant tissée de relations interpersonnelles entre les divers acteurs, et encore plus des liens de collaboration entre les collègues, le choix de cette perspective prend tout son sens. La compréhension de l'interaction est l'un des attributs essentiels de la recherche qualitative compréhensive interprétative en éducation (Dionne, 2009).

#### 3.2 Méthode de recherche : étude de cas

Selon Merriam (1988), l'étude de cas se définit comme l'examen d'un phénomène spécifique, d'un programme, d'un évènement, d'une personne, d'un processus, d'une institution ou d'un groupe social. Cette auteure considère que l'étude de cas est descriptive parce que le résultat final de la recherche est une description détaillée des cas révélant une analyse intensive du phénomène étudié. Par ailleurs, Yin (2003) prétend que l'étude de cas s'applique particulièrement lorsque des questions de l'ordre du « comment » sont posées, tel le questionnement relatif au présent projet de recherche. Une autre de ses forces est d'assurer une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité, ce qui permet d'arriver à des résultats valables et représentatifs (Yin, 2009).

Plus précisément, cette recherche a eu recours à l'étude multicas et a tenté de recueillir des données sur le phénomène à l'étude et de dégager les particularités des cas étudiés. Merriam (2009) ainsi que Miles et Huberman (2003) signalent que l'étude multicas contribue de manière importante à la compréhension

d'un phénomène. D'autres chercheurs (Karsenti et Demers, 2004) l'estiment avantageuse, car elle donne l'occasion de découvrir des convergences et des spécificités. À ce sujet, Gagnon (2011) affirme que les cas doivent offrir une variété suffisante pour permettre une analyse comparative et une meilleure compréhension des dynamiques en jeu. Pour atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche, l'étude multicas de quatre écoles a été jugée appropriée. Ce nombre s'est avéré suffisant pour faire ressortir des convergences entre les cas, tout en mettant en lumière les caractères propres à chacun, et pour s'assurer de bien saisir le phénomène à l'étude.

### 3.2.1 Cas et participants

Dans une étude multicas, le choix des cas est important. En effet, ils doivent offrir l'opportunité d'explorer en profondeur l'objet d'étude (Gagnon, 2011). Dans cette recherche, les cas sont représentés par des écoles secondaires. Les participants ont été recrutés selon leur statut au sein de l'équipe-école : membres de la direction, enseignants expérimentés, enseignants débutants et autres membres de l'équipe-école. La variété de leur statut s'appuie sur la pertinence de connaître des points de vue diversifiés sur le thème de la recherche.

#### 3.2.1.1 Cas

L'étude de cas permet de considérer les particularités contextuelles de chacune des écoles. Le recrutement de quatre écoles secondaires, qui constituent les cas, s'est effectué parmi les écoles secondaires du Québec. Les écoles secondaires ont été privilégiées, car une culture particulière les anime, distincte de la culture des écoles primaires. La collaboration semble plus difficile à développer dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires. En effet, certaines études signalent la structure fractionnée, balkanisée, voire cloisonnée des écoles secondaires. À cet égard, Lessard (2005) souligne que la culture professionnelle, dans les écoles secondaires du Québec, n'est pas nécessairement propice au développement du travail de collaboration. Le travail enseignant au secondaire serait toujours un « travail [...], où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que, par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations » (Maroy, 2006, p. 113). Aussi, la répartition des enseignants dans des espaces distincts, selon la discipline enseignée ou selon les cycles d'apprentissage, entraîne une séparation naturelle entre les membres de l'équipe-école (Beaumont et al., 2010), ce qui rend la collaboration difficile au secondaire. Cependant, la collaboration est possible. Selon Corriveau et al. (2009), dans les écoles secondaires structurées en entités collectives et organisationnelles, il peut exister une dynamique interactive où la collaboration se module en fonction des objets traités.

Il a été important d'investiguer auprès des équipes-écoles du secondaire qui réussissent à défier, du moins partiellement, les obstacles à la collaboration. Ainsi, en nous adressant à des conseillers pédagogiques responsables de l'insertion professionnelle et des directeurs d'établissement, nous avons réussi à recruter des écoles qui se démarquaient par leur collaboration, et qui étaient susceptibles de nous renseigner sur le leadership existant au sein de l'équipe-école. En ciblant ces écoles, nous avons pu améliorer notre compréhension du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

Des écoles de régions québécoises différentes ont été recrutées pour obtenir plus de diversité dans l'ensemble des données collectées et accroître la transférabilité des résultats. Dans les centres de services scolaires du Québec, les personnes responsables du dossier de l'insertion professionnelle en enseignement ont orienté le choix des écoles. Elles ont aidé à repérer les écoles où les équipes-écoles semblaient collaborer et se mobiliser afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ces personnes avaient un bon aperçu de la collaboration entre les enseignants débutants et les membres de l'équipe-école. Des responsables nous ont assistée pour obtenir l'autorisation, auprès des centres de service, de mener une recherche dans leur milieu, et ce, pour deux écoles. Pour le recrutement des deux autres écoles, nous avons fait les démarches pour obtenir l'autorisation de l'établissement (Annexe A). Nous avons communiqué par téléphone ou par courriel avec plusieurs directions d'établissement afin de présenter notre projet et de solliciter la participation à la recherche. Quand la direction démontrait de l'intérêt, nous lui faisions parvenir par courriel un document explicatif du projet. C'est ainsi que nous avons recruté les deux dernières écoles. Il faut noter que ces écoles sont des établissements privés et ne faisaient pas partie d'un centre de services scolaires. Les quatre écoles sont situées dans autant de régions du Québec. Le choix des écoles est donc intentionnel. Un choix intentionnel permet de déterminer la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience du phénomène que l'on veut étudier (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La section suivante décrit les cas.

#### 3.2.1.2 Description des quatre cas

Pour cette étude multicas, comme déjà mentionné, nous avons recruté quatre cas. Quatre établissements scolaires de niveau secondaire ont été ciblés pour effectuer la collecte de données. Des informations sur chacun des cas sont colligées dans le tableau ci-dessous. Le premier cas est un établissement privé qui accueille 500 élèves et 30 enseignants. Précisons que cet établissement ne possède aucun programme d'insertion professionnelle formel pour les enseignants. Le deuxième cas est également un établissement

privé. Cet établissement de 800 élèves est encadré par une cinquantaine d'enseignants. Les membres de l'équipe-école ont entrepris la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle, mais ce dernier n'était pas encore complètement en vigueur au moment de la collecte de données. Le troisième cas est un établissement qui accueille, au total, 2600 élèves et 150 enseignants oeuvrent dans cette école publique. Le quatrième cas est un établissement public qui compte 1250 élèves. Une équipe de 90 enseignants y travaillent. Dans ces deux derniers établissements, un programme d'insertion professionnelle formel est organisé et mis en place par le centre de services scolaire. Le tableau 3.1 présente les 4 établissements secondaires qui représentent les cas de cette étude.

Tableau 3.1 Établissements secondaires représentant les cas de cette étude

	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>	<b>Établissement public ou privé</b>	<b>Programme insertion professionnelle</b>
Cas A	500	30	Privé	Non
Cas B	800	50	Privé	En préparation
Cas C	2600	150	Public	Oui
Cas D	1250	90	Public	Oui

### 3.2.1.3 Participants

Le but étant de favoriser une diversité d'expériences de collaboration au sein de l'établissement, nous avons fait appel à quatre catégories de personnes : des membres de la direction d'établissement, des enseignants expérimentés, des enseignants débutants et d'autres membres de l'équipe-école. Pour le recrutement des enseignants débutants, il a été nécessaire de définir une balise temporelle afin de préciser les critères de sélection. Nous avons choisi d'établir une limite de cinq ans d'expérience en enseignement pour le recrutement des enseignants débutants. Le choix de cette durée est justifié par le fait qu'un nombre important d'enseignants abandonnent la profession au cours des cinq premières années d'enseignement (Karsenti, 2017 ; Mukamurera et al., 2020). Au total, 102 participants ont pris part à cette recherche. Le tableau 3.2 précise le nombre de participants recrutés dans chacune de ces catégories. Nous pouvons constater que les enseignants expérimentés représentent plus de la moitié des participants.

Tableau 3.2 Participants par catégorie

	<b>Membres de la direction d'établissement</b>	<b>Enseignants expérimentés</b>	<b>Enseignants débutants</b>	<b>Autres membres de l'équipe-école</b>	<b>Total</b>
Cas A	1	17	6	3	27
Cas B	3	11	5	10	29
Cas C	1	10	4	3	18
Cas D	1	17	6	4	28
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>55</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>102</b>

La direction de l'établissement a été sollicitée et a volontairement accepté que la recherche ait lieu dans son école. Pour débiter le recrutement, un courriel a été envoyé par la direction à toutes les personnes de l'équipe-école. Ce courriel contenait une présentation de la recherche ainsi qu'un lien internet pour accéder à un questionnaire, le premier instrument de collecte de données.

Nous avons recruté un membre de la direction pour les entretiens individuels semi-structurés. Ce membre était bien informé du dossier de l'insertion professionnelle des enseignants dans l'établissement qu'il dirigeait ou codirigeait ou il était attiré spécialement à ce dossier. Les enseignants débutants ont été invités à répondre au questionnaire en ligne et à faire part, s'il y a lieu, de leur intention de participer à un entretien de groupe. Rappelons que les enseignants débutants devaient cumuler au maximum cinq années d'expérience en enseignement ou être en poste depuis un maximum de cinq ans dans l'école où ils enseignaient. Aussi, les enseignants expérimentés ont été appelés à répondre au questionnaire et invités à participer à un entretien de groupe. Ils étaient des enseignants qui détenaient un poste au sein de l'établissement et qui cumulaient plus de cinq années d'expérience en enseignement. Les autres membres du personnel étaient des personnes qui faisaient partie de l'équipe-école et qui exerçaient une autre profession que l'enseignement. Ils ont également été invités à remplir le questionnaire et à signaler leur intention de participer à un entretien de groupe. Nous avons communiqué avec les personnes intéressées pour les convier à un entretien de groupe avec les collègues de leur catégorie (enseignants expérimentés, enseignants débutants ou autres membres de l'équipe-école) et les inviter à s'exprimer sur les thèmes choisis pour notre recherche. Dans certaines écoles, le nombre de participants était insuffisant pour constituer des groupes de discussion. Nous avons donc sollicité l'aide de la direction afin de nous aider à recruter des participants pour compléter ces groupes. Tous les participants étaient des personnes qui ont



accepté de partager leurs expériences en lien avec le leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

### 3.3 Instruments de collecte de données

Trois instruments de collecte de données ont été employés : le questionnaire, l'entretien individuel semi-structuré et l'entretien de groupe. Chacun d'eux a été élaboré en vue d'atteindre les cinq objectifs spécifiques de la recherche, à l'exception du questionnaire qui ne portait pas sur les deux objectifs reliés aux conceptions du leadership et de la collaboration. Le tableau 3.3, situé à la fin de la présente partie, illustre les liens entre les objectifs et les outils de collecte des données. Silverman (2009) souligne l'importance d'avoir recours à différents instruments pour collecter les données afin d'arriver à une connaissance plus complète et différenciée du phénomène étudié. Les prochaines lignes précisent en quoi consistent ces instruments de collecte de données.

#### 3.3.1 Questionnaire

Le questionnaire permet de rejoindre tous les membres de l'équipe-école. Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire en ligne (Annexe B) a été créé à l'aide de la plateforme *Survey Monkey*. Il constitue un moyen de collecter un grand nombre d'informations en un temps relativement limité. Selon Van der Maren (2004), il a l'avantage de laisser aux répondants le temps de réfléchir. De plus, il leur permet de répondre au moment et dans le lieu de leur choix et de le compléter dans un délai qui leur convient (Lindhjem et Navrud, 2011). Le fait que les participants puissent y répondre de façon autonome et anonyme limite les biais liés à la désirabilité sociale (Allaire, 1988), permet de brosser un portrait réaliste du phénomène étudié dans chacune des écoles et ainsi d'atteindre les trois objectifs de recherche concernés. Un nombre croissant de chercheurs mobilisent une instrumentation structurée, comme le questionnaire, notamment lorsqu'ils étudient plus d'une institution ou communauté et qu'ils souhaitent faire ressortir les particularités de chacune (Huberman et Miles, 1991).

Les questions ont été énoncées afin de mieux comprendre la réalité vécue au sein des établissements. Elles étaient brèves, claires et précises. Préalablement, nous avons validé le questionnaire en demandant à plusieurs personnes d'y répondre. Cette étape préalable nous a permis de nous assurer que les questions étaient bien formulées. La durée prévue de la passation du questionnaire était estimée à environ trente minutes. Un formulaire de consentement était inclus dans le questionnaire. Le participant était invité à donner son consentement avant d'avoir accès au questionnaire et d'y répondre. Le questionnaire

comprenait trois sections. Au début du questionnaire, une question permettait d'identifier la catégorie à laquelle le participant appartenait. À la suite des questions portant sur des données sociodémographiques, des questions ouvertes invitaient le répondant à décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Les questions ouvertes de la seconde section concernaient les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle. Enfin, la troisième section comportait aussi des questions ouvertes et touchait les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école quant à la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

Comme mentionné précédemment, un message a été envoyé par courriel à tous les membres de l'équipe-école par la direction d'établissement. Ce courriel présentait le contexte et les objectifs de la recherche ainsi que la garantie de l'anonymat et de la confidentialité. Également, il offrait la possibilité de connaître les résultats de la recherche. Les personnes qui ont reçu ce courriel ont pu avoir accès au questionnaire en ligne et y répondre sur une base volontaire et anonyme. Ils disposaient de 20 jours pour le remplir. Au bout d'une dizaine de jours, un rappel a été effectué afin de rappeler aux participants l'invitation à remplir le questionnaire, s'il y avait lieu. Certaines directions ont demandé un délai afin de permettre à leurs membres du personnel d'avoir le temps de bénéficier d'une journée pédagogique pour y répondre. À la fin du questionnaire, le participant était invité à signaler son consentement concernant la participation à un entretien de groupe avec des collègues de sa catégorie. S'il acceptait, il inscrivait son adresse courriel. Toutes les réponses au questionnaire ont été traitées et analysées, que le répondant ait accepté ou non de participer à un entretien de groupe.

Le questionnaire s'avère un choix judicieux afin d'éviter certains biais, par exemple les biais liés à la présence de l'observateur ou d'une caméra (Dupin de Saint-André et al., 2010). Toutefois, le questionnaire comporte aussi des limites. Il ne permet d'accéder qu'au discours du participant, à ce que ce dernier affirme. Le questionnaire ne permet pas au chercheur de demander des explications supplémentaires au participant (Dufour, 2007) ni d'approfondir ses propos, comme il peut le faire durant un entretien, que ce soit un entretien individuel ou un entretien de groupe.

### 3.3.2 Entretien individuel semi-structuré

L'entretien individuel semi-structuré peut être vu comme une méthode de collecte de données qui se situe dans une interaction entre un chercheur et un participant en vue d'avoir accès à un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Baribeau et Royer, 2012). Pour Van der Maren (2004),

l'entretien vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées. L'entretien porte sur l'expérience humaine. Il faut entendre le point de vue du participant, sa compréhension d'une expérience particulière et sa vision d'une situation, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur et d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée au participant, l'entretien individuel s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour la représentation du monde de ce dernier (Baribeau et Royer, 2012).

L'entretien individuel semi-structuré n'enferme pas le discours du participant dans des questions prédéfinies ou dans un cadre rigide. Il exige du chercheur la préparation d'un canevas avec des thèmes (Annexe C), mais lui laisse la possibilité de modifier le déroulement ou la nature des questions lors de l'entretien (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Aussi, le chercheur peut demander des précisions. Dans le cadre de la présente recherche, l'entretien semi-structuré a permis aux participants de partager leur expérience professionnelle (Van der Maren, 2004) relativement à l'objet de la recherche.

Dans chacune des écoles recrutées, un membre de la direction a été rencontré individuellement. Avant l'entretien, un formulaire de consentement a été rempli par le participant (Annexe D). Par la suite, il a été invité à s'exprimer sur les différents aspects de l'objet d'étude reliés aux cinq objectifs de recherche. Ces rencontres individuelles ont été planifiées en fonction de la disponibilité du participant. Elles ont eu lieu virtuellement sur la plateforme Zoom. Cette dernière nous offrait la possibilité d'enregistrer les séances avec le consentement du participant. Les rencontres étaient d'une durée approximative de soixante minutes. Cette période s'est avérée suffisante pour permettre aux participants de s'exprimer sur les thèmes de l'entretien : conceptions du leadership et de la collaboration, manifestations du leadership au sein de l'école, collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle et effets perçus du leadership sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Rappelons qu'en recherche qualitative, le témoignage des participants aide le chercheur à comprendre un pan de la réalité. Ainsi, par le type de questions, leur formulation et leur ordre, le chercheur qualitatif doit pouvoir personnaliser l'entrevue afin de permettre l'émergence de l'explication d'un phénomène. Le discours du participant est écouté avec attention et des questions complémentaires sont posées pour obtenir des précisions ou des éclaircissements (Leclerc et al., 2011). L'entretien demeure ouvert à la spécificité des cas et à la réalité du participant (Paillé, 1991).

La réussite de la collecte de données au moyen de l'entretien semi-structuré dépend des habiletés du chercheur, mais aussi de son attitude. Une attitude d'ouverture à l'égard des propos du participant est un élément capital. Il s'agit de s'intéresser vraiment à ce que dit la personne et de lui montrer que ses paroles sont importantes. Cette attitude peut se manifester de manières diversifiées, mais l'essentiel est de montrer de l'intérêt envers la personne avec chaleur et amabilité (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Une telle attitude a été démontrée, et ce, au cours des quatre entretiens individuels semi-structurés. Aussi, pendant les entretiens, nous nous sommes assurée que les participants comprenaient bien le sens des questions.

Certains obstacles sont inhérents à ce type d'entretien. Le premier est d'orienter l'entrevue et de choisir les informations que la chercheuse désire entendre (Van der Maren, 2004), d'où l'importance de valider par des reformulations et des synthèses les propos du participant. Il faut aussi mentionner que la grande flexibilité de l'entretien semi-structuré peut conduire à produire des données très disparates et difficiles à analyser. L'implication de la chercheuse lors de l'entretien semi-structuré favorise les échanges. Conjointement, le participant et la chercheuse coconstruisent les savoirs. Cependant, comme il n'y a qu'un participant interrogé à la fois, l'émergence d'une pluralité de perspectives est peu probable. Les participants ne peuvent s'influencer mutuellement et coopérer pour construire du sens comme ils le feraient dans un entretien de groupe.

### 3.3.3 Entretien de groupe

L'entretien de groupe, comme son nom l'indique, suppose un groupe, un animateur et une discussion entre les membres du groupe (Baribeau, 2009). En effet, il offre une information plus nuancée et souvent plus abondante que le questionnaire et l'entretien individuel (Baribeau et Germain, 2010). Pour Asbury (1995), cet instrument amènerait des données riches et des détails plus difficiles à obtenir avec d'autres techniques de collecte de données. Selon Davila et Domínguez (2010), il présenterait divers avantages par rapport aux entretiens individuels. La dynamique interactionnelle favorise à la fois l'émergence d'éléments non anticipés et celle d'une pluralité de perspectives. Par exemple, il permet de multiples perceptions d'une même situation et des idées diversifiées, voire innovantes. L'animateur de l'entretien de groupe doit arriver à créer un environnement accueillant et chaleureux, où des interdépendances se créent et où chacun désire contribuer à la discussion (Gauthier, 2009). Lorsque les conditions propices sont créées, les participants réunis discutent de ce qui les unit et les oppose, expriment les distinctions entre leurs visions, leurs croyances, leurs opinions ainsi que leurs buts.

Dans le cadre de la présente recherche, la participation des répondants à l'entretien de groupe nous a permis d'approfondir le sens de leurs réponses écrites, et ce, par nos questions et la dynamique interactionnelle au sein des groupes. Des rassemblements de trois à six participants, par catégorie de participants, ont été organisés, tel que le suggèrent Davila et Dominguez (2010). Ce nombre semble suffisamment important pour favoriser un entretien susceptible de générer une dynamique d'interactions, des significations partagées et des plages de divergences. Précisons que dans deux groupes, l'un composé d'enseignants débutants et l'autre regroupant d'autres membres de l'équipe-école, seuls deux participants ont pris part à l'entretien. Plusieurs autres ayant d'abord choisi de participer s'étaient désistés. La qualité des interactions entre les participants, qui ont accepté volontairement de participer à la recherche, a compensé cette absence et la collecte de données s'est avérée malgré tout très intéressante. Avant de débiter l'entretien de groupe, un formulaire de consentement a été présenté à tous les participants qui devaient le remplir (Annexe E).

Une des stratégies utilisées pour les entretiens de groupe consiste à créer des groupes homogènes. Selon Haegel (2005), cette stratégie rend les participants plus à l'aise d'exprimer leurs sentiments, leurs opinions et leurs expériences. Aussi, selon ce même auteur, l'homogénéité des groupes permet d'éviter des situations où l'aisance des uns empêchent les autres de s'exprimer naturellement. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour la formation de trois groupes de discussion, qui correspondent à trois catégories de participants : un groupe d'enseignants débutants, un autre d'enseignants expérimentés et un troisième formé d'autres membres de l'équipe-école. Ce dernier groupe comprenait, par exemple, un technicien en éducation spécialisée, un orthopédagogue, un psychoéducateur ou d'autres intervenants scolaires.

Les thèmes correspondant aux objectifs de recherche alimentaient l'entretien de groupe. Les thèmes abordés dans le questionnaire et dans l'entretien individuel semi-structuré ont été repris. Ils concernaient la conception et les manifestations du leadership au sein de l'école, la conception et les pratiques de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ainsi que les effets perçus du leadership sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Un plan a néanmoins servi de canevas d'entretien (Annexe F). Les entretiens de groupe ont eu lieu au moyen de la plateforme Zoom. En utilisant cette plateforme, nous avons pu enregistrer les rencontres, ayant obtenu au préalable le consentement des participants. Ces enregistrements ont facilité la transcription manuelle

des verbatims en permettant de savoir qui prenait la parole. Mentionnons que nous avons donné des prénoms fictifs aux participants.

Les données des entretiens de groupe sont difficiles à analyser, notamment parce que les propos des participants doivent être interprétés dans le contexte social particulier créé par le groupe. De plus, une fois les entretiens de groupe terminés, le traitement des données peut être long et fastidieux. Il nécessite des compétences particulières (Morgan, 1997). Malgré ces quelques inconvénients, le recours à cet instrument de collecte de données pour atteindre les objectifs de cette recherche s'est avéré pertinent. Dans le tableau 3.3, nous revenons sur les objectifs de recherche et les associations aux instruments de collecte des données.

Tableau 3.3 Instruments de collecte des données et objectifs de recherche

Objectifs	Questionnaire	Entretien individuel semi-dirigé	Entretien de groupe
Objectif 1 : › Mettre au jour et comprendre les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école		x	x
Objectif 2 : › Décrire les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle	x	x	x
Objectif 3 : › Mettre au jour et comprendre les conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école		x	x
Objectif 4 : › Décrire les pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle	x	x	x
Objectif 5 : › Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle.	x	x	x

Le tableau 3.3 montre que nous pouvons répondre à la question de recherche et ainsi comprendre le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle à l'aide des trois instruments de collecte de données.

### 3.4 Traitement et analyse des données

Cette partie traite de l'ensemble des étapes du traitement et de l'analyse des données qui ont été collectées avec le questionnaire, l'entretien individuel semi-structuré et l'entretien de groupe, et ce, auprès des quatre catégories de participants.

#### 3.4.1 Traitement des données

En ce qui concerne le traitement des données du questionnaire, la plateforme *SurveyMonkey* permet, en plus de donner accès aux données collectées, de parcourir les réponses individuelles, d'afficher et de classer les réponses ouvertes ainsi que de télécharger les résultats dans divers formats. Cette plateforme nous a aidée à préparer le travail d'analyse. Les réponses d'un participant au questionnaire et ses propos lors de l'entretien ont été associés à sa catégorie de participants (direction d'établissement, enseignants expérimentés, enseignants débutants ou autres membres de l'équipe-école). Les résultats présentés dans le chapitre suivant ne comportent que les éléments qui figurent dans au moins trois catégories différentes, à partir des données obtenues au moyen du questionnaire et de l'entretien.

Avant de procéder à la transcription intégrale des entretiens individuels semi-structurés et des entretiens de groupe, il s'est avéré très utile de faire un survol des enregistrements en les visionnant. Cela nous a permis de nous approprier le contenu des discours et leur logique. Après la transcription intégrale en verbatim des propos des participants, le traitement des données issues des entretiens a été effectué à l'aide du logiciel *NVivo*. Ce dernier a permis d'organiser et de coder les données recueillies, ce qui a favorisé l'émergence de plusieurs thèmes significatifs. Sa structure en arborescence a facilité la gestion des données en rendant l'information plus accessible et en permettant de visualiser les thèmes à analyser.

#### 3.4.2 Analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons adopté la procédure de L'Écuyer (1987). Les étapes sont communes à toute analyse de contenu. La flexibilité que l'auteur envisage à l'égard de la catégorisation convenait à notre recherche. L'Écuyer (1987) présente six principales étapes.

#### 3.4.2.1 Étapes 1 et 2 : Lectures préliminaires et définition des unités de sens

Comme mentionné précédemment, nous avons commencé par des lectures préliminaires en parcourant à plusieurs reprises les données collectées au moyen du questionnaire, de l'entretien individuel semi-structuré et de l'entretien de groupe respectivement. Nous avons ainsi pu avoir une vue d'ensemble, pour chacun des instruments de collecte des données et pour chacun des cas, tout en nous familiarisant avec les particularités.

À l'étape de la définition des unités de sens, nous avons commencé par identifier et sélectionner les passages pertinents en lien avec nos cinq objectifs de recherche : les conceptions et les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école, les conceptions et les pratiques de collaboration ainsi que les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Ensuite, nous avons analysé ces passages pour en extraire les unités de sens les plus significatives. Pour chaque objectif, nous avons regroupé les extraits par unité de sens. L'identification des unités de sens nous a permis de voir émerger différents thèmes. Ces derniers nous ont aidée à structurer notre analyse.

#### 3.4.2.2 Étapes 3 et 4 : Catégorisation et dénombrement

La troisième étape, celle du processus de catégorisation, a constitué le cœur de la démarche. Les réponses aux questions du questionnaire et les entretiens ont été codifiés. Afin de préserver l'anonymat, aucun participant n'était identifiable. Nous avons examiné les unités de sens précédemment définies pour bien cerner les idées et les significations. Par la suite, nous avons regroupé toutes les réponses en différentes catégories. Cette catégorisation a permis d'organiser les données recueillies facilitant ainsi leur interprétation et leur analyse. Une analyse qualitative thématique a été privilégiée. Cette analyse a été choisie, car elle est qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, et de manière déductive en ayant préalablement identifié des thèmes à repérer (Deschenaux et Bourdon, 2005). Comme déjà mentionné, elle a été effectuée à l'aide du logiciel *NVivo*. Celui-ci a facilité le travail d'analyse à cause, entre autres, de ses systèmes de catégorisation. De plus, il regorge de fonctions utiles pour l'analyse des données. Par exemple, il permet de découper un extrait d'entretien et de l'insérer dans des cases qui correspondent à des catégories.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené l'analyse de façon à la fois déductive et inductive. En effet, nous avons établi à l'avance quelques catégories alors que les autres ont émergé. Par exemple, dans



le questionnaire, des catégories préétablies touchaient les objets de collaboration : la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, etc. Pour les entretiens, des catégories ont émergé. Elles ont été dégagées lors de l'analyse de données. Il s'est avéré enrichissant de s'attarder aux éléments émergents. Guillemette (2006) va dans ce sens en affirmant que l'avancement des connaissances et l'originalité sont favorisés lorsque le chercheur cesse, au moins temporairement, de faire son analyse à partir de cadres d'interprétation pour laisser place à une concentration sur les données et sur ce qui en émerge, ce que Glaser et Strauss (1967) nomment la sensibilité théorique et l'écoute des données. Nous avons donc utilisé le modèle ouvert proposé par L'Écuyer (1987) pour laisser parler les données. Les regroupements d'énoncés ont été faits en considérant les similitudes de sens.

La quatrième étape correspond à ce que L'Écuyer (1987) appelle le dénombrement. Elle consiste à dénombrer la fréquence avec laquelle les données sont accumulées dans chacune des catégories et sous-catégories. Il apparaît utile de générer des rapports de codage à la suite de la codification. Ils permettront de constater l'importance relative des catégories et sous-catégories quant aux conceptions du leadership et de la collaboration, aux manifestations du leadership, aux pratiques de collaboration et aussi aux effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école eu égard à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Pour cette recherche le dénombrement a été utilisé pour les catégories de participants. Pour que les données soient considérées comme significantes, elles devaient revenir dans trois catégories de participants au minimum. Ultimement, cette étape nous a menée vers une meilleure compréhension des propos collectés.

#### 3.4.2.3 Étapes 5 et 6 : Description et présentation des données et interprétation des résultats.

La cinquième étape est celle de la description et de la présentation des données. Lorsque le codage des données a été complété et que les codes ont été examinés attentivement, notamment à l'aide de fonctions offertes par le logiciel d'analyse, nous avons exposé les données le plus clairement possible. Cette étape facilite l'organisation ainsi que l'interprétation. Il importe de décrire les résultats obtenus tels qu'ils se présentent. Nous avons décrit les résultats en gardant le sens des propos des participants. Il convient alors de concevoir une représentation suffisamment claire des données dans des matrices ou des tableaux, tel que le suggère Van der Maren (2004).

L'Écuyer (1987) souligne que la sixième étape, l'interprétation des résultats, peut être effectuée de trois manières : elle peut être tirée directement de l'analyse quantitative et qualitative, elle peut aller au-delà

des résultats par le recours à l'interprétation symbolique de ce qui est dit ou écrit et elle peut enfin être réalisée par référence à divers concepts ou modèles théoriques. Dans cette recherche, nous avons privilégié la troisième manière en faisant référence au cadre conceptuel, aux écrits cités ainsi qu'aux objectifs de recherche. L'interprétation des résultats représente l'occasion de donner un sens aux résultats, tout en les mettant en relation avec l'objet et les concepts clés de la recherche. Pour chacune des différentes étapes méthodologiques, nous avons pris en compte les critères de scientificité.

### 3.5 Critères de scientificité de la recherche

Une attention particulière a été portée au respect des critères de scientificité afin d'assurer la rigueur du processus de recherche. Il s'agit de critères auxquels nous pouvons nous référer pour juger du bien-fondé d'une recherche quant à sa capacité à rendre compte d'un phénomène, à le décrire et à le comprendre (Gohier, 2004). Deux critères sont notamment pris en compte pour cette recherche : la fiabilité et la validité. Pour assurer la crédibilité des résultats, il importe de montrer que ceux-ci sont à la fois fiables et valides. Ils sont jugés fiables dans la mesure où des investigations répétées pourraient mener à des conclusions sensiblement identiques (Kvale, 1987). Ils sont valides si les résultats coïncident avec la réalité étudiée et s'ils sont empreints de justesse. Les sections qui suivent clarifient les divers moyens qui ont été utilisés afin de respecter ces deux critères.

#### 3.5.1 Fiabilité

Ce critère est une adaptation de celui de reproductibilité des études et des résultats, c'est-à-dire que sous les mêmes conditions, les résultats seront les mêmes ou encore auraient le potentiel d'être les mêmes (Corbin et Strauss, 1990). Afin d'assurer la fiabilité interne des résultats, il importe de viser la stabilité des données (Gagnon, 2011). À la base de ce critère « se trouve la *lucidité* du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations (triangulation interne du chercheur) » (Mucchielli, 2009, p. 60). Nous sommes conscients de la subjectivité du chercheur (Miles et Huberman, 2003) et nous avons pris des mesures pour attester que les résultats émergent des données. Entre autres, la transcription mot pour mot des différents entretiens rapporte fidèlement les propos des participants et vient préciser les analyses. Aussi, nous avons veillé à ce que les données originales soient toujours accessibles. Cette mesure est assurée puisque tous les propos des participants sont enregistrés par l'utilisation de la plateforme Zoom puis transcrits intégralement et les réponses au questionnaire sont conservées en totalité sur un site protégé par un mot de passe.

Afin de renforcer la fiabilité externe de la recherche, nous avons décrit de façon approfondie chacun des cas étudiés en vue d'assurer la valeur de la comparabilité par la suite. De surcroît, notre présentation de la stratégie de collecte des données de façon détaillée permet de renforcer la fiabilité externe, rendant la réplication de la recherche possible (Tracy, 2010).

### 3.5.2 Validité

La collecte et l'analyse des données introduisent une certaine subjectivité du chercheur. La triangulation est une stratégie utilisée afin de renforcer la validité (Merriam, 1988). Elle vise à assurer la validité des savoirs produits par la recherche. Fortin (1996) définit la triangulation comme l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène. En ce sens, l'étude de l'objet de la recherche a été abordée selon le point de vue de quatre sources de données : des membres de la direction d'établissement, des enseignants en insertion professionnelle, des enseignants expérimentés et d'autres membres de l'équipe-école. Il y a donc eu triangulation des sources. Avec cette forme de triangulation, plusieurs points de vue ont été croisés, ce qui permet d'assurer plus de crédibilité et de rigueur au processus de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette triangulation des sources permet également de récolter des données différenciées et complètes pour ainsi mettre en évidence des aspects importants concernant les relations entre les acteurs (Savoie-Zajc, 2019). De plus, il y a eu une triangulation des instruments de collecte de données. Plusieurs instruments de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La triangulation des trois instruments de collecte de données permet de vérifier la justesse des résultats produits. Également, le recours à la triangulation incite le chercheur à soutenir, recouper et corroborer les résultats de son étude (Mucchielli, 2004). Merriam (1988) considère que les stratégies de triangulation constituent la méthode la plus efficace pour assurer la rigueur et la validité des résultats d'une étude multicas. Selon elle, la validité interne permet de s'assurer que les résultats reflètent fidèlement la réalité, tandis que la validité externe indique dans quelle mesure ces résultats peuvent être transférés à d'autres contextes. L'autrice souligne que la validité externe est plus facilement atteignable dans une étude multicas, car la diversité des cas étudiés favorise une meilleure transférabilité des résultats. D'après Pourtois et Desmet (2007), la transférabilité signifie que les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié.

### 3.6 Considérations éthiques

Nous avons pris en compte les dimensions éthiques de la recherche avec des êtres humains. Notre projet de recherche a fait l'objet d'un examen par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le recrutement des établissements scolaires et la collecte des données ont débuté lorsqu'un certificat d'éthique de la recherche a été émis. Ce dernier porte le numéro de certificat suivant : CER-21-279-07.28 (Annexe G). Le respect de la dignité humaine est une notion centrale en éthique de la recherche. Il se traduit par trois principes, le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons tenu compte de ces trois principes.

#### 3.6.1 Respect des personnes

Des moyens ont été mis en place pour assurer le respect des personnes qui ont participé à la recherche et assurer le respect de leurs droits et de leur dignité. La question de l'éthique a été posée à tous les moments du processus de recherche. Nous avons respecté l'autonomie des personnes, leur capacité de juger et leur capacité à consentir à la recherche de façon libre, éclairée et continue (Fortin et Gagnon, 2016).

Le projet de recherche a débuté lorsque les participants ont donné leur consentement libre et éclairé à y participer. Afin d'obtenir un consentement libre, aucune forme d'influence ou de manipulation n'a été exercée sur eux. Aussi, nous avons divulgué toutes les informations pertinentes quant au but de la recherche, aux avantages, aux risques et à la tâche qui serait demandée aux participants et nous nous sommes assurée de leur compréhension de la nature et de la portée possible de notre recherche. Pour qu'il y ait un consentement éclairé, nous avons fourni aux participants pressentis, dès le début du processus, un document incluant toutes les informations. Ils ont disposé du temps suffisant pour poser des questions et pour réfléchir avant de prendre une décision. Dans le document d'informations, les coordonnées de la chercheuse apparaissaient. Ainsi, les personnes intéressées pouvaient la joindre facilement par courriel ou par téléphone pour discuter de toute question relative au projet. Le participant avait la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment sans avoir à se justifier et sans avoir à subir de représailles. Avec sa signature du document, nous avons une preuve écrite de son consentement libre et éclairé.

#### 3.6.2 Préoccupation pour le bien-être

La recherche avec des êtres humains doit se préoccuper du bien-être des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons pris les moyens nécessaires pour préserver leur vie privée. La recherche ne peut se

permettre de nuire ou de causer préjudice, que ce soit par négligence ou de façon délibérée. Bien que notre recherche ne comportait pas d'éléments pouvant avoir un effet négatif sur le bien-être des participants, nous avons pris en compte les risques prévisibles et les moyens disponibles pour les supprimer ou les atténuer. Par exemple, nous avons limité l'accès aux données de recherche. Ces dernières étaient protégées par des mots de passe. Seuls les membres du comité de recherche et la chercheuse ont accès aux questionnaires, aux enregistrements des entretiens individuels et de groupe. Signalons que les membres du comité de recherche se sont engagés par écrit à respecter la confidentialité des données conformément aux normes éthiques en vigueur (Annexe H).

Les données recueillies sont protégées et demeurent strictement confidentielles et anonymes. Des moyens ont été pris afin de préserver la confidentialité des données, notamment la codification, et l'utilisation de pseudonymes. Également, au moment de la diffusion des résultats, nous respecterons la confidentialité des données fournies par les participants.

### 3.6.3 Justice

Selon les principes de justice, tous les participants à la recherche doivent être traités de façon juste et équitable (Fortin et Gagnon, 2016). Ce principe constitue un guide déterminant pour le recrutement des participants. En aucun cas, nous n'avons refusé la possibilité de participer à notre projet de recherche en raison de caractéristiques telles que la culture, la langue, le handicap, l'orientation sexuelle, etc. En aucun cas, nous n'avons influencé la décision d'une personne de participer à la recherche.

Également, le code d'éthique de la recherche a été respecté tant en ce qui concerne les attitudes et les comportements de la chercheuse qu'en ce qui concerne l'usage des savoirs produits et les finalités de la recherche, ce que recommande Martineau (2007). À chacune des étapes de cette recherche, la rigueur ainsi que l'honnêteté intellectuelle ont été de mise. En aucun cas, des données n'ont été volontairement supprimées ou falsifiées.

Ce chapitre a explicité la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats obtenus grâce à cette approche méthodologique. Ces résultats fournissent une compréhension approfondie de l'objet de recherche.

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Ce quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats qui émergent de l'analyse des données de cette recherche. Ces données proviennent des entretiens individuels avec des directions d'établissement, des entretiens de groupe avec des enseignants expérimentés, des enseignants débutants et d'autres membres du personnel des équipes-écoles ainsi que d'un questionnaire en ligne envoyé à tous les membres du personnel des écoles. Nous présentons les résultats par cas, à la suite d'une étude multicas de quatre écoles secondaires, A, B, C et D. Les résultats indiquent que l'objectif général de la recherche a été atteint. En effet, ils répondent à la question de recherche en nous permettant de comprendre le leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Pour chacun des cas, nous présentons les résultats en fonction des objectifs spécifiques de la recherche et selon l'ordre suivant des différentes catégories de participants : la direction d'établissement, les enseignants expérimentés, les enseignants débutants et les autres membres de l'équipe-école.

Il va de soi que les données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens avec chaque catégorie de participants ont été associées à la catégorie concernée. De plus, les résultats présentés dans ce chapitre ne comportent que les éléments qui ont émergé de l'analyse des données provenant d'au moins trois catégories différentes sur les quatre catégories de participants. Ainsi, la récurrence d'un thème dans trois catégories constituait un indicateur de sa pertinence, renforçant ainsi la validité des résultats de cette recherche.

Après la présentation de données factuelles qui caractérisent le cas, nous dévoilons les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école. Ensuite, nous exposons les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Nous enchainons en divulguant les conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école, les pratiques déclarées de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle et les objets de collaboration. Nous poursuivons en identifiant les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Finalement, nous terminons ce chapitre avec une synthèse des résultats.

#### 4.1 Cas de l'établissement scolaire A

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats qui caractérisent l'établissement scolaire A. Ce dernier est un établissement privé comportant 500 élèves et 30 enseignants. L'équipe de la direction est composée comme suit : une directrice générale, un directeur des services pédagogiques et une direction adjointe. De plus, 30 autres personnes font partie de l'équipe-école et y occupent des postes variés.

##### 4.1.1 Données factuelles au sujet des participants

Au total, 13 personnes ont rempli le questionnaire en ligne. Parmi elles, aucune n'a manifesté sa volonté de participer à un entretien. Par ailleurs, 14 autres personnes ont accepté volontairement de prendre part aux entretiens semi-structurés.

Le tableau 4.1 contient les données factuelles concernant les 13 participants qui ont répondu au questionnaire en ligne. En scrutant le tableau, il est possible de constater que seuls des enseignants y ont répondu, et ce, malgré l'invitation envoyée à tous les membres du personnel. La majorité des répondants est constituée d'enseignants expérimentés. Un seul enseignant débutant a répondu au questionnaire.

Tableau 4.1 Données factuelles au sujet des participants ayant répondu au questionnaire (cas A)

RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE		
Participants	Expérience à l'école A	Fonction
Participant 1	16 à 20 années	› Enseignant de français
Participant 2	21 à 25 années	› Enseignant de sciences et technologie
Participant 3	16 à 20 années	› Enseignant d'univers social
Participant 4	21 à 25 années	› Enseignant d'univers social
Participant 5	26 à 30 années	› Enseignant d'éducation physique et à la santé
Participant 6	21 à 25 années	› Enseignant de mathématiques
Participant 7	31 à 35 années	› Enseignant d'éducation physique et à la santé
Participant 8	11 à 15 années	› Enseignant d'anglais
Participant 9	16 à 20 années	› Enseignant de français
Participant 10	16 à 20 années	› Enseignant de mathématiques
Participant 11	0 à 5 années	› Enseignant (débutant) de français et géographie
Participant 12	16 à 20 années	› Enseignant d'anglais
Participant 13	21 à 25 années	› Enseignant de musique et mathématiques

En regardant le tableau suivant, celui des participants aux entretiens, il est possible de formuler certains constats les concernant. La direction de l'établissement est représentée par le directeur des services pédagogiques. Tous les enseignants expérimentés ont plus de 20 ans d'expérience en enseignement. À l'instar des enseignants débutants, ils enseignent diverses disciplines scolaires. Parmi les autres membres de l'équipe-école, deux techniciennes en éducation spécialisée et une intervenante en adaptation scolaire ont participé à l'entretien de groupe.



Tableau 4.2 Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas A)<sup>2</sup>

Direction d'établissement	Expérience à l'école A	Fonction
Marc	3 années	› Directeur des services pédagogiques de l'établissement
<b>ENSEIGNANTS DÉBUTANTS</b>		
Marianne	2 années	› Enseignante de mathématiques
Anna	2 années	› Enseignante de sciences et technologie
Olivia	3 années	› Enseignante de sciences et technologie
Louise	1 année	› Enseignante de français
François	2 années	› Enseignant d'univers social et d'éducation physique et à la santé
<b>ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS</b>		
Réjean	25 années	› Enseignant de mathématiques
Mélina	22 années	› Enseignante d'univers social
Annabelle	21 années	› Enseignante de français
Fannie	12 années	› Enseignante d'univers social
Ingrid	27 années	› Enseignant d'éducation physique et à la santé
<b>AUTRES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE</b>		
Diane	3 années	› Intervenante en adaptation scolaire
Carolane	1 année	› Éducatrice spécialisée
Mona	26 années	› Éducatrice spécialisée

#### 4.1.2 Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école

Cette section aborde les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école. Nous nous intéressons aux conceptions en tant que constructions mentales propres à chacun des participants, considérant qu'elles renvoient notamment à leurs expériences. L'analyse des données recueillies lors des entretiens a permis l'émergence de quatre conceptions : l'exemple, l'orientation commune, la mobilisation et la responsabilité partagée.

<sup>2</sup> Les prénoms sont fictifs, ils ont été choisis aléatoirement.

#### 4.1.2.1 Exemple

Lorsque nous demandons aux participants de s'exprimer sur leurs conceptions du leadership, plusieurs font ressortir l'exemple comme un élément clé associé au leadership. Le directeur conçoit le leadership au sein de l'équipe-école en le mettant en relation avec l'exemple. En effet, ses propos précisent que, selon lui, le leadership naît de l'exemple, comme l'indique l'extrait suivant : « Je pense beaucoup qu'on doit prêcher par l'exemple. Moi, j'ai toujours pensé que c'est par l'exemple que le leadership naissait dans un établissement ou dans une organisation ».

Les enseignants expérimentés vont aussi dans ce sens. Nous pouvons le constater en lisant les propos de Réjean : « Prêcher un petit peu par l'exemple, ça peut être une forme de leadership ».

La conception du leadership des autres membres de l'équipe-école rejoint celle de leurs collègues. Mona énonce l'importance de montrer l'exemple. Selon cette éducatrice spécialisée, les leaders, qu'elle compare à des capitaines de bateaux, doivent montrer l'exemple. Il est possible de s'en rendre compte en lisant ce qui suit : « Le leadership, moi je pense que ça prend comme un peu des capitaines de bateau qui montrent la voie et qui montrent l'exemple ».

#### 4.1.2.2 Orientation commune

L'orientation se révèle comme une autre conception associée au leadership. Le directeur parle du leadership en termes d'orientation. Il le conçoit comme un moyen de diriger les gens vers la même cible. Selon cette conception, le leadership permet d'orienter un grand nombre de personnes. Marc mentionne : « Le leadership, c'est vraiment de donner l'exemple, mais non seulement d'avoir un plan en tête, de montrer qu'on sait où on s'en va avec tout ça, puisque par notre calme, notre organisation, on amène le maximum de gens avec nous dans cette direction-là ».

Les enseignants expérimentés expriment aussi cette conception. Ils associent le leadership à une orientation. Voici ce que dit Réjean : « Le leadership, c'est donner un petit peu une voie directrice à suivre ». Fannie voit également dans le leadership une orientation à donner, une vision à suivre : « Je dirais que ce serait d'avoir une certaine vision qui peut être suivie, terre-à-terre, à tous les jours ».

À l'instar de leurs collègues expérimentés, les enseignants débutants font référence à l'orientation quand ils formulent leur conception du leadership. Ils expriment d'ailleurs leur besoin d'être guidés vers un but

avec une certaine flexibilité. Marianne aborde ce point dans les lignes suivantes : « J'ai besoin de quelqu'un qui sait où il s'en va, qui nous montre les grandes orientations, puis qu'on puisse en discuter ».

En mentionnant que le leader encourage ses troupes à aller dans la même orientation, les autres membres de l'équipe-école rejoignent la conception du leadership formulée par leurs collègues. Ils conçoivent le bon leadership comme un moyen de motiver le personnel à suivre ensemble la même voie. Mona, éducatrice spécialisée, déclare ceci : « Si le leadership est bon, veut, veut pas, ça motive les troupes à te suivre ».

#### 4.1.2.3 Mobilisation

La mobilisation émerge des propos des participants lorsque nous les interrogeons sur leur conception du leadership. Elle est, selon eux, liée au leadership. Dans le cadre de cette recherche, la mobilisation réfère à l'engagement volontaire des membres d'une équipe, rassemblés pour dynamiser leurs forces et leur énergie dans le but d'atteindre les objectifs visés. Les enseignants expérimentés associent leur conception du leadership à la mobilisation. La notion de mobilisation est présente lorsque Fannie, une enseignante expérimentée, précise qu'un leader ne doit pas nécessairement faire l'unanimité, mais qu'il doit être capable de rassembler les membres de l'équipe-école afin de leur permettre d'améliorer leur travail et de participer au développement de l'école. Voici un extrait de ses propos qui explique cette conception : « La seule information que j'allais rajouter, c'est vraiment le côté rassembleur, pas nécessairement l'unanimité, mais quelqu'un qui va être capable de rassembler, de faire valoir ses points, tout ça, pour vraiment faire progresser l'école, puis les collègues ».

Son collègue Réjean ajoute qu'un bon leader est un rassembleur, une personne qui peut mobiliser les gens autour de ses idées et autour de sa vision. Une importance est accordée aux informations transmises aux enseignants débutants afin de faciliter leur insertion professionnelle et leur permettre de se mobiliser à leur tour.

Je pense que pour être un bon leader, il faut être rassembleur. Il faut être capable de bien rassembler des gens autour de ses idées, autour de sa vision. D'être clair, de savoir où est-ce qu'on s'en va, ça permet aux gens de mieux suivre, de bien expliquer, justement, si c'est pour aider les nouveaux qui arrivent, de bien leur expliquer les choses. C'est ça un bon leadership.

L'idée de mobilisation est aussi évoquée par les enseignants débutants. Olivia fait ressortir l'importance d'être à l'écoute des membres de l'équipe-école pour unir toutes les forces dans le but d'atteindre un objectif commun. Elle exprime sa conception :

Un leader, peu importe que ce soit un directeur d'école ou autre, c'est quelqu'un qui est capable de prendre le pouls de son monde, de son milieu, de voir les besoins, de voir les mouvements qui se font, puis qui prend tout ça, puis aligne tout le monde dans la même direction, puis qui l'amène quelque part.

La prochaine affirmation de Mona indique que les autres membres de l'équipe-école accordent aussi une importance à la mobilisation de l'équipe-école dans leur conception du leadership. La mobilisation incite les personnes à adopter des valeurs communes. Les valeurs véhiculées par les membres de la direction favorisent le rassemblement des personnes autour du projet collectif de l'école. Elle l'exprime ainsi : « Je pense qu'on y va avec les forces de chacun aussi. Je pense que ça vient beaucoup de la direction, pis après ça, quand on a la voie qu'ils veulent tracer un peu, comme les valeurs de l'école, bien on embarque là-dedans ».

#### 4.1.2.4 Responsabilité partagée

La responsabilité partagée représente une autre conception du leadership des participants. Les enseignants expérimentés s'entendent pour associer le leadership à plusieurs personnes. Voici comment Mélina explique cette conception : « Un leadership, ça peut être à différents niveaux, plusieurs personnes peuvent avoir du leadership dans l'école, et c'est ce qui va faire avancer, justement, différents projets, au niveau de l'école ».

Les enseignants débutants, tout comme les enseignants expérimentés, associent le leadership à plusieurs personnes qui exercent des fonctions différentes dans l'école. François explique sa conception ainsi :

L'idéal, [c'est qu']il peut y avoir différents leaders dans différentes facettes de l'école. Tu vas avoir le leadership de l'école qui serait plutôt la direction. Tu vas avoir différents leaders, par exemple, leader du comité de matière, une personne qui va un peu gérer ça. Tu vas avoir une personne qui va gérer les activités au niveau social dans l'école, ce n'est peut-être pas la même personne. Chacun va avoir son leadership, si on veut, dans des catégories d'activités qui ont lieu dans l'école.

L'analyse des entretiens de groupe avec les autres membres de l'équipe-école met de nouveau en évidence que le leadership peut être conçu comme la capacité à guider et influencer, qui peut provenir de la direction, mais aussi des enseignants, et ce, dans un système où la délégation de pouvoirs est mise en évidence. Diane, intervenante en adaptation scolaire, décrit sa vision du leadership comme une responsabilité partagée : « C'est pas mal aussi ma vision du leadership dans une école, c'est peut-être même un peu... Je ne sais pas comment dire. Pas pyramidal, mais c'est sûr qu'il y a la direction générale qui va justement déléguer aux directions adjointes, qui délèguent aux enseignants ».

#### 4.1.3 Manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

Cette section permet de décrire les manifestations déclarées par les participants pour ce qui est du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Selon l'analyse des données collectées par le questionnaire et les entretiens, ces manifestations peuvent être regroupées en cinq catégories : disponibilité, accompagnement, communication, adhésion à l'équipe et implication.

##### 4.1.3.1 Disponibilité

Selon les propos analysés, se rendre disponible est une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école. Notamment, les enseignants expérimentés déclarent que leur leadership, au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, se révèle dans leur disponibilité. Une enseignante expérimentée écrit ce qui suit dans le questionnaire : « Nous sommes très disponibles pour aider les nouveaux enseignants dans notre établissement ».

Les enseignants débutants mentionnent aussi que le leadership se manifeste dans la disponibilité des enseignants expérimentés et des membres de la direction. Anna l'exprime ainsi : « Je crois que les enseignants sont assez présents. Ils sont là pour répondre à nos questions, ils sont là pour essayer de nous mettre en confiance aussi d'une certaine façon, malgré la charge de travail qu'il y a ». Lucie, une autre enseignante débutante, ajoute ceci au sujet de la disponibilité des membres de la direction :

Ce qui est remarquable, c'est leur [membres de la direction] disponibilité. Ils n'ont peut-être pas à gérer, par exemple, les cas d'élèves, comme on peut en avoir en milieu défavorisé où il va y avoir toujours une file d'élèves devant les bureaux de la direction. À ce moment-là, ils ne sont pas vraiment accessibles. Tandis qu'ici, à n'importe quel moment, justement, on peut avoir des réponses à nos questions.

Cette disponibilité qui se manifeste dans le leadership des membres de la direction est aussi soulignée par les autres membres de l'équipe-école. Mona, éducatrice spécialisée, le formule de manière claire :

Des fois, on a des petites préoccupations. Si on a besoin de valider certaines choses, parce qu'on n'est pas sûr d'une certaine intervention, ou qu'il y a quelque chose. On ne sent pas qu'on va être jugés : « *Go*, viens valider, puis il n'y a pas de problèmes. La porte est toujours ouverte ».

#### 4.1.3.2 Accompagnement

Accompagner les enseignants débutants est aussi considéré comme une manifestation du leadership. Le directeur de l'établissement affirme que son leadership au sein de l'équipe-école paraît, notamment, dans l'accompagnement qu'il offre aux enseignants débutants. Il insiste sur le fait que l'accompagnement doit perdurer dans le temps : « Les journées de rentrées pédagogiques de début d'année, on va faire un pas en avant. On va sauver les meubles dans les premiers temps. Mais l'accompagnement [des enseignants débutants] doit durer jusqu'à... C'est long un accompagnement ».

Le leadership des enseignants expérimentés s'exprime dans la qualité de leur accompagnement. Leur accompagnement personnalisé permet une meilleure intégration des enseignants en insertion professionnelle. Cet extrait provenant des réponses dans le questionnaire le confirme : « Les collègues d'un même département accompagnent de façon plus personnalisée les nouveaux enseignants et les épaulent pour permettre une intégration plus douce ».

Cet accompagnement se manifeste sur différents plans, comme le souligne un enseignant expérimenté dans l'une de ses réponses au questionnaire : « Les collègues d'un nouvel enseignant vont spontanément l'aider aussi bien en ce qui concerne ses préparations de cours et tout ce qui a trait à la vie pédagogique qu'en ce qui concerne la vie scolaire et la routine de l'école ».

Pour leur part, les enseignants débutants semblent apprécier l'accompagnement de la direction et celui des enseignants expérimentés. Cette appréciation est explicitement formulée par Anna dans les deux prochaines citations :

Dans la salle des enseignants, salle du diner, peu importe, aux ordinateurs, pendant toute l'année, j'ai tout le temps ressenti... J'avais tout le temps quelqu'un qui venait me voir : « est-ce que tu es à jour ? Est-ce que tu as besoin d'aide ? Est-ce que ça va ? » Parce que des fois, je suis submergée par les dates et tout ça. J'en oublie une et une autre. Il y a tout le temps

quelqu'un qui a un regard que ce soit la direction ou un membre du personnel, à différents niveaux. On est quand même bien chapeautés dans notre intégration au travail, ça va très bien sur ça.

Anna poursuit en affirmant que les enseignants débutants sont entourés de leaders positifs qui leur offrent un accompagnement apprécié. Il s'agit pour elle d'une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école :

La direction et les collègues de travail qui nous entourent, il y en a quand même beaucoup qui vont prendre les devants pour essayer de nous aider, nous guider, nous former, répondre à nos questions en tant que nouveaux enseignants. Je pense que, côté leadership, on a de beaux leaders positifs. On pourrait dire, au sein de notre équipe-école, sans que ce soit des gens qui soient là pour contrôler et dicter une façon de faire.

#### 4.1.3.3 Communication

Communiquer représente également une manifestation du leadership. Lorsque nous demandons aux enseignants expérimentés de décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, la communication ressort comme un autre élément dominant chez les leaders. Le leadership transparaît, par exemple, dans la communication entre les enseignants débutants et les enseignants qui enseignent au même niveau scolaire. Selon le prochain extrait, la petite taille de l'école et la proximité des locaux de travail facilitent le leadership qui encourage le rapprochement et les contacts avec les enseignants débutants. Réjean se prononce : « C'est plutôt l'enseignant qui va travailler avec le nouvel enseignant, sur le même degré, qui va discuter avec. Le fait qu'on soit tous dans la même salle, ça favorise un petit peu ces échanges-là ».

L'écoute est une composante essentielle de la communication. Selon les enseignants, une communication réussie se révèle dans l'attention portée aux propos de l'interlocuteur. Nous relevons à ce sujet deux extraits issus des propos d'enseignantes débutantes. Elles considèrent que le leadership au sein de l'équipe-école se manifeste notamment par l'écoute. Anna dit :

[Les leaders] sont quand même là pour nous montrer le chemin, essayer de nous guider et nous écouter à travers tout ça, même si ce n'est pas toujours facile avec les conditions [pandémie] qu'on a depuis les deux ans que je suis ici. Je pense qu'il y a quand même cela, côté leadership.

Marianne ajoute : « [un leader] c'est quelqu'un qui va dire "on s'en va par là", qui va mettre les balises, mais qui est très à l'écoute de ce que son équipe a à dire et c'est exactement ça qu'on a ici. On a vraiment un trio de direction excellent ».

Les propos des autres membres de l'équipe-école vont aussi dans ce sens. Ils recourent ceux des enseignants débutants et des enseignants expérimentés, auxquels Carolane ajoute l'ouverture aux autres dans la communication comme étant une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école : « Je pense que le leadership va aussi partir de la communication et de l'ouverture que les gens ont entre eux. Je pense que, pour le vivre ici, je trouve qu'il y a tellement une facilité au niveau de la communication ».

#### 4.1.3.4 Adhésion à l'équipe

Le leadership s'exprime dans l'adhésion à l'équipe. Le directeur valorise les nouveaux enseignants selon leurs forces afin que ceux-ci sentent vraiment qu'ils participent au travail d'équipe dans l'école. Selon lui, adhérer à l'équipe est une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration. Sur ce chapitre, il compare le travail d'équipe à une participation au casse-tête de l'équipe.

La direction, dans un premier temps, comme ma mère disait « bat la *trail* un petit peu », pour dire « voici, tu t'en vas dans telle équipe, on pense que tu es le bon morceau pour venir compléter notre équipe. On a tels genres de profs, je pense qu'avec les qualités qu'on voit en toi... ». Donc on essaie de dénoter déjà les forces de l'enseignant débutant pour qu'il sente vraiment qu'il participe au casse-tête de notre équipe.

Les enseignants expérimentés pensent aussi que le leadership se manifeste dans l'adhésion à l'équipe-école. Ils disent que la vision de l'école, portée par les membres de l'équipe-école, est en adéquation avec leurs propres valeurs et leurs convictions. Ces valeurs constituent des repères pour se définir professionnellement. Fannie en parle ainsi : « On les suit [les membres de la direction] parce qu'on sait que leur vision correspond à nos valeurs. Leur vision, leurs valeurs de l'école correspondent à ce que moi je ressens par rapport à l'école ».

Les enseignants débutants décrivent le leadership de la direction de manière positive en tant que moteur d'une adhésion de tous à une équipe. Bien que cette direction soit jeune, ils semblent adhérer à l'équipe. Anna parle de cette adhésion :



Je pense que c'est un leadership qui est quand même positif. Malgré le fait que ce soit une direction qui est quand même jeune, des nouvelles personnes qui sont en poste. Je pense qu'ils prennent quand même leur place, puis qu'ils essaient de faire quand même valoir certaines valeurs, certaines décisions qu'ils vont mettre de l'avant, l'équipe aussi.

#### 4.1.3.5 Implication

Dans leurs témoignages, les participants affirment que les manifestations du leadership consistent à s'impliquer au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Les prochaines lignes exposent ce que les différentes catégories de participants disent au sujet de l'implication de la direction, des enseignants expérimentés et des autres membres de l'équipe-école lors de l'entrée en carrière des enseignants débutants.

##### **Implication de la direction**

Les participants remarquent l'implication de la direction de leur établissement scolaire au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Le leadership déployé se manifeste surtout par des attitudes et des pratiques qui illustrent une implication dès l'arrivée des enseignants débutants. C'est ce que mentionnent les enseignants expérimentés pour qui la direction a la volonté d'informer sur les divers aspects de la profession et de guider les enseignants débutants lors de leurs premiers pas dans l'enseignement afin que l'intégration dans leur nouveau milieu de travail soit harmonieuse, comme le formule Réjean : « Au départ, avec la direction, pour tous les nouveaux, à chaque début d'année, [il y a] une réunion dans les quatre-cinq premières journées pédagogiques. Il va y avoir des réunions d'information attitrées spécialement aux nouveaux enseignants du milieu ».

De leur côté, les enseignants débutants se sentent continuellement appuyés lors de leur insertion professionnelle, et ce, grâce au soutien de la direction. François se sent épaulé : « Pour les cas d'élèves, tout ce qui est administration, ça a vraiment été plus les directeurs ; je me suis basé sur eux. "Qu'est-ce que je fais avec un élève comme ça ? Qu'est-ce que je fais avec ?". C'est vraiment plus les directeurs qui m'ont épaulé là-dessus ».

Les autres membres du personnel sont conscients de la responsabilité de la direction au regard de l'insertion professionnelle des enseignants. Cette dernière prend en main la transmission des informations importantes aux enseignants débutants. Elle organise des rencontres formelles. À l'instar de l'enseignant

expérimenté Réjean, Mona, éducatrice spécialisée, souligne l'existence de ces rencontres ayant pour but de favoriser l'intégration des enseignants débutants. Elle affirme :

Quand il y a les rencontres de début d'année [organisées par les membres de la direction] pendant les journées pédagogiques, il y a des réunions spécifiques prévues pour les nouveaux membres du personnel, pour les enseignants. C'est dans l'horaire, c'est prévu. Je sais qu'il y a des rencontres pour expliquer comment ça fonctionne l'informatique. Comme on n'est pas des enseignantes, on ne sait pas trop ce qu'ils se disent, mais je sais qu'il y a des temps de prévus pour ça à l'horaire.

### **Implication des enseignants expérimentés**

Des participants disent constater que les enseignants expérimentés s'investissent au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, jouant un rôle important quant à l'intégration de ces derniers au sein de l'établissement. Le directeur donne un aperçu du leadership exercé par les enseignants expérimentés de l'école et met l'accent sur le fait qu'ils sont disposés à aider les enseignants débutants, et ce, en tout temps.

Moi, j'étais spectateur avant. Là, je vois derrière le théâtre. Je les vois les petits trucs, toutes les petites choses que les enseignants font, les bonnes interventions. Ça peut être des gens qui ont, sans qu'on leur demande, une approche envers le nouvel enseignant pour lui dire « écoute, veux-tu, je vais te montrer quelque chose ? Ça va peut-être t'aider, tu feras ce que tu voudras avec ça, mais regarde... », C'est aussi de l'aider à faire le plan de classe. Une année, je n'avais pas le choix. Je devais prendre un nouvel enseignant, à travers la pandémie ce n'était pas simple. Donc il y a des profs qui, volontairement, font ça. Le leadership, ici, c'est de cette façon-là que ça se vit.

Les enseignants expérimentés se portent garants de l'accueil de leurs pairs. Cette responsabilité se constate lorsqu'ils communiquent avec les enseignants débutants et les guident. Réjean l'exprime comme suit : « C'est sûr qu'il y a le chef de département qui va faire des réunions pour donner un petit peu de l'information générale pour rabouter ça. Mais c'est plus l'enseignant qui va travailler avec le nouvel enseignant ».

Les enseignants débutants bénéficient de l'accueil des enseignants expérimentés et du climat de collégialité qui leur est réservé, en particulier de la part de ceux qui enseignent la même discipline. De plus, ils soulignent le soutien reçu constamment. Voici les propos de François : « Pour le leadership, je

dirais vraiment, pour ce qui est la matière et ce qu'on fait en classe, c'est le reste des profs qui enseignent la même matière qui m'ont accueilli ».

Cette implication semble très appréciée par les enseignants débutants, comme le mentionne Louise au sujet des enseignants expérimentés : « Ils nous accueillent vraiment généreusement, c'est remarquable ». Ainsi, les enseignants débutants se sentent soutenus et bien dirigés par leurs collègues qui enseignent depuis quelques années. C'est ce que déclare Louise à propos de l'assistance reçue :

Vraiment, on a un soutien incomparable, vraiment ! Par exemple, ma collègue qui est là depuis fort longtemps en français de première secondaire, c'est elle qui m'accueille et qui me dirige. La même chose en deuxième secondaire, alors on sent qu'on est bien dirigé par les collègues.

Cette assistance, que Louise considère comme incomparable, incite l'enseignant débutant François à s'investir et vouloir offrir, en retour, de l'aide à ses collègues et ainsi contribuer au travail d'équipe en partageant également des responsabilités. Voici ses propos : « Souvent, les profs vont demander "es-tu bien avec cette matière-là, est-ce que tu sais comment aborder tel point ?". Plus tard, c'est moi aussi qui vais aller les voir. Ça va dans les deux sens, je dirais ».

Selon les autres membres du personnel, ce sont des enseignants expérimentés qui prennent l'initiative de déployer leur leadership pour collaborer activement avec les enseignants débutants. Diane décrit ce leadership : « Pour les nouveaux enseignants, il n'y a rien, d'établi. Il n'y a rien d'officiel. Je pense que ça se fait naturellement quand il y a un nouvel enseignant. Ça va être le département qui va le prendre sous son aile, ça va être les collègues du même degré ou les voisins de bureau ».

### **Implication de l'équipe-école**

La direction de l'établissement affirme qu'un leadership informel se dégage de l'équipe-école quant à la collaboration avec les enseignants débutants. Celui-ci peut provenir de toute l'équipe-école. Tous les membres du personnel s'investissent pour collaborer avec les enseignants débutants. Ce leadership s'exprime par l'accueil et le soutien, comme mentionné par le directeur : « Il n'y a pas de comité, mais le processus se fait. Tout le monde prend tout le monde sous son aile. Peut-être qu'il devrait y avoir quelque chose de plus formel, on est rendu là ».

Les enseignants expérimentés s'accordent aussi pour dire que tous les membres du personnel sont impliqués dans le processus de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Chacun, dans l'exercice de sa fonction, a un rôle essentiel à jouer auprès de l'enseignant débutant. L'enseignant expérimenté Réjean en parle ainsi : « Chacun selon ses compétences aide les nouveaux : de la technicienne en reprographie qui aide à la mise en page des documents jusqu'à l'enseignant qui donne des trucs pour la gestion administrative, bulletins, portail, etc. ».

Les enseignants expérimentés assurent que toute l'équipe s'occupe de l'accueil des enseignants débutants. Voici les propos d'un répondant au questionnaire : « C'est surtout l'équipe de direction qui s'occupe de l'accueil, mais aussi toute l'équipe-école ».

Quant aux enseignants débutants, ils sont conscients d'être bien encadrés par l'équipe-école. Cette dernière compte des leaders positifs qui s'impliquent dans la collaboration avec les nouveaux collègues. Le leadership exercé semble souple et suggestif. Anna en parle comme suit : « Je pense que, quand même, côté leadership, on a des beaux leaders positifs, on pourrait dire, au sein de notre équipe-école. Je pense que c'est quelque chose [la collaboration avec les enseignants débutants] qui se fait quand même assez graduellement puis fluidement au sein de l'école ».

Les autres membres de l'équipe-école font la même observation. Ils remarquent que tous les membres du personnel sont engagés dans le processus de collaboration avec les enseignants débutants. Tous déploient leur leadership afin de soutenir et accompagner l'enseignant débutant. L'éducatrice spécialisée Mona dit à ce sujet : « On n'a pas tant de personnel non plus, mais chacun à sa façon est capable de donner un coup de main ».

#### 4.1.4 Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école

Cette section présente les conceptions des participants au sujet de la collaboration au sein d'une équipe-école. L'analyse des données recueillies lors des entretiens a mené à l'émergence de deux conceptions principales : la communication et l'orientation commune.

##### 4.1.4.1 Communication

La communication émerge dans les conceptions que les participants ont de la collaboration. Ainsi, les conceptions des enseignants expérimentés quant à la collaboration au sein de l'équipe-école gravitent

autour de la communication. Selon cette conception, la constance des échanges entre enseignants expérimentés et débutants semble incontournable. Voici les propos de Mélina : « Je crois qu'on doit échanger constamment, on passe notre temps à échanger, on dine, on parle toujours des élèves, de comment ça s'est passé ».

Les enseignants débutants partagent cette conception de la collaboration. À l'instar de leurs collègues expérimentés, ils l'associent à la communication au sein de l'équipe-école. En fait, selon eux, la communication est essentielle à la collaboration. D'après leurs témoignages, la collaboration permet de mobiliser et d'orienter le travail des enseignants. Marc mentionne :

Pour moi, collaborer, c'est d'abord se parler. Je pense que dans cette école-là, les profs se parlent beaucoup. On planifie les grandes lignes et comment on va gérer les élèves ensemble. Je pense que c'est ça aussi la collaboration. On parle ensemble, on voit qu'est-ce qu'on veut faire et on le fait ensemble.

Sa collègue Louise va aussi dans ce sens tout en insistant sur la dimension de l'écoute. Cette dernière est une caractéristique qui semble un pilier important de la collaboration. Elle dit : « La collaboration, pour moi, c'est d'abord l'écoute. Après l'écoute, bien sûr le dialogue, pour aller dans la même direction ».

La conception de la collaboration chez les autres membres de l'équipe-école rejoint celle des enseignants. Diane, intervenante en adaptation scolaire, mentionne que la communication est un levier qui favorise la collaboration avec les enseignants débutants. Elle s'exprime ainsi : « C'est essentiel, dans une école, la collaboration, c'est la base de tout. C'est là que ça part, il faut communiquer, il faut échanger ».

#### 4.1.4.2 Orientation commune

Comme déjà mentionné, l'orientation commune est présente dans les propos des participants lorsqu'ils expriment leurs conceptions du leadership. Elle est également présente dans leur conception de la collaboration. Le directeur de l'établissement perçoit la collaboration comme une équipe sportive composée de vétérans et de nouveaux et tout le monde y retrouve sa place dans cette équipe. Voici comment il explique sa conception :

Je trouve qu'il y a un peu un parallèle, un peu comme une équipe sportive. Je trouve qu'une équipe d'enseignants, c'est comme une équipe sportive, un peu. Moi, quand je suis rentré ici, il y avait quand même encore des anciens, qui étaient des vétérans dans notre « vestiaire de profs », si on veut. Puis moi, j'étais un jeune fou, quand j'ai commencé, je faisais les choses

un peu différemment, mais c'était bon qu'il y ait des vétérans dans le vestiaire pour nous dire « regarde, c'est comme ça que ça fonctionne ici, la voie est tracée pour vous autres, on va vous laisser la place éventuellement, mais la philosophie de l'entreprise, la philosophie de cette école-là, on vous la transmet, et c'est à vous autres de faire le travail après ».

La citation issue des propos de l'enseignante expérimentée, Mélina, précise que la conception de la collaboration au sein de l'équipe-école est liée à une orientation commune, au fait de se diriger tous ensemble vers le même but : « Je pense que la collaboration, autant au sein du degré que dans l'équipe-matière, pour bien savoir où s'enligner puis enligner les élèves, c'est absolument essentiel ».

Les enseignants débutants indiquent aussi que leur conception de la collaboration se rapporte à une orientation commune, un objectif commun à atteindre ensemble. Olivia l'explique comme suit :

Je dirais que collaborer, pour moi, ça veut dire de faire les choses ensemble. Ça veut dire qu'on travaille dans un objectif commun, qu'on met chacun l'épaule à la roue, on fait chacun notre bout. Si moi, je suis bonne dans telle ou telle affaire, c'est moi qui vais le faire et si l'autre à côté est meilleur à autre chose, il va faire son bout. Tout le monde ensemble, on prend en compte les forces de toute l'équipe et on s'en va à notre objectif commun, en mettant tout le monde notre compétence propre à nous pour avancer vers quelque chose.

#### 4.1.5 Pratiques de collaboration déclarées au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants

Dans cette section, nous décrivons les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle. Il s'agit de pratiques déclarées par les participants. Mentionnons que dans le cadre de cette recherche, les pratiques de collaboration représentent les actions ou les activités réalisées en contexte d'interactions, par au moins deux personnes, qui évoluent en synergie pour atteindre des buts communs. L'analyse des données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens nous permet de distinguer trois pratiques de collaboration : partager, aider et conseiller. En outre, nous avons pu identifier un seul objet de collaboration : l'encadrement des élèves.

##### 4.1.5.1 Partager

Partager apparaît comme une importante pratique de collaboration. Le partage permet d'outiller les enseignants débutants et de les appuyer au cours de leurs premiers pas dans l'enseignement. La direction de l'établissement parle de la facilité avec laquelle des membres du personnel collaborent avec ces derniers en partageant. Marc explique ceci : « Ici, tout le monde partage tout. Je raconte ça, je me dis, câline (rire), ça l'air que ça pourrait sonner faux, mais pour vrai, étant donné que le personnel est ici depuis

longtemps, puis qu'il y a des pièces qui viennent s'additionner, des fois on en perd un, mais, grosso modo, tout est partagé ».

Les enseignants expérimentés n'hésitent pas à partager leur matériel pédagogique avec les enseignants débutants, et ce, dès l'arrivée de ces derniers. Cette pratique de collaboration vise à rendre service et à combler les besoins, notamment ceux qui concernent la planification de l'enseignement. Cette forme de soutien démontre, selon les enseignants expérimentés, la qualité de l'accompagnement offert. Une réponse au questionnaire l'explique comme suit : « Dès l'arrivée de nouveaux enseignants, nous nous faisons un point d'honneur de bien accompagner nos nouveaux collègues en partageant notre matériel et nos préparations ».

Les enseignants débutants profitent de l'expérience de leurs pairs et parlent du partage de matériel de manière positive. Olivia l'exprime dans les lignes suivantes : « Il y a beaucoup d'enseignants d'expérience dans l'école et c'est fantastique parce qu'ils ont de l'expérience. Ils nous partagent plein de trucs, plein de choses ».

Les autres membres de l'équipe-école se prononcent sur l'ouverture des enseignants débutants face au partage de matériel, mais aussi concernant une variété de stratégies et d'innovations. Les enseignants débutants sont comblés par cette pratique. Diane, intervenante en adaptation scolaire, mentionne la facilité à collaborer avec les enseignants débutants : « Il y a beaucoup plus d'ouverture. Tout ce qu'on peut leur donner, ils le prennent, parce qu'ils sont contents justement d'être nourris de stratégies, de trucs, de nouveautés, de n'importe quoi ».

#### 4.1.5.2 Aider

L'aide ressort comme une pratique de collaboration. Celle-ci est offerte aux enseignants débutants afin de faciliter leur insertion professionnelle. Ces derniers ressentent la nécessité d'être soutenus pour faire face aux défis de l'enseignement. La collaboration avec les enseignants débutants se manifeste notamment par des pratiques d'aide de la part du personnel de l'école. En effet, les membres de l'équipe-école offrent leur aide aux enseignants débutants afin de s'assurer, notamment, que ces derniers bénéficient de toutes les informations dont ils ont besoin pour bien s'intégrer dans la profession et dans leur milieu scolaire. Par exemple, l'attention portée aux enseignants débutants et l'offre d'aide permettent à ces derniers de s'approprier des connaissances concernant le portail d'enseignement et de repérer les ressources dont ils

ont besoin. La direction met en mots cette pratique de collaboration avec les enseignants débutants en affirmant :

On peut mettre la collaboration dans l'espèce de « Je prends du temps pour toi, pour t'aider à faire des choses de base, qui sont dans le système », parce que, c'est sûr que le nouvel enseignant est habitué à un certain nombre de choses, mais si c'est un premier emploi en enseignement, il n'a pas utilisé un portail d'enseignement.

Dans une réponse au questionnaire, un enseignant expérimenté met en lumière certaines pratiques de collaboration qui ont cours dans l'établissement. Selon lui, tous les membres de l'équipe-école, selon leurs champs de compétences, offrent leur aide aux enseignants débutants. L'appui accordé répond à une variété de besoins que peut éprouver l'enseignant qui fait ses premiers pas dans l'enseignement. Les besoins peuvent être d'ordre technique ou encore d'ordre administratif. C'est ce qu'indique l'extrait suivant : « Chacun selon ses compétences aide les nouveaux. De la technicienne en reprographie, qui aide à la mise en page des documents, jusqu'à l'enseignant qui donne des trucs pour la gestion administrative, bulletins, portail, etc. ».

Une enseignante débutante expose le soutien qu'elle obtient dans l'école. L'aide offerte par les enseignants expérimentés permet à Anna de se sentir épaulée dans sa pratique professionnelle et cela suscite un sentiment de bien-être au travail. Dans l'extrait suivant, elle met en relief cette pratique de collaboration : « L'équipe, c'est tellement une belle équipe ici ! Les enseignants sont très gentils. Il y en a plusieurs qui sont venus me voir en disant "si tu as des questions, si tu as besoin de parler, on est là, si tu as..." , donc, je sens la bienveillance et l'entraide ».

Les autres membres de l'équipe-école signalent leur disponibilité pour donner un coup de main aux enseignants débutants. Ils soulignent la participation des membres de la direction et des enseignants pour aider les enseignants débutants. Mona, éducatrice spécialisée, l'exprime comme suit :

Pour les nouveaux enseignants, il y a la direction qui fait preuve de leadership, mais je pense qu'ils ont l'équipe degré aussi qui peut les aider. Il y a aussi l'équipe du département, si c'est un enseignant de français. Le département de français va les prendre un peu sous leurs ailes. Mais je pense que ça fonctionne aussi par degré. Mais nous, on a affaire avec les nouveaux enseignants, on s'occupe de nos nouveaux. On essaie de s'occuper de nos nouveaux.



#### 4.1.5.3 Conseiller

Les pratiques de collaboration peuvent prendre la forme de conseils. En effet, les membres de l'équipe-école font preuve d'une volonté de collaboration avec les enseignants débutants en se montrant à l'écoute, en posant des questions et en répondant aux questions. Ces derniers ressentent le besoin de discuter de différents sujets, de leurs expériences et des obstacles qu'ils rencontrent. Ils n'hésitent pas à se tourner vers le directeur et les enseignants afin de bénéficier des conseils, des commentaires, des réflexions et de rétroactions. Les conseils reçus leur permettent de valider leurs pratiques pédagogiques et de se sentir plus compétents et confiants. Marc, le directeur de l'établissement, le formule ainsi :

Des fois, ils [les enseignants en insertion professionnelle] viennent me voir. Comme directeur, ils veulent me pister pour être sûrs de se protéger aussi, parce qu'ils ne sont pas sûrs d'avoir pris la bonne décision. Il y a aussi l'espèce de capacité de jugement au début d'une carrière : « je pose-tu ce geste-là ? Ai-je été trop sévère, je ne suis peut-être pas assez sévère aussi ». [Je les vois aussi] poser cette question-là aux autres profs, je l'entends ça.

Les enseignants expérimentés mentionnent qu'il leur arrive de conseiller les enseignants débutants. Les conseils qu'ils donnent permettent à ces derniers de se développer professionnellement par le partage de savoirs entre collègues. Les enseignants expérimentés écoutent et proposent des façons de faire. Ils sont conscients que leurs conseils ne doivent pas nuire à la construction de l'identité professionnelle du débutant. C'est ce que Fannie explique dans le prochain extrait : « C'est plus "Voilà ce qui est à faire, mais une fois que la porte de ta classe est fermée, tu le fais comme tu veux. Tu testes les stratégies pédagogiques que tu veux bien tester". Je pense qu'ils ont leur place pour devenir l'enseignant qu'ils vont être ».

Les propos de Réjean recoupent ceux de sa collègue lorsqu'il mentionne que les conseils donnés avec souplesse et bienveillance ont pour but d'atteindre les objectifs communs : « Souvent, sous le couvert de la bienveillance, ces conseils-là, ce n'est pas nécessairement dans la façon d'imposer une façon de faire, mais bien de se rendre tous au même objectif ».

Les enseignants débutants n'hésitent pas à se tourner vers leurs collègues expérimentés pour recevoir des conseils concernant l'encadrement des élèves. Notamment, ils les consultent pour découvrir des stratégies et sont ouverts aux conseils qu'ils reçoivent. C'est ce qu'exprime Olivia dans les prochaines lignes : « On a une belle collaboration, quand on a une difficulté quelconque avec un élève, juste d'aller voir les autres

profs qui lui enseignent et jaser avec eux autres. [Si un prof dit] “ah moi je fais ça, ça va bien, [je penserai], ok, je vais essayer”. Ça se fait vraiment bien ».

Les autres membres du personnel mettent en exergue la collaboration avec les enseignants débutants en disant qu'ils accueillent leurs questions. Ils offrent des rétroactions concernant les interventions effectuées auprès des élèves qui ont des besoins particuliers. Par le biais de discussions, ils travaillent de concert avec les enseignants débutants pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques des élèves. Voici ce que Mona, éducatrice spécialisée, mentionne à ce sujet : « Il y a un nouvel enseignant qui est venu me voir “est-ce que c'est correct ce que je fais ?”. Je pense que l'ouverture est là, en tout cas pour les nouveaux qu'on a eus ».

Les pratiques de collaboration peuvent porter sur différents objets, selon les besoins et les objectifs visés. L'encadrement des élèves ressort comme un objet de collaboration important. Il est au cœur des interactions entre les enseignants débutants et les membres de l'équipe-école.

### **Principal objet de collaboration**

#### *Encadrement des élèves*

L'encadrement des élèves ressort comme un important objet de collaboration au sein de l'école. Les interactions avec les enseignants débutants touchent particulièrement la gestion éducative de la classe. Les conversations portent sur les règles à faire respecter afin d'harmoniser les actions et d'assurer une cohérence au sein de l'équipe-école. Voici ce que dit Ingrid, enseignante expérimentée, à propos de ces interactions : « Nous, le côté disciplinaire prend une grosse part de nos premiers échanges, parce qu'on doit vraiment s'assurer qu'on va faire respecter les mêmes choses. Donc, c'est vraiment une bonne part de nos premières discussions ».

Les enseignants débutants parlent aussi de l'encadrement des élèves quand ils s'expriment sur leurs pratiques de collaboration avec les enseignants expérimentés. Ils soulignent la qualité de la collaboration existante, précisant qu'ils n'hésitent pas à aller vers les enseignants expérimentés pour discuter avec eux de stratégies pour mieux gérer la classe. Selon eux, il s'agit d'un objet de collaboration significatif. Olivia déclare : « On a une belle collaboration là-dessus. Quand on a une difficulté quelconque avec un élève, juste d'aller voir les autres profs qui lui enseignent, jaser avec eux autres, “ah moi je fais ça, ça va bien, ah ok, je vais essayer”, ça se fait vraiment bien ».

Les autres membres de l'équipe-école témoignent des pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, liées à la gestion de classe. Ils soulignent le caractère informel des discussions entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés. Selon eux, ces discussions mettent en évidence la difficulté des enseignants débutants à faire face aux comportements inappropriés de leurs élèves. De façon informelle, les enseignants débutants n'hésitent pas à faire appel à l'expertise de leurs collègues pour connaître les moyens de relever les défis qui s'imposent à eux sur ce plan. Diane, intervenante en adaptation scolaire, parle de cet objet de collaboration dans l'extrait suivant : « C'est plus, genre, de l'informel "Hey, j'ai cet élève-là, je ne sais plus quoi faire avec lui" ».

#### 4.1.6 Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle

Cette section traite des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. L'analyse des données recueillies au moyen du questionnaire et lors des entretiens a permis de distinguer les effets perçus sous trois angles distincts : le climat de l'école, la confiance et la rétention des enseignants débutants.

##### 4.1.6.1 Climat de l'école

Les participants déclarent que le leadership a des effets sur le climat de l'école. Le directeur de l'établissement parle des effets du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle en évoquant la fierté d'être membre de l'équipe-école. Cette fierté se traduit dans le climat de l'école. Voici ce qu'il mentionne à ce sujet : « On est fier de faire partie de cette équipe-là. C'est un honneur d'être ici ».

Les enseignants expérimentés nomment aussi le climat de l'école, notamment avec les enseignants débutants, comme un effet perçu du leadership. La qualité des relations interpersonnelles au sein de l'équipe-école en est un effet important, elle favoriserait l'entraide et le partage. Voici une réponse obtenue par questionnaire : « Un des effets importants [du leadership est] le climat de l'école. Nous avons une équipe tissée serrée dans laquelle l'entraide et le partage sont naturels. Nous avons de la chance, cela se fait un peu tout seul ! ».

Les enseignants débutants partagent cet avis au sujet des effets du leadership. Ils mentionnent le climat de l'école empreint de bienveillance et de confiance. Ce climat a des bienfaits pour la direction, les

enseignants et les élèves. Olivia dit ceci : « [comme effet du leadership au sein de l'équipe-école], je pense qu'il y a un climat de bienveillance qui est là et qui fait que c'est une école agréable pour nous et pour les élèves. Je dirais pour la direction aussi ».

Les autres membres de l'équipe-école perçoivent aussi que le leadership a des impacts sur le climat de l'école. Ce dernier, s'il est positif, active le bien-être et le bonheur au travail. Diane, intervenante en adaptation scolaire, explique son point de vue sur le sujet :

L'impact, surtout, c'est dans l'ambiance, au sein de l'école. Si le leadership est positif, effectivement, l'ambiance va s'en ressentir et au contraire, si c'est négatif, elle va s'en ressentir aussi. Donc, [le leadership a des effets aussi sur] le bien-être des employés, parce qu'on sait qu'une bonne ambiance, des employés heureux, des employés qui travaillent plus, [un employé] qui va beaucoup plus se donner, parce qu'il est content d'être là.

#### 4.1.6.2 Confiance

La confiance dans les autres apparaît comme un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Le directeur parle de l'importance pour les enseignants débutants d'avoir une personne de confiance à qui se référer. Voici un extrait de l'entrevue :

Je pense que le leadership [a des effets], que [le leader] soit le responsable du comité matière, le responsable de degré, ou juste le prof avec qui je travaille qui a plus d'expérience, juste de savoir que cette personne-là va être là pour répondre à mes questions. Si j'ai des questions à aller poser, si j'ai un ennui ou quoi que ce soit, je sais que je vais pouvoir compter sur quelqu'un. Quelqu'un de solide, de fiable, et qui n'ira pas nécessairement tout dire à la direction non plus, parce qu'on a des fois notre petite fierté. On ne veut pas nécessairement tout partager à la direction. Moi, je trouve qu'il y a une forme de leadership et c'est extrêmement bon pour notre prof qui rentre ici, parce qu'il a besoin... je dis le mot « mentor », mais c'est juste d'avoir quelqu'un qu'on sent vraiment honnête avec nous puis qui est là pour notre bien.

Les enseignants expérimentés indiquent aussi que la confiance est un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, Réjean insiste sur le développement d'un lien de confiance mutuelle, et ce, à long terme. Il explique : « On sait que si on travaille avec quelqu'un, on peut travailler à long terme et bâtir une relation de confiance, parce qu'on risque de travailler avec lui ou elle pour plusieurs années ».

À l'instar des enseignants expérimentés, les enseignants débutants perçoivent la confiance comme un effet du leadership sur les pratiques de collaboration. Il est question de confiance mutuelle, mais également de la confiance en soi qui en découle. Olivia explique son point de vue au sujet des effets du leadership :

Moi je parlerais de confiance. La direction, quand ils m'ont engagée, je n'avais jamais enseigné, ils m'ont accordé leur confiance. Ils m'ont « *backée* » et ils n'ont jamais douté. Ils n'ont jamais hésité à savoir si je ferais ça comme il faut. Je n'ai jamais senti qu'il y avait le moindre doute. Ils m'ont beaucoup donné. Ils m'ont fait confiance et ils m'ont donné confiance. Je pense que ça part d'en haut, puis ça descend. Si la direction a confiance en ses enseignants, les enseignants ont confiance en eux [les membres de la direction]. Tu arrives devant ta classe cent-mille fois meilleure, cent-mille fois plus préparée que si tu doutes de ce que tu vas faire.

Anna affirme ce qui suit à propos de la confiance en ses collègues que le leadership au sein de l'équipe-école permet de procurer : « Ce leadership-là amène quand même justement tout ce sentiment de confiance, d'appartenance, puis de travail sain aussi, au sein de l'équipe de l'école ».

#### 4.1.6.3 Rétention

La rétention des enseignants est un élément qui ressort des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'insertion professionnelle des enseignants. En particulier, la rétention des enseignants débutants est favorisée par la collaboration et un accompagnement de qualité. Une réponse d'un enseignant expérimenté issue du questionnaire comporte ce qui suit : « Il y a très peu de mouvement de personnel, car quand on rentre dans cette école on est bien accueilli et bien encadré, donc les nouveaux enseignants ne quittent pratiquement jamais ».

Les enseignants débutants partagent cet avis à propos de la rétention quand ils se sentent reconnus. Anna l'explique comme ceci :

Moi, je n'ai jamais été enseignante. J'arrive avec un bagage en sciences, mais pas en enseignement ; puis tout ça fait que monter un cours de A à Z demain matin, je ne peux pas le faire ». Ils [les membres de la direction] m'ont dit « on va te montrer comment faire, on veut que tu amènes ton expérience ». Ils t'accueillent à bras ouverts, ils te donnent les outils, mais ils s'assurent que tu vas rester aussi, parce qu'ils voient les atouts pour leur personnel. C'est ce qui est le fun. C'est ce qui m'a aidée à persévérer.

Carolane, éducatrice spécialisée, fait partie du groupe des autres membres de l'équipe-école. À propos des effets perçus du leadership dans l'école sur les pratiques de collaboration, elle parle de la rétention du personnel. Selon elle, la stabilité de l'équipe encourage les gens à persévérer dans le milieu. Elle s'exprime ainsi :

Ce n'est pas intimidant, mais c'est particulier de rentrer dans une équipe où les gens sont aussi stables. Surtout, on est dans une ère où il y a vraiment beaucoup de changements. Moi, dans mon ancien milieu, il y avait beaucoup de roulement, parce qu'il n'y avait pas cette cohésion-là qui faisait que les gens étaient appréciés dans leur travail pis avaient envie de rester. Quand tu arrives dans un milieu où les gens sont là depuis 20 ans, une grande majorité, tu fais « oh, ok, ici les gens sont bien et ont envie de rester ».

Après la présentation des résultats du cas A, nous entamons celle du cas B. La prochaine partie expose les résultats qui concernent l'établissement scolaire B. obtenus pour celui-ci.

#### 4.2 Cas de l'établissement scolaire B

Cette partie porte sur la présentation des résultats qui définissent l'établissement scolaire B. Ce dernier est un établissement privé. Il comporte 853 élèves et 50 enseignants. L'équipe de direction est composée d'une directrice générale, une directrice des services pédagogiques et deux directeurs adjoints. De plus, 50 autres membres du personnel s'ajoutent à l'équipe-école. Ces derniers y occupent différents postes.

##### 4.2.1 Données factuelles au sujet des participants

Au total, 17 personnes ont rempli le questionnaire en ligne. En ce qui concerne les entretiens de groupe, 12 personnes y ont participé.

Le tableau 4.3 contient les données factuelles concernant les répondants au questionnaire. En scrutant ce tableau, il est possible de constater qu'une grande majorité d'enseignants expérimentés ont répondu au questionnaire en ligne. Seuls trois enseignants débutants y ont répondu. Aussi, nous notons une participation des autres membres de l'équipe-école.

Tableau 4.3 Données factuelles au sujet des répondants au questionnaire (cas B)

RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE		
Participants	Expérience à l'école B	Fonction
Participant 1	11 à 15 années	› Directeur
Participant 2	31 à 35 années	› Enseignant de français
Participant 3	21 à 25 années	› Enseignant de français
Participant 4	0 à 5 années	› Directeur adjoint
Participant 5	11 à 15 années	› Enseignant de science et technologie
Participant 6	0 à 5 années	› Enseignant de français
Participant 7	11 à 15 années	› Coordonnateur en ressources humaines
Participant 8	0 à 5 années	› Responsable des communications
Participant 9	0 à 5 années	› Technicien en organisation scolaire
Participant 10	16 à 20 années	› Intervenante psychosociale
Participant 11	6 à 10 années	› Technicien en éducation spécialisée
Participant 12	0 à 5 années	› Enseignant d'univers social
Participant 13	5 à 10 années	› Enseignant d'éducation physique et à la santé
Participant 14	0 à 5 années	› Enseignant d'éducation physique et à la santé
Participant 15	6 à 10 années	› Enseignant de mathématique, physique et chimie
Participant 16	11 à 15 années	› Enseignant d'anglais
Participant 17	16 à 20 années	› Enseignant d'anglais

Le tableau 4.4 contient les données factuelles concernant les participants aux entretiens. Nous remarquons que la direction de l'établissement est représentée par la directrice générale. Les enseignants expérimentés ont entre 6 et 30 ans d'expérience en enseignement et, à l'instar des enseignants débutants, ils enseignent une seule discipline scolaire. Parmi les autres membres de l'équipe-école, il y a une responsable des communications, une technicienne en organisation scolaire, une intervenante psychosociale et une éducatrice spécialisée.

Tableau 4.4 Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas B)

DIRECTION		
Participants	Expérience à l'école B	Fonction
Jolyane	7 années	› Directrice générale de l'établissement
<b>ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS</b>		
Catherine	9 années	› Enseignante d'éducation physique et à la › santé
Patricia	30 années	› Enseignante de français
Camille	24 années	› Enseignante d'éthique et culture religieuse et culture et citoyenneté québécoise <sup>3</sup>
Stéphanie	6 années	› Enseignante de sciences et technologie
<b>ENSEIGNANTS DÉBUTANTS</b>		
Martin	5 années	› Enseignant d'univers social
Sylvain	3 années	› Enseignant d'éducation physique et à la santé
Christine	3 mois	› Enseignante de français
<b>AUTRES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE</b>		
Sabrina	2 années	› Responsable des communications
Laurie	2 mois	› Technicienne en organisation scolaire
Gabrielle	19 années	› Intervenante psychosociale
Nathalie	10 années	› Éducatrice spécialisée

#### 4.2.2 Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école

Cette section traite des conceptions du leadership au sein de l'équipe-école. Rappelons que, dans le cadre de cette recherche, les conceptions représentent des constructions mentales propres à chacun des participants, considérant notamment qu'elles renvoient à leurs expériences (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). L'analyse des données recueillies lors des entretiens met en évidence que les participants conçoivent le leadership sous deux aspects : la personnalité et l'orientation commune.

<sup>3</sup> Le cours Éthique et culture religieuse a été remplacé par le cours Culture et citoyenneté québécoise depuis la rentrée scolaire 2023-2024.



#### 4.2.2.1 Personnalité

Lorsque nous abordons la conception du leadership avec les participants, ils font référence à la personnalité. C'est d'ailleurs ce que fait la directrice générale de l'établissement B. Elle explique que des enseignants sont, de par leur personnalité, de véritables leaders. Aussi, en raison de leur expérience et de leurs compétences, ils gagnent la confiance de leurs collègues et les inspirent, comme l'indique l'extrait suivant : « On a des enseignants qui, par leur personnalité, par leurs réalisations ou leur feuille de route à l'école, sont naturellement des leaders. Les gens vont avoir tendance à les suivre, à les écouter, à leur faire confiance ».

La personnalité est aussi évoquée par les enseignants expérimentés. Selon eux, la personnalité joue un rôle important relativement au leadership. Ils font ressortir que leurs collègues ne font pas tous également preuve de leadership en ce qui concerne l'offre d'aide aux enseignants débutants. Certains sont moins disposés que d'autres à épauler les enseignants débutants et sont peu enclins à contribuer à leur développement professionnel. Catherine exprime sa conception à propos de l'aide accordée aux enseignants débutants :

Ça dépend des collègues, ça dépend des personnes. Dans une équipe-matière, de niveau, peut-être qu'il y en a que ça ne tente juste pas. Ils ont le droit aussi de faire comme : « moi, j'ai mes affaires, et l'enseignant débutant, eh bien, qu'il se débrouille ». Mais ça dépend des personnes. Il y en a pour qui c'est naturel d'aller aider une nouvelle personne.

La prochaine affirmation provient des autres membres du personnel et elle porte à croire qu'ils associent, eux aussi, la personnalité à leur conception du leadership. Pour eux, les leaders sont choisis sur la base de leur personnalité faisant d'eux des personnes inspirantes qu'on a envie de suivre. Ils se démarquent notamment par leur personnalité collaborative. Laurie, technicienne en organisation scolaire, explique sa conception du leadership :

Il y a des patrons leaders et il y a des patrons qui sont boss. Boss, c'est, « tu fais ça, tu fais ça », et tu n'as pas place à la discussion. Tandis qu'il y en a d'autres [...], on va s'asseoir en équipe, discuter comment on va faire tel processus [...]. Donc, ça me donne envie de suivre ce leader-là, qui va écouter tout le monde versus quelqu'un qui va me dire « tu t'assois à ton bureau puis tu fais ça et ça ».

#### 4.2.2.2 Orientation commune

L'orientation commune représente un autre aspect de la conception du leadership qui émerge des propos recueillis chez les participants. Les enseignants expérimentés expriment cette conception. Selon eux, le leader initie des actions pour guider et encourager les autres vers la poursuite d'un but commun. Voici ce qu'en dit Camille : « Le leadership, c'est de développer le potentiel de chacun. Mais c'est aussi quelqu'un qui est capable de prendre des initiatives pour amener les autres à quelque part. C'est quelqu'un qui va prendre les devants un peu plus pour motiver les autres à se joindre à cette personne-là, pour avancer ».

Les enseignants débutants font aussi référence à l'orientation quand ils exposent leur conception du leadership. Christine conçoit le leadership comme étant assuré par une personne qui s'assure de la cohérence des actions avec les valeurs et la mission de l'école. Elle clarifie cette idée dans les lignes suivantes : « J'aime bien, dans une école, quand il y a quelqu'un au-delà de nous qui s'assure que c'est cohérent, que ça correspond bien aux valeurs et à la mission de l'école ».

Les autres membres de l'équipe-école comparent le leader à un capitaine de bateau. Plus précisément, ce dernier dicte l'orientation et aide à mieux comprendre certains sujets traités. À l'instar des enseignants débutants, les autres membres de l'équipe-école conçoivent le leadership en termes d'orientation. Nathalie, éducatrice spécialisée, donne des explications sur sa conception : « Pour moi, le leadership dans l'école, ça signifie qu'il y a un capitaine de bateau qui nous aide, nous donne une direction et nous aide à se positionner sur certains thèmes ».

#### 4.2.3 Manifestations déclarées du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

Cette section expose les manifestations déclarées par les participants pour ce qui est du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. L'analyse des données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens indique que ces manifestations peuvent être regroupées en trois catégories : communication, accompagnement et responsabilité partagée.

##### 4.2.3.1 Communication

La communication figure comme une manifestation du leadership pour les participants de cet établissement. Lorsque nous demandons à la directrice de décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, la communication

constitue, à son avis, un élément majeur. Le leadership et la communication sont indissociables. Le leadership se révèle dans la communication et, plus précisément, dans l'écoute. La directrice générale le formule ainsi : « C'est un leadership rempli de bonne volonté et très à l'écoute ».

Pour leur part, les enseignants débutants affirment que le leadership de leurs collègues expérimentés paraît dans la communication quand ils se sentent à l'aise de leur poser des questions. Questionner les enseignants qui enseignent la même matière qu'eux semble faciliter la collaboration. C'est ce que formule Sylvain dans les prochaines lignes : « Principalement, c'est sûr qu'on va vers ceux qui enseignent la même matière que nous. Je pense que c'est plus facile pour la majorité des questions qu'on a ».

Les autres membres de l'équipe-école considèrent aussi que le leadership au sein de l'établissement scolaire se manifeste par la communication. Notamment, ils mentionnent leur volonté d'aider les enseignants débutants en leur expliquant le fonctionnement de l'école. Nathalie, éducatrice spécialisée, prend la parole : « Par souci, quand on reçoit une nouvelle collègue, on prend soin d'elle, on lui explique comment ça fonctionne ».

#### 4.2.3.2 Accompagnement

L'accompagnement s'illustre comme une autre manifestation du leadership dans cet établissement scolaire. La directrice révèle que le leadership au sein de l'équipe-école paraît, notamment, dans l'accompagnement des enseignants débutants. Selon elle, les mesures mises en place pour soutenir les enseignants brisent l'isolement qu'ils pourraient ressentir. Elle ajoute que le soutien offert est à l'image de la culture établie dans l'école. « Le leadership fait probablement en sorte que les gens se sentent accompagnés. Le fait d'avoir un regard bienveillant aussi. [...] quand on constate la volonté de l'école de prévoir des mesures pour faire en sorte que les gens soient bien ».

Quant aux enseignants expérimentés, ils déclarent également que le leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants se manifeste dans l'accompagnement. Ils soulignent le caractère informel des liens entre accompagnateurs et accompagnés. Le volontariat constitue un élément important de cet accompagnement. Cet extrait d'une réponse au questionnaire le confirme : « Les enseignants plus anciens, qui ont du temps et qui sont appelés à travailler avec les nouveaux, le font [les accompagnent], volontiers ».

Les manifestations du leadership reflétées dans l'accompagnement sont remarquées et appréciées par les enseignants débutants. Ils se sentent soutenus par les enseignants expérimentés dans leur apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement de leurs compétences. Les enseignants expérimentés les accompagnent en les accueillant, les rassurant et les conseillant afin de favoriser leur insertion professionnelle. Leurs besoins sont pris en compte, comme le souligne une réponse au questionnaire : « Les enseignants plus expérimentés sont très accueillants et rassurants. Ils viennent me demander comment se passent mes cours et ils me conseillent au besoin ».

Les autres membres de l'équipe-école remarquent également que les enseignants expérimentés ont à cœur l'accompagnement des enseignants débutants. Gabrielle, intervenante psychosociale, révèle cette manifestation du leadership dans la citation suivante : « Moi, ce que je sais, c'est qu'il y a des initiatives qui sont prises de la part de certains enseignants, je pense entre autres à une enseignante. Elle se fait un devoir d'accompagner les nouveaux profs ».

#### 4.2.3.3 Responsabilité partagée

Les personnes qui ont participé à cette recherche remarquent que les manifestations du leadership proviennent de tous les membres de l'équipe-école. Dans leurs témoignages, ils mettent en lumière l'implication de tous au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Ils se sentent responsables de l'intégration des enseignants débutants. Les participants considèrent l'insertion professionnelle comme une responsabilité partagée qui nécessite l'implication de tous. La prochaine partie décrit l'implication de la direction, des enseignants et des autres membres de l'équipe-école lors de l'insertion professionnelle des enseignants.

La directrice de l'établissement reconnaît l'existence du leadership des membres de la direction au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Cependant, elle est consciente que les autres membres de l'équipe-école peuvent aussi faire preuve de leadership à cet égard. Selon elle, il s'agit d'une responsabilité partagée. Les autres personnes qui travaillent dans l'école peuvent aussi faire preuve de leadership volontairement ou se faire attribuer la possibilité d'influencer, comme elle le formule dans la prochaine citation : « Le leadership vient de l'équipe de direction, mais vient également des gens qui choisissent de le prendre ou, en fait, à qui on donne le leadership ».

Les enseignants expérimentés vont dans le même sens que la directrice. Ils ne limitent pas le leadership à une seule personne. Ils mettent de l'avant leur responsabilité à l'égard de l'insertion professionnelle des enseignants. Toutefois, ils demeurent conscients que c'est une responsabilité assumée par tous les membres de l'équipe-école. Nous avons relevé une réponse au questionnaire : « Je n'ai pas l'impression qu'il y a une personne en charge et qui met en action un plan d'intégration. Plusieurs personnes jouent un rôle important (directrice pédagogique, collègues, technopédagogue, directrice de niveau) ».

Les enseignants débutants reconnaissent que c'est aussi leur responsabilité d'assumer un leadership afin de bien s'intégrer et de jouer un rôle actif dans l'école. Selon ces derniers, le leadership ne relève pas seulement des dirigeants de l'établissement. Ils doivent, eux aussi, faire leur part pour rendre l'école dynamique, en assurer le bon fonctionnement et favoriser leur propre insertion professionnelle. Sylvain, enseignant débutant, explique cette responsabilité partagée par tous :

C'est un peu la responsabilité de chacun de faire preuve de leadership. Il ne faut pas attendre nécessairement après la direction ou après d'autres personnes, parce que sinon, il n'y a rien qui se passe à l'école. C'est chaque enseignant, chaque personne du personnel qui doit faire preuve d'un certain leadership pour que l'école fonctionne.

#### 4.2.4 Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école

Cette section présente les conceptions des participants au sujet de la collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle. L'analyse des données recueillies lors des entretiens a permis de mettre en évidence que cette collaboration est conçue en termes de communication.

##### 4.2.4.1 Communication

Lorsque nous demandons aux participants comment ils conçoivent la collaboration au sein de l'équipe-école, nous avons pu noter que la communication occupe une place significative. Selon la directrice, la communication et la collaboration sont imbriquées. Plus précisément, l'écoute représente une dimension essentielle à la communication. Elle est un élément fondamental pour une collaboration réussie. L'extrait suivant exprime la conception de la directrice : « [La collaboration] suppose qu'on est à l'écoute, pour moi, l'écoute est assurément la première chose ».

Les enseignants expérimentés ont sensiblement la même conception que la directrice à propos de la collaboration. Ils font référence à la communication. À leur avis, la communication permet de se tenir informé et d'éviter le travail en vase clos et donc de collaborer. Patricia en parle en ces termes : « Premièrement, [la collaboration] ça me fait penser à la communication. Pour collaborer, il faut vraiment être au courant et ne pas être en silo. Donc, communication ».

La collaboration revient aussi dans le discours des enseignants débutants. À l'instar de la directrice et des enseignants expérimentés, ils soulignent l'importance d'établir la communication au sein de l'équipe-école et d'être à l'écoute des autres pour pouvoir collaborer. Martin s'exprime comme suit lorsqu'il explique sa conception de la collaboration : « J'irais dans le même sens que Sylvain [la collaboration c'est la communication] et j'ajouterais peut-être aussi être à l'écoute ».

#### 4.2.5 Pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants

Dans cette section, nous exposons les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants. Il s'agit de pratiques déclarées par les participants. L'analyse des données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens nous permet d'identifier quatre pratiques de collaboration : partager, accueillir, accompagner et aider. Également, nous pouvons distinguer trois objets de collaboration : l'encadrement des élèves, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

##### 4.2.5.1 Partager

Le partage de documents pédagogiques apparaît comme une pratique de collaboration. Selon une réponse au questionnaire provenant d'un membre de la direction, ce partage peut varier selon les besoins des enseignants débutants et la volonté des enseignants expérimentés : « Oui, [il y a partage de documents pédagogiques], mais à géométrie variable ».

Les enseignants expérimentés remarquent une progression au fil des années concernant cette pratique de collaboration qu'est le partage de documents pédagogiques. Notamment, ils précisent qu'ils sont très ouverts au partage de leur matériel pédagogique avec les enseignants débutants. L'utilisation d'outils informatiques viendrait, selon eux, faciliter ce partage. Camille parle de cette progression en ces termes : « Je trouve qu'il y a quelque chose qui a changé, par exemple dans la collaboration. Je ne sais pas si c'est

l'avènement du Mac, mais je trouve que nos classes s'ouvrent plus. Je trouve qu'on est plus porté à partager des documents ».

Les enseignants débutants apprécient que les enseignants expérimentés partagent leur matériel pédagogique. Ils trouvent qu'il est bénéfique d'avoir accès à des ressources déjà créées. Christine l'exprime comme suit : « Des fois, elles [enseignantes expérimentées] m'envoient du matériel. Ça, c'est très aidant de m'envoyer du matériel déjà tout fait ».

Le prochain passage indique que, selon les autres membres du personnel, certains enseignants sont plus enclins que d'autres à partager leur matériel pédagogique. Voici ce que révèle Gabrielle, intervenante psychosociale, à ce sujet : « S'il y a un prof qui arrive et qui donne le cours, par exemple : ECR 1re secondaire, et qu'il y a un vieux prof qui l'a longtemps donné, la plupart des enseignants vont partager leur contenu de planification de cours pour aider ».

#### 4.2.5.2 Accueillir

Plusieurs participants ont déclaré qu'accueillir est une pratique de collaboration courante. La directrice accorde une importance à cette pratique et tient à améliorer les mesures d'accueil destinées aux enseignants débutants. Dans la citation suivante, elle parle d'un projet d'accueil nouvellement implanté dans l'établissement scolaire :

En fait, c'est déjà amorcé, ce bout-là. On a déjà présenté à l'ensemble des membres du personnel, par communication la semaine dernière, deux postes à combler. Donc, ce qu'on a dit, c'est « on est à la recherche de parrains/marraines et de mentors, juste pour nourrir et alimenter une banque de parrains/marraines, une banque de mentors, de manière à ce qu'on puisse, à même cette banque-là, essayer de faire un jumelage pour la personne qui arrive avec sa réalité, ses besoins.

Les pratiques d'accueil réservées aux enseignants débutants se traduisent par l'offre d'une visite de l'établissement scolaire et, par la suite, la présentation aux membres de l'équipe-école. Cette pratique permet de se faire connaître et favorise un jumelage avec les enseignants expérimentés. Une réponse au questionnaire provenant d'un enseignant expérimenté porte sur cet accueil : « Visite des lieux, présentation aux collègues qui peuvent guider ».

De leur côté, les enseignants débutants apprécient l'accueil offert par les collègues qui travaillent avec eux. L'un d'eux l'exprime comme suit dans une réponse au questionnaire : « Pour ma part, j'ai été très bien accueilli et aidé durant mes premières années au collège par les autres enseignants de mon département ».

#### 4.2.5.3 Accompagner

Accompagner des enseignants débutants semble une pratique cruciale pour favoriser leur insertion professionnelle. Dans sa réponse au questionnaire, une directrice met en lumière le caractère informel de cet accompagnement orchestré par les enseignants expérimentés et les membres de la direction :

Sans être dans un système défini, plusieurs enseignants accompagnent leurs nouveaux collègues, mais ceux-ci n'osent parfois pas trop poser de questions puisque leur intégration n'est pas officiellement rattachée à une tâche. Les deux directions de niveau gardent des moments pour échanger avec les nouveaux enseignants, mais ceci demeure informel, pas de rendez-vous de fixés, sauf pour les moments d'observation.

Les enseignants expérimentés partagent aussi l'idée que la collaboration avec les enseignants débutants se manifeste par des pratiques d'accompagnement. Ils sont conscients de leur responsabilité à l'égard d'une intégration réussie de leurs nouveaux collègues. Selon Patricia, l'accompagnement consiste à faciliter l'adaptation à un nouveau milieu de travail : « Quand on a un nouveau collègue, je pense qu'on se fait le devoir de favoriser son adaptation ».

À l'instar de la directrice, les enseignants débutants signalent le caractère informel de l'accompagnement. Celui-ci se fait de façon simple et conviviale. Martin décrit cette pratique de collaboration qu'est l'accompagnement :

On a été assis face à face dans la salle des profs et c'était « hey, je vais être ton mentor ». C'était de l'ordre de 10 minutes de conversation le matin, « ça va-tu ? » « ouin » « ok, ça, oui, non ». Mais, il n'y avait rien d'officiel. Il n'y avait pas de rencontres fixes. Il n'y avait pas de comptes à rendre et il n'y avait pas de rétroaction avec la direction adjointe. C'était vraiment quelque chose à la bonne franquette.

#### 4.2.5.4 Aider

L'aide offerte aux enseignants débutants est également mise en lumière comme une pratique de collaboration. La directrice fait part d'une panoplie de mesures d'aide que la direction peut mettre en



œuvre afin de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants. Cependant, selon cette dernière, les enseignants débutants doivent faire part de leurs besoins. Elle l'exprime comme suit :

Il y a peut-être des formations qu'on peut donner en parallèle, un coaching, une supervision, une ressource temporaire qui peut faire en sorte d'aider également. Alors, la collaboration vient du fait que l'enseignant concerné lève le drapeau, puis dit « moi, j'ai peut-être un besoin spécifique à ma situation, à ma réalité. Si vous étiez en mesure de m'aider, ça faciliterait grandement mon insertion professionnelle ».

Les enseignants expérimentés insistent sur l'importance d'aider les enseignants débutants à s'intégrer dans le milieu. Dans leurs pratiques, ils unissent leurs efforts pour offrir de l'aide à leurs nouveaux collègues. À leur avis, l'aide permet aux enseignants débutants de se familiariser avec le mode de gestion éducative de l'établissement ainsi qu'avec les différentes tâches à accomplir dans le cadre de leur fonction éducative. Une réponse au questionnaire exprime cette idée : « Les collègues d'un nouvel enseignant jouent un rôle important. Ils se mobilisent pour aider l'enseignant à comprendre le fonctionnement de l'école, les attentes, les rôles de l'enseignant autres que d'enseigner ».

Les enseignants débutants se sentent épaulés par les enseignants expérimentés qui composent l'équipe-école. Christine met en mots cette pratique de collaboration : « L'équipe, c'est tellement une belle équipe ici. Les enseignants sont très gentils et il y en a plusieurs qui sont venus me voir en disant "si tu as des questions, si tu as besoin de parler, on est là, si tu as..." ». Donc, je sens la bienveillance et l'entraide, mais c'est informel un peu ».

### **Principaux objets de collaboration**

Plusieurs objets de collaboration ont été mis en évidence par les participants. Leurs propos proviennent majoritairement des réponses au questionnaire. Nous mentionnons les trois principaux objets de collaboration : l'encadrement des élèves, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

#### *Encadrement des élèves*

L'encadrement des élèves interpelle les participants. Cet encadrement est considéré comme un objet de collaboration significatif dans cet établissement. L'aide apportée et l'accompagnement sont parfois en lien avec la supervision des élèves. Un extrait du questionnaire provenant d'une direction révèle que les

enseignants expérimentés conseillent les enseignants débutants à ce sujet : « l'encadrement des élèves est un objet de collaboration, mais sans encrage concret. Des enseignants donnent des recettes, mais on n'est pas dans une institution où la modélisation par l'observation en classe d'un collègue est une pratique courante ».

Les enseignants expérimentés ont aussi mentionné que l'encadrement des élèves est un objet de collaboration avec les enseignants débutants. Ils le situent dans un cadre formel. Cet extrait issu du questionnaire en ligne a été sélectionné pour exprimer ce constat : « Lors des rencontres de niveau, la direction et des collègues travaillent en collaboration lorsqu'un élève ou un groupe est difficile ».

Bien que l'encadrement des élèves soit considéré comme un objet de collaboration par la directrice et les enseignants expérimentés, il semble que les enseignants débutants n'en parlent pas. Cette réponse écrite par un enseignant expérimenté le confirme : « On en entend rarement parler. Je pense que les nouveaux ont peur de se faire juger ».

Les enseignants débutants sont pourtant à la recherche de collaboration en ce qui concerne l'encadrement des élèves. C'est à eux que revient la responsabilité de demander de l'aide à ce sujet. Sylvain expose son point de vue :

Je dirais qu'elle est présente la collaboration, c'est sûr ! il y en a. Avec les gens de mon niveau aussi, plus sur la gestion de classe. J'ai parlé des cas d'élèves particuliers. Il y en a, elle est là [la collaboration] je pense que je vais la chercher un peu... Si je sens que j'en ai besoin, je vais la chercher.

D'autres membres du personnel soulignent qu'ils collaborent avec les enseignants débutants en ce qui concerne l'encadrement des élèves. Dans une réponse au questionnaire, une intervenante psychosociale mentionne les activités de formation qu'elle offre aux enseignants débutants afin de les aider à développer leurs compétences en gestion des comportements dysfonctionnels. Le passage ci-dessous met en exergue l'objet de collaboration : en m'inspirant du guide d'animation « La gestion des comportements, ça s'apprend », je viens tout juste de présenter un atelier.

### *Planification de l'enseignement*

Parmi les objets de collaboration, nous identifions la planification de l'enseignement. Selon une réponse au questionnaire provenant d'un membre de la direction, l'aide offerte aux enseignants débutants porte

fréquemment sur la planification des cours. Certains enseignants proposent de transmettre leur planification plus aisément que d'autres. Un répondant l'exprime comme suit : « [la planification fait partie des objets de collaboration], mais de manière inégale, d'un cycle à l'autre et d'une matière à l'autre. Mais en général, les enseignants partagent leur planification ».

De leur côté, les enseignants expérimentés affirment qu'ils s'engagent à collaborer avec les enseignants débutants en planifiant les cours avec eux et en leur fournissant leur propre planification. Un enseignant écrit : « Les collègues d'un nouvel enseignant se mobilisent pour l'aider en planifiant de manière collaborative et en partageant leur planification ».

Les enseignants débutants corroborent les propos des enseignants expérimentés au sujet de la planification de l'enseignement. Ils écrivent que leurs collègues les orientent et discutent avec eux afin de les soutenir dans la réalisation de leur planification : « Nous sommes trois enseignantes de français et mes collègues [expérimentées] me guident dans ma planification en discutant d'idées de projet, en comparant nos planifications, en échangeant sur les bons coups et mauvais coups, etc. ».

Les autres membres de l'équipe-école remarquent la collaboration des enseignants expérimentés avec les enseignants débutants en ce qui concerne la planification. Plus précisément, Gabrielle, intervenante psychosociale, mentionne l'aisance avec laquelle certains enseignants partagent leur planification avec les nouveaux venus dans l'école. Ses propos l'illustrent ainsi :

C'est ce que je connais du milieu pour les nouveaux enseignants. J'ai en tête des profs qui, très naturellement, vont faire « regarde, moi c'est ce que je fais, c'est ce que j'ai fait l'année passée, c'est moi qui ai donné le cours. Tiens, voici ma planification, tu en fais ce que tu veux, ça me fait plaisir ». Je sais que ça existe.

### *Évaluation des apprentissages*

L'évaluation des apprentissages ressort comme un autre objet de collaboration au sein de l'équipe-école. Dans sa réponse au questionnaire, une direction adjointe indique qu'elle voit chez les enseignants une ouverture au partage des outils d'évaluation avec les enseignants débutants. Également, selon elle, ils encouragent les enseignants débutants à adapter ces outils à leurs groupes d'élèves. Elle constate chez plusieurs enseignants « l'ouverture à la personnalisation des évaluations partagées... ».

Les enseignants expérimentés insistent sur le côté informel de la collaboration à propos de l'évaluation des apprentissages. Ils échangent des idées concernant les ressources et les outils d'évaluation d'apprentissage. Camille l'explique dans ses mots et note une amélioration quant à l'ouverture aux pratiques de collaboration : « Maintenant, entre nous, on a des sites d'examens, on collabore "as-tu essayé ça ?". Ce n'est pas formel, mais j'en entends vraiment plus dans les dernières années, de la collaboration. Je trouve qu'il y en a plus qu'avant ».

Les enseignants débutants se coordonnent avec les enseignants expérimentés en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves. En particulier, ils tentent d'harmoniser leurs méthodes d'évaluation avec celles des enseignants expérimentés. Christine s'exprime comme suit : « On essaie au moins de se suivre pour les grandes évaluations, les grands thèmes, on fait ça en même temps ».

#### 4.2.6 Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle

Cette partie aborde les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. L'analyse des données nous a permis de répertorier deux principaux effets perçus : les relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance.

##### 4.2.6.1 Relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles entre collègues apparaissent comme un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Plus précisément, la directrice fait référence aux répercussions que peut avoir cet effet du leadership sur la relation que les enseignants débutants développent avec les élèves. Voici ce qu'elle déclare à ce sujet :

Si nos membres du personnel sont bien, ça ne peut pas faire autrement que d'avoir un impact direct sur la qualité de leurs relations avec les élèves, qui sont notre mission première en milieu scolaire. Un prof pas bien, ça ne peut pas faire autrement que de créer, de temps à autre, des ratés auprès des élèves ou, assurément, d'avoir une incidence sur son engagement envers l'élève.

Les enseignants débutants mentionnent également que les relations interpersonnelles représentent un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration. Martin met en

lumière les valeurs humaines qui règnent au sein de l'établissement et qui lui permettent de développer facilement des relations avec les collègues. Ces relations l'aident à briser l'isolement et favorisent un climat de travail sain et empreint d'humanité. Il l'explique ainsi :

Je pense que c'est [le leadership] facilitant à bien des égards, ne serait-ce que pour créer des liens, pour apprendre à connaître tes collègues. Parce que la réalité de la « job » de prof, au secondaire, c'est que quand ça sonne, tu es tout seul avec le groupe. Alors, la collaboration ou le leadership permet justement de faire que le milieu de travail est peut-être plus humain. Tu découvres les autres personnes sous différentes facettes, puis ça fait peut-être la différence entre aller travailler dans un milieu sain ou malsain. Quand tu rentres travailler le matin, le climat de travail ou le contact que tu as avec tes collègues jouent pour beaucoup.

Les autres membres de l'équipe-école perçoivent les relations interpersonnelles comme un effet du leadership sur les pratiques de collaboration. À l'instar des enseignants débutants, ils croient que les relations avec les autres permettent aux enseignants débutants de briser l'isolement. Aussi, ils ajoutent que la création de liens avec les collègues aide à relever les défis de l'enseignement et encourage la persévérance dans le métier. Voici ce qu'un répondant au questionnaire écrit au sujet des effets du leadership :

L'enseignant en insertion se sent moins seul, plus porté à se tourner vers ses collègues pour gérer les différents défis rencontrés. Ça donne une meilleure perception de la profession et une plus grande persévérance dans le métier. En bout de ligne, tout le monde est gagnant, y compris les élèves.

#### 4.2.6.2 Sentiment d'appartenance

Les participants font ressortir que le leadership a des effets sur le sentiment d'appartenance à l'équipe-école des enseignants débutants. La directrice de l'établissement souligne des effets du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants débutants en faisant référence au sentiment d'appartenance. Voici ce qu'elle mentionne à ce sujet :

C'est sûr et certain qu'un enseignant qui ne sent pas qu'on lui accorde une attention particulière ou une bienveillance particulière, il n'aura pas de point d'ancrage. Il n'aura pas de sentiment d'appartenance ou en tout cas, il ne le développera pas de la même façon. Il n'habitera pas l'école.

Les enseignants expérimentés mentionnent aussi le sentiment d'appartenance comme un effet perçu du leadership. Selon une réponse au questionnaire, le leadership permet de créer un milieu de travail

mobilisateur qui encourage l'adhésion au groupe et le développement d'une affiliation : « Je crois que c'est motivant et cela développe le sentiment d'appartenance ».

Les autres membres de l'équipe-école partagent cette opinion au sujet des effets du leadership sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Sabrina, responsable des communications, expose son idée à propos du sentiment d'appartenance, signalant son importance face au manque d'enseignants dans les écoles : « Quand je veux dire attachement, c'est le sentiment d'appartenance. C'est d'être fier de travailler ici. C'est moins de roulement et ça, justement, d'être un milieu attrayant dans un cadre de pénurie de main-d'œuvre ».

Après avoir exposé les résultats du cas B, nous nous intéressons au cas C. Nous poursuivons la présentation des résultats dans la prochaine partie.

#### 4.3 Cas de l'établissement scolaire C

Cette partie présente les résultats obtenus auprès des acteurs de l'établissement scolaire C. Celui-ci est un établissement public. Il s'agit d'une école secondaire de 2<sup>e</sup> cycle (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire) qui accueille 2619 élèves. Plus de 240 enseignants y enseignent. L'équipe de direction se compose d'une directrice générale et de 6 directeurs adjoints. Environ 150 autres membres du personnel s'ajoutent à l'équipe-école. Ils y occupent des postes diversifiés.

##### 4.3.1 Données factuelles au sujet des participants

Nous avons recruté sept répondants pour le questionnaire en ligne. Deux d'entre eux ont accepté de participer à un entretien de groupe, soit un enseignant expérimenté et une enseignante débutante. Au total, 11 personnes ont participé aux entretiens.

Le tableau 4.5 contient les données factuelles relatives aux sept participants qui ont répondu au questionnaire. Celui-ci révèle que tous les répondants sont des enseignants, et ce, malgré l'invitation envoyée à tous les membres du personnel. La majorité d'entre eux est constituée d'enseignants expérimentés. Par ailleurs, deux enseignants débutants ont répondu au questionnaire.

Tableau 4.5 Données factuelles au sujet des participants ayant répondu au questionnaire (cas C)

RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE		
Participants	Expérience à l'école C	Fonction
Participant 1	0 à 5 années	› Enseignant de français
Participant 2	11 à 15 années	› Enseignant d'anglais
Participant 3	26 à 30 années	› Enseignant de mathématiques
Participant 4	0 à 5 années	› Enseignant d'arts plastiques
Participant 5	21 à 25 années	› Enseignant de français
Participant 6	31 à 35 années	› Enseignant d'histoire
Participant 7	16 à 20 années	› Enseignant de français

Le tableau 4.6 contient les données factuelles concernant les participants aux entretiens. Voici quelques observations que nous pouvons en tirer. La directrice adjointe, responsable du dossier de l'insertion professionnelle, a pris part à un entretien individuel. Les cinq enseignants expérimentés qui ont participé à l'entretien de groupe ont plus de 15 ans d'expérience en enseignement. Les deux enseignantes débutantes ont deux ans d'expérience. Les autres membres de l'équipe-école sont représentés par une technicienne en éducation spécialisée, une secrétaire et une conseillère pédagogique.

Tableau 4.6 Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas C)<sup>4</sup>

DIRECTION		
Participants	Expérience à l'école C	Fonction
Katya	3 années	› Directrice adjointe secondaire 4 et responsable de l'insertion professionnelle
<b>ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS</b>		
Tamara	20 années	› Enseignante d'anglais
Charles	17 années	› Enseignant d'histoire
Pierre	23 années	› Enseignant de français
Emma	17 années	› Enseignante de français
Priscilla	22 années	› Enseignant d'univers social et d'éducation physique et à la santé
<b>ENSEIGNANTS DÉBUTANTS</b>		
Paula	2 années	› Enseignante de français
Raphaëlle	2 années	› Enseignante de français
<b>AUTRES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE</b>		
Sara	12 années	› Éducatrice spécialisée
Cathy	7 années	› Secrétaire
Géraldine	5 années	› Conseillère pédagogique

#### 4.3.2 Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école

Cette section expose les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école. L'analyse des données nous a permis de dégager deux conceptions principales : la responsabilité partagée et l'orientation commune.

##### 4.3.2.1 Responsabilité partagée

Lorsque nous les interrogeons sur leur conception du leadership, les participants considèrent celui-ci en termes de responsabilité partagée. Selon eux, chaque personne peut faire preuve de leadership. La directrice Katya soutient cette conception en mentionnant que chaque personne est encouragée à

<sup>4</sup> Les prénoms sont fictifs, ils ont été choisis aléatoirement.



développer son leadership : « Nous la direction, on doit se fixer des objectifs, puis à ce moment-là, ça va être plus facile de les convaincre d'exprimer leur propre leadership ».

Les propos des enseignants expérimentés vont aussi dans ce sens. Selon leur conception, le leadership n'est pas attribué à une seule personne, mais à plusieurs. Emma mentionne : « Je pense qu'on devrait se distancier d'une seule personne. C'est ce que j'ai remarqué au cours de mes années, qu'un bon leader a tellement de gens alentour de lui, que ça se multiplie ».

La conception du leadership des autres membres de l'équipe-école recoupe celle de leurs collègues. Selon Sara, éducatrice spécialisée, le leadership ne doit pas seulement provenir d'un supérieur hiérarchique. Celui-ci peut aussi provenir des autres personnes qui travaillent dans l'établissement scolaire. Voici comment elle exprime sa conception : « Le leadership a souvent été attribué seulement à un patron, mais je pense que ça peut être de façon horizontale, pas nécessairement juste de façon verticale ».

#### 4.3.2.2 Orientation commune

Nous retrouvons l'orientation commune dans les conceptions du leadership. La directrice exprime sa conception en associant le leadership à une orientation. Selon cette conception, une perspective claire incite l'équipe-école à se rallier aux objectifs établis. Voici ce qu'elle mentionne à ce propos : « On doit privilégier d'avoir une vision pour que les gens aillent dans le même sens que nous ».

Les enseignants expérimentés expriment aussi cette conception. Ils mettent en relation le leadership et l'orientation commune. Ils perçoivent dans le leadership le pouvoir d'influencer les autres vers un objectif commun. Voici ce que dit Tamara : « Leader, ça prend quelqu'un qui va diriger, qui va dire "on s'en va dans cette direction". On essaie d'influencer ou d'amener les autres à vouloir aller dans le même sens ».

En mentionnant que le leader doit prendre des décisions en lien avec les objectifs de l'école, les autres membres de l'équipe-école rejoignent la conception du leadership exprimée par les enseignants expérimentés. Ils croient que le leadership permet de tracer la voie et de préciser l'orientation de l'école. Cathy partage sa conception : « Je trouve que parfois, il faut prendre le lead. Il faut prendre des décisions spontanées, mais aussi penser toujours à la vision de l'école puis qu'est-ce qui est bien pour l'école ».

#### 4.3.3 Manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

Cette section présente les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, telles que déclarées par les participants. L'analyse des données permet de faire émerger cinq manifestations : accueil, accompagnement, travail d'équipe, communication et responsabilité partagée.

##### 4.3.3.1 Accueil

Dans cet établissement scolaire, l'accueil des enseignants débutants représente une manifestation du leadership. C'est ce que mentionne la directrice en affirmant que le leadership au sein de l'équipe-école se dévoile dans l'accueil des enseignants débutants. Selon cette gestionnaire, les mesures mises en place en début d'année témoignent de la préoccupation de bien accueillir les enseignants débutants. Elle dit ceci : « On a dix enseignants qui fourmillent dans l'école pour accueillir les nouveaux ».

Selon les enseignants expérimentés, le leadership s'exprime dans l'accueil réservé aux enseignants débutants. C'est ce que révèlent leurs propos. Ils disent que le leadership consiste à planifier l'accueil des enseignants débutants afin que ces derniers ne se sentent pas seuls lors de leurs premiers jours de travail. Ils désirent être là pour présenter l'équipe d'accueil et offrir leur aide. Les prochaines lignes exposent cette idée développée par Charles :

Souvent, au mois d'août, je reçois un appel ou un courriel de la part de la direction pour me dire qu'est-ce qu'on fait cette année? Est-ce qu'on change des choses ? Pour que, quand le nouvel enseignant et la nouvelle enseignante arrivent à l'école, ils ne passent pas une heure dans un petit coin, alors que tout le monde est tout content de se revoir, et qu'ils ne sachent pas à quel saint se vouer. Au moins, on est une équipe qui peut les accueillir, justement. Des fois, on les fait arriver un petit peu avant. On demande au personnel d'arriver à 9 h et on leur demande d'arriver, admettons, à 8 h 45. L'heure n'est pas importante, mais au moins que ces gens-là puissent voir déjà l'équipe d'accompagnateurs qui sont là pour les aider.

De leur côté, les enseignants débutants sont conscients que des journées d'accueil sont mises en place en début d'année pour leur permettre de bien s'intégrer. Cependant, selon eux, l'accueil devrait avoir lieu à d'autres moments de l'année scolaire, et ce, pour les enseignants débutants qui arrivent après la rentrée. Ainsi, les enseignants qui arrivent en cours d'année devraient bénéficier aussi de cet accueil. Paula en parle dans cet extrait :

Je suis arrivée au mois d'avril pour remplacer un enseignant. Cette année, oui, il y a eu une rencontre en début d'année, où là, ils ont présenté tout le comité d'enseignants qui faisaient partie de l'accueil et on s'est tous présentés, les nouveaux enseignants de cinq ans et moins. C'était bien, c'était comme une demi-journée qui nous était accordée et on pouvait aussi visiter l'école, si besoin est.

Les autres membres de l'équipe-école contribuent aussi à l'accueil des enseignants débutants. Il leur arrive de les accueillir. À l'instar des enseignants expérimentés, ils se présentent et leur offrent de l'aide. Ils sont conscients de l'impact positif de ce geste sur l'insertion professionnelle des enseignants. Il s'agit pour eux d'une manifestation du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Sara, éducatrice spécialisée, le formule dans la citation suivante :

Si je croise quelqu'un dans les corridors et que je sais que c'est un nouvel enseignant, je l'accueille en lui disant que je suis éducatrice. S'il a besoin d'aide au niveau d'un élève, de quelque chose [...]. Juste de se faire accueillir, quand on est nouveau, c'est quelque chose de super agréable.

#### 4.3.3.2 Accompagnement

L'accompagnement s'illustre comme une autre manifestation du leadership au sein de l'équipe-école qui émerge des propos analysés. Notamment, Katya, la directrice, révèle que le leadership au sein de l'équipe-école paraît dans la qualité de l'accompagnement offerte aux enseignants débutants. Elle affirme qu'une équipe composée de dix enseignants expérimentés provenant de champs d'enseignement diversifiés offrent aux enseignants débutants l'opportunité d'être accompagnés lors de leur insertion professionnelle. Voici ses propos : « On a une équipe de dix accompagnateurs, dans différents champs de spécialité au secondaire qui sont présentés aux enseignants débutants et qui font avec eux de l'accompagnement de base ».

Les propos des enseignants expérimentés concordent avec ceux de la directrice. Ils déclarent aussi que leur leadership, au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, se manifeste lorsqu'ils accompagnent les enseignants débutants. Ils mettent aussi en relief l'avantage du nombre élevé et de la diversité des spécialités des accompagnateurs. Tamara prend la parole :

Rendu à dix ressources, dix enseignants accompagnateurs, ça fait en sorte qu'il y a de toutes les matières. C'est sûr que là, si on reçoit des nouveaux enseignants en anglais, par exemple, naturellement, j'irais vers eux pour les présenter à l'équipe d'anglais. Chaque enseignant ferait la même chose pour sa matière et ça se partage comme ça. Mais, à la fin, la personne,

si elle ne m'aime pas la face, elle va aller voir la personne avec qui elle est le plus à l'aise. Donc, c'est un peu un avantage qu'on soit plusieurs. Je le vois comme ça.

Les enseignants débutants mentionnent aussi que le leadership se manifeste lorsque les enseignants expérimentés les accompagnent. Paula décrit l'accompagnement reçu :

Il y a deux enseignants qui ont des heures pour aller aider les enseignants dans leur classe, qui ont besoin d'aide, peu importe en quoi. Donc, on m'a assigné une de ces enseignantes-là. Ça fait plusieurs semaines que je suis vraiment avec elle. On se rencontre. Je suis sa planification pratiquement pas à pas et elle m'aide beaucoup. Elle vient dans ma classe. Parfois, je vais faire de l'observation dans sa classe. Ça aussi, c'est très très très aidant. Surtout que je ne suis pas enseignante encore officiellement. Je ne viens pas de l'enseignement, je viens d'un autre milieu. Donc, je ne les ai pas encore faits mes stages d'observation pour voir comment ça fonctionne dans une classe et comment vraiment tu intervies quand un élève fait telle ou telle chose. C'est sûr que c'est extrêmement aidant d'avoir ça. Je l'ai déjà mentionné à la direction, comme suggestion, justement, que les enseignants, comme moi, qui arrivent, qui sont peut-être moins habitués, qui n'ont pas de formation soient, dès le début, jumelés avec une enseignante ou un enseignant qui pourrait les tenir un petit peu plus par la main pour les premières semaines, les premiers mois. C'est très sécurisant.

Lorsque nous nous adressons aux autres membres de l'équipe-école, ceux-ci considèrent également que le leadership au sein de l'établissement scolaire se manifeste par l'accompagnement. Ils signalent l'ampleur des projets mis en branle dans leur établissement pour accompagner les enseignants débutants. Selon Sara, éducatrice spécialisée, il s'agit d'une manifestation du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle :

Il y a plusieurs chantiers de travail. C'est quand même un gros projet. Mais à l'intérieur de ça, il y a de l'accompagnement. On a des enseignants ressources pour le comportement, puis on a des enseignants ressources pour la gestion de classe. C'est souvent les nouveaux enseignants qui vont bénéficier, ou qui vont demander de l'aide par rapport à ça, ou qui vont aller en chercher.

#### 4.3.3.3 Travail d'équipe

Le travail en équipe représente une manifestation du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. La directrice met en valeur le travail d'équipe pour aider les enseignants débutants à surmonter les défis liés à la gestion de classe. Voici comment elle l'explique :

Quand on voit qu'un enseignant, souvent ce sont les nouveaux. La gestion de classe n'est pas... les routines ne sont pas bien installées et on n'est pas dans la prévention, mais plus dans

l'exclusion d'un jeune ou de plusieurs jeunes. Là, on va demander une rencontre collaborative, où il va y avoir la direction, une éducatrice et un professionnel, la psychoéducatrice, généralement. On va se rencontrer avec l'enseignant, puis il va y avoir un enseignant ressource aussi. Donc, on est cinq. Puis, on va se rencontrer avec l'enseignant pour essayer de le faire parler, voir ce qui ne fonctionne pas dans le groupe, qu'est-ce qu'il a essayé, qu'est-ce qu'il n'a pas essayé. On va faire de l'observation en classe. Les enseignants accueillent ça bien. Après ça, ils ont une rétroaction, à laquelle j'assiste ou pas, parce que des fois, ils ne souhaitent pas nécessairement que je sois là pour la rétroaction, mais, règle générale, oui.

Les manifestations du leadership dans le travail d'équipe sont appréciées par les enseignants expérimentés. Principalement, ils se sentent soutenus par la direction s'ils rencontrent des embûches lorsqu'ils travaillent en collaboration avec les enseignants débutants. Tamara précise ce travail d'équipe et ses bienfaits concernant les solutions aux problèmes liés à l'insertion professionnelle.

La directrice a pris un dossier que j'avais, une personne que je suivais qui était non légalement qualifiée et c'était assez lourd comme dossier. J'ai eu des inquiétudes. Je l'accompagnais en classe. J'ai fait tout ce que je pouvais, honnêtement, puis avant de laisser tomber cette personne-là, je l'ai référée à ma leader. J'ai senti un grand grand support de sa part, par rapport à ça. Donc, c'est sûr qu'il ne fallait pas traverser la ligne parce qu'elle avait quand même le rôle de l'évaluer et de dire « oui ou non, tu peux continuer dans la profession ». C'est quand même une grande responsabilité. On a travaillé en équipe, ça s'est bien passé.

Quant à eux, les enseignants débutants semblent apprécier travailler avec l'équipe des enseignants expérimentés responsables de l'insertion professionnelle dans l'établissement. Cette appréciation est formulée par Raphaëlle dans la prochaine citation :

Il y a quand même une équipe d'enseignants qui sont là depuis plusieurs années. C'est une équipe qui est formée pour l'insertion professionnelle. C'est le « *fun* » ! Ils nous ont même fait un « *classroom* » juste pour nous, pour les enseignants qui sont là depuis 5 ans et moins. Donc, si on a des choses à échanger, si eux ont des messages à nous envoyer, si on a des questions, ils sont toujours disponibles pour ça.

#### 4.3.3.4 Communication

Lorsque nous demandons aux participants de décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, la communication émerge de leurs propos. Ils associent le leadership à la communication. Selon Katya, directrice de l'établissement, le leadership s'exprime lorsque les membres de la direction impliquent tous les enseignants, y compris les

enseignants débutants, dans les discussions concernant notamment la planification. À ce sujet, elle dit ceci : « Le leadership de l'équipe-école, c'est de les inclure aussi dans les discussions de planification ».

Selon les enseignants expérimentés, le leadership se manifeste par la communication, plus précisément l'attention portée aux propos des enseignants débutants lorsqu'ils se confient sur les difficultés qu'ils rencontrent. Ils considèrent que le leadership au sein de l'équipe-école se manifeste notamment par leur écoute, une dimension importante de la communication. Nous présentons les propos de Charles à ce sujet : « C'est une autre forme de leadership, c'est quelqu'un d'accueillant, quelqu'un qui prend le temps de t'écouter quand tu as un problème ».

Pour les enseignants débutants, la communication semble difficile à établir. Malgré qu'elle soit parfois difficile à établir, étant donné la peur d'être ignorés ou peu écoutés, les enseignants débutants considèrent que la communication représente une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école. Pour eux, communiquer permet de briser l'isolement. Voici ce que dit Paula lorsqu'elle aborde cette manifestation du leadership : « Au début, je me sentais vraiment toute seule avec moi-même et après, j'en ai parlé à une autre enseignante ».

#### 4.3.3.5 Responsabilité partagée

Dans leurs témoignages, les participants signalent que le leadership se manifeste dans la responsabilité partagée liée à la collaboration avec les enseignants débutants. Ils se sentent concernés par l'intégration des enseignants débutants et demeurent conscients de leur responsabilité à cet égard. La directrice de l'établissement reconnaît son propre leadership dans la prise en charge commune de cette responsabilité. Elle souligne aussi le leadership du centre de services scolaire ainsi que celui de l'équipe d'enseignants expérimentés. Elle affirme ce qui suit à propos du leadership déployé au regard de la collaboration avec les enseignants débutants : « Je vous dirais que c'est partagé, le centre de services, moi, et l'équipe d'accompagnateurs ».

À l'instar de la directrice, les enseignants expérimentés n'associent pas le leadership à une seule personne. Ils n'hésitent pas à reconnaître leur responsabilité à l'égard de l'insertion professionnelle des enseignants. Toutefois, ils demeurent conscients que cette responsabilité est partagée surtout entre les membres de l'équipe d'enseignants qui exercent officiellement le rôle de mentors auprès des enseignants en insertion professionnelle. Ceux-ci manifestent leur leadership selon leurs champs de compétences, laissant la liberté

aux enseignants débutants d'aller vers la personne qu'ils choisissent pour les accompagner. Charles met en mots cette manifestation du leadership :

Je te dirais que c'est un leadership partagé. On se connaît, entre nous, on reconnaît des compétences qu'on n'a pas. Ce n'est pas parce qu'on est accompagnateur que ça veut dire qu'on est à 100 % dans le tapis. Il y a des trucs qu'on se dit « ça, je te le laisse », quand c'est le temps des fois d'animer des petites capsules pour, je ne sais pas moi, la rencontre de parents, la première rencontre de parents, comment faire son horaire, le minutage de tâches. Pour toutes ces affaires-là, chacun d'entre nous a son expertise, pour revenir à un mot qu'on a dit tantôt. Tout ça, c'est partagé.

Les autres membres de l'équipe-école assument également un leadership en se montrant disponibles pour aider les enseignants, dont les débutants, à surmonter leurs difficultés ou tout simplement pour répondre à leurs interrogations. Sara explique comment les éducateurs spécialisés partagent cette responsabilité :

Comme je disais, je ne sais pas si c'est des nouveaux ou si ce sont des anciens. C'est inclusif, c'est tout le monde, ce n'est pas juste les nouveaux enseignants. C'est vraiment ceux qui vont demander de l'aide ou qui vont venir me poser des questions ou qui vont sembler être un peu plus en difficulté, autant avec un élève, ou avec quelque chose. Je vais être disponible. Comme les autres éducateurs, en fait, j'inclus tout le monde à l'intérieur de ça. On ne le sait pas, nous, combien d'années d'ancienneté ils ont.

#### 4.3.4 Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école

Dans cette section, nous présentons les conceptions des participants au sujet de la collaboration au sein d'une équipe-école. De l'analyse des données, une seule conception de la collaboration a émergé. Elle concerne les relations interprofessionnelles.

##### 4.3.4.1 Relations interprofessionnelles

Le thème des relations interprofessionnelles émerge dans les conceptions que les participants ont de la collaboration. Dans sa conception de la collaboration au sein de l'équipe-école, la directrice en parle. Entre autres, cette dernière souligne que la collaboration idéale englobe les interactions entre des personnes qui exercent des professions différentes dans l'établissement. Voici ses propos : « Travailler en collaboration... c'est qu'on fait tomber les barrières et qu'on travaille, tant les enseignants puis les spécialistes ou les intervenants du régulier, avec les gens des concentrations ».

La conception des enseignants expérimentés quant à la collaboration au sein d'une équipe-école rejoint celle de la directrice. Ceux-ci font ressortir l'importance des relations interprofessionnelles pour une collaboration réussie. Priscilla précise sa conception : « J'ajouterais que la collaboration, ce n'est pas uniquement dans l'équipe des enseignants. Il faut aussi qu'il y ait une collaboration entre les enseignants, les autres corps d'emploi et la direction ».

Les enseignants débutants partagent cette conception de la collaboration. À l'instar de la directrice et de leurs collègues expérimentés, ils font référence aux relations interprofessionnelles. En fait, selon eux, la collaboration doit inclure les relations professionnelles avec la direction et les techniciens en éducation spécialisée. Voici comment Raphaëlle exprime cette conception : « C'est sûr qu'on collabore au quotidien, on collabore avec les TES et on collabore avec la direction. Les TES sont aussi extrêmement importants, au niveau surtout du comportement des élèves ».

La conception de la collaboration chez les autres membres de l'équipe-école recoupe celle de leurs collègues. Plus précisément, Sara, éducatrice spécialisée, déclare que la collaboration concerne toutes les personnes qui occupent les diverses professions dans une école et insiste sur l'importance de travailler main dans la main pour réussir la mission éducative. L'extrait suivant illustre ses propos :

En fait, la collaboration [ne concerne pas] juste des enseignants. Une école, c'est un milieu d'apprentissage, c'est une microsociété et tout le monde a un rôle à jouer à l'intérieur de ça. Si on reste fermé dans notre bulle et qu'on ne va pas collaborer, on perd l'essentiel de l'éducation. On a tous besoin d'être imbriqués l'un dans l'autre. Le prof a besoin de la secrétaire, on a besoin du concierge dans l'école. Les éducateurs, on a un rôle à jouer, surtout dans une grosse école comme ici.

#### 4.3.5 Pratiques de collaboration déclarées au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants

Dans cette section, nous présentons les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants. Nous désirons préciser que ce sont des pratiques déclarées par les participants. L'analyse des données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens nous permet d'identifier quatre principales pratiques de collaboration : aider, accueillir, communiquer et partager. De plus, nous pouvons identifier trois objets de collaboration : l'encadrement des élèves, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages.



#### 4.3.5.1 Aider

Aider est reconnu comme une pratique de collaboration présente dans l'établissement. Notamment, elle favorise l'insertion professionnelle des enseignants débutants. La collaboration avec ces derniers se manifeste par des pratiques d'aide de la part des enseignants expérimentés, mais cette aide peut aussi provenir des autres membres du personnel de l'école. La direction parle de cette pratique de collaboration avec les enseignants débutants en mentionnant ceci : « Les enseignants débutants sont rapidement intégrés. Ils reçoivent beaucoup d'aide ».

L'aide offerte aux enseignants débutants est mise en relief par les enseignants expérimentés comme une pratique de collaboration. Ils font part de leur disponibilité afin de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants. Selon Emma, enseignante expérimentée, l'aide aux enseignants débutants doit être offerte avec tact pour éviter que ces derniers hésitent à demander ou accepter de l'aide. Elle l'exprime comme suit : « J'y vais comme stratégiquement, je vais juste faire "Hey ! Tu sais, si tu as besoin d'aide, je suis disponible". Parce que, pour accompagner quelqu'un, il faut que la personne le veuille. On ne force pas, mais on relance ».

Les enseignants débutants sont conscients de leur hésitation à demander de l'aide et de leurs réticences à le faire. Pour sa part, Paula souligne l'importance de signaler le besoin d'aide. L'extrait suivant décrit ses propos :

Moi je ne me gêne pas pour demander de l'aide. Je suis capable d'aller de l'avant. Mais, j' imagine quelqu'un qui est plus timide ou plus réservé. Ce n'est pas parce qu'on est des enseignants qu'on ne peut pas être timide ou réservé. Peut-être que c'est plus difficile pour eux d'aller chercher de l'aide. Mais, moi, je le fais. Je pense entre autres à un des enseignants ressources pour l'insertion professionnelle et lui, je pense que c'est un enseignant d'histoire. Ça n'a rien à voir avec moi, mais je lui ai souvent posé des questions. Par exemple, je pense que c'était pour rentrer nos notes dans le portail, ou je ne sais pas trop. J'avais une question, puis je lui ai posé la question. Il m'a répondu. C'est correct, on est capable d'aller chercher de l'aide, mais, il faut aller la chercher l'aide.

Les autres membres de l'équipe-école partagent aussi l'idée que la collaboration avec les enseignants débutants s'exprime par des pratiques d'aide. À ce sujet, ils constatent que ceux qui ont développé la confiance en soi leur demandent facilement de l'aide. C'est ce qu'explique Sara, technicienne en éducation spécialisée, dans l'extrait suivant :

Tu sais ceux qui sont très confiants en eux, ils vont aller demander de l'aide en disant « bon, bien, ce bout-là ne fonctionne pas, mais ça ne veut pas dire que l'ensemble de ma pratique ne fonctionne pas ». C'est très positif, parce qu'au moins, les choses ne se dégradent pas. Mais, je crois que quelqu'un qui a moins confiance en lui, qui est un petit peu plus ambivalent par rapport à sa pratique, qui est encore insécure par rapport à tout ça, ne va peut-être pas le faire, de peur de se faire un peu plus juger et que ça joue contre lui dans l'évaluation.

#### 4.3.5.2 Accueillir

Plusieurs participants reconnaissent l'accueil comme une pratique de collaboration habituelle dans leur établissement scolaire. À l'instar d'un enseignant expérimenté cité précédemment, la direction de l'établissement parle de cette pratique de collaboration et de l'implication des enseignants accompagnateurs.

Il y a la direction, c'est sûr. Je suis la première personne qui les accueille, qui leur souhaite la bienvenue et qui les embauche même. Il y a les enseignants accompagnateurs, ils sont tous présents à la rentrée scolaire. On fait une prérentrée, nous, pour les nouveaux enseignants, ceux qui sont en IP [insertion professionnelle]. Donc, ils arrivent une heure avant le reste de l'école. Ça leur permet d'avoir un réseau cette journée-là, et pas d'attendre dans un coin et de ne pas savoir à qui parler alors que tout le monde est heureux de se retrouver.

Les enseignants expérimentés accordent de l'importance à cette pratique d'accueil et mentionnent que les enseignants débutants se sentent heureux d'être appuyés par le comité formé expressément pour les accueillir. Dans les prochaines lignes, Tamara parle de ce comité d'accueil : « Je pense que les gens sont contents. Grâce au comité d'accueil, je veux dire, ils se sentent bien entourés ».

Quant aux autres membres du personnel, ils font référence à l'accueil en tant que pratique de collaboration en signalant les efforts du milieu pour accueillir les personnes de façon bienveillante. Cathy, secrétaire, l'exprime comme suit :

On est en train d'établir des protocoles, l'accueil du personnel, pour la bienveillance. Parce qu'un milieu bienveillant, ce n'est pas juste sur les élèves, c'est entre nous aussi. C'est comment on est. Fait qu'on est tout en train de revoir cela et ça, c'est un super bon point.

#### 4.3.5.3 Communiquer

Communiquer ressort comme une pratique de collaboration pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants. La direction associe la communication à la discussion. Elle souligne les divergences d'opinions

qui peuvent survenir lors de certaines discussions tout en mentionnant leur importance. Voici ses propos : « La collaboration au sein d'une équipe-école, ça signifie aussi avoir des fois des conversations difficiles. Accepter les divergences d'opinions, mais quand même se rallier autour d'un besoin central, que ce soit les besoins, par exemple, d'un nouvel enseignant ».

Quant aux enseignants expérimentés, ils font ressortir l'importance de communiquer avec les enseignants débutants. La communication permet de faire valoir leurs idées auprès des enseignants débutants tout en demeurant réceptifs aux nouvelles idées. Charles décrit cette pratique de la collaboration qu'est la discussion : « Des fois, c'est dans la communication qu'on peut réorienter des trucs. Personne n'a la science infuse non plus. Comme je dis souvent, on est des modèles, on n'est pas LE modèle. On va chercher des idées d'un peu tout le monde ».

Les enseignants débutants évoquent également la communication lorsqu'ils se prononcent sur les pratiques de collaboration présentes dans leur établissement. Paula fait particulièrement référence aux discussions dans les cafés-rencontres organisés pour les enseignants débutants. Bien qu'elle ne puisse pas toujours y participer, à cause de son horaire chargé, elle mentionne que c'est une occasion pour les enseignants débutants de discuter sur différents thèmes : « Il y a des genres de cafés-rencontres pour les cinq ans et moins, où on peut discuter de différents sujets. Par contre, moi j'ai participé une seule fois à un de ces cafés-rencontres-là, parce que c'est souvent comme à 8 h 30 le matin, ou sur ton heure de dîner ».

Les autres membres du personnel mettent en exergue la communication en tant que pratique de collaboration avec les enseignants débutants. Ils sont disponibles pour répondre à leurs questions et les soutenir dans leurs interventions auprès des élèves. Communiquer avec Sara, éducatrice spécialisée, les aide à développer des compétences en matière d'intervention et peut susciter l'émergence d'un sentiment de sécurité. Voici l'extrait qui confirme cette idée :

Un coup que je suis allée en classe, ils pouvaient venir me voir quand ils voulaient. Fait que là, il y avait une personne à se référer. Ils pouvaient venir poser n'importe quelle question.

Là, ils avaient des pistes d'intervention et ils avaient un cadre « cet élève-là, 1-2-3, tu fais ça », ça fait que c'est sécurisant aussi à un moment donné.

#### 4.3.5.4 Partager

Partager est nommé comme une pratique de collaboration courante dans l'établissement. Pour la directrice, le partage existe réellement dans l'école. Ses propos illustrent cette nuance :

Face aux nouveaux enseignants qui arrivent, la culture de collaboration va plus être au niveau d'un partage donc il va y avoir... disons, la direction qui va dire ses attentes, qui va faire les présentations. Après, ils sont pris en charge par les enseignants du département, mais on va être plus dans le partage. Les enseignants, l'équipe départementale, par exemple [va partager avec] un nouvel enseignant qui arrive en mathématiques, va souvent partager la planification, les évaluations, le matériel.

Les enseignants expérimentés associent clairement le partage aux pratiques de collaboration. Selon leurs propos, en effet, leurs pratiques de collaboration sont empreintes de partage avec les enseignants débutants. Le partage est surtout effectué lorsque l'enseignant débutant en fait la demande. Dans une réponse écrite, un participant indique qu'une panoplie d'outils peut être fournie sur demande afin de pallier les difficultés et faciliter ainsi l'intégration dans l'école et la profession. Voici sa réponse : « Au besoin, si les nouveaux en font la demande, généralement, comme ils ont des difficultés d'adaptation, beaucoup de matériel leur est fourni ».

Le prochain extrait du discours de Paula, enseignante débutante, indique que le partage de matériel pédagogique fait partie des pratiques de collaboration entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants :

L'année passée, j'ai eu une belle collaboration avec un de mes collègues, parce que je l'ai remplacé. Je l'ai remplacé pendant cinq semaines parce qu'il est parti en congé de paternité. Et après, j'ai remplacé une autre enseignante. Donc, j'ai continué à travailler avec lui jusqu'à la fin de l'année, parce qu'il était revenu de son congé. J'avais eu vraiment une belle collaboration avec lui l'année passée. On s'échangeait beaucoup de matériel, tout ça, ça allait bien.

#### **Principaux objets de collaboration**

Comme mentionné plus haut, les interactions entre les enseignants débutants et les membres de l'équipe-école ont fait ressortir différentes pratiques de collaboration. En scrutant ces pratiques, nous remarquons

trois principaux objets de collaboration : l'encadrement des élèves, la planification et l'évaluation des apprentissages.

### *Encadrement des élèves*

L'encadrement des élèves est considéré comme un objet de collaboration significatif au sein de l'école. Les enseignants débutants ont parfois besoin de soutien de la part des enseignants expérimentés, notamment pour les situations problématiques qui touchent la gestion éducative de la classe. Cet objet de collaboration est résumé ainsi par Emma, enseignante expérimentée : « J'accompagne l'enseignante qui est en insertion. C'est une enseignante qui est non légalement qualifiée et qui est en train de se qualifier. C'est son deuxième contrat. Au début, je l'ai suivie pour certaines problématiques au niveau de la gestion de classe ».

L'encadrement des élèves est un objet de collaboration également nommé par les enseignants débutants lorsqu'ils se prononcent sur les pratiques de collaboration. Ils soulignent qu'ils peuvent compter sur la collaboration de leurs collègues plus expérimentés pour obtenir du soutien dans leur gestion de classe, plus précisément lorsqu'il s'agit de cas d'élèves très problématiques. Selon eux, c'est un objet de collaboration habituel. Paula prend la parole et mentionne ceci : « Si j'ai un problème majeur avec un élève et que je n'y arrive vraiment pas après avoir fait tout ce qu'il faut faire, je peux lui écrire ou bien on se croise. De toute façon, on est dans le même bureau ».

Les autres membres de l'équipe-école évoquent aussi des pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, liées à la gestion de classe. Selon leurs discours, ils soutiennent les enseignants débutants dans la mise en place des stratégies d'intervention et d'adaptation personnalisées pour les élèves présentant des difficultés. Cet objet de collaboration a été repéré dans le discours de Sara, technicienne en éducation spécialisée :

Pour l'élaboration d'un plan d'intervention, on va poser des questions aux enseignants. Des fois, pour les nouveaux enseignants, on va faire des « *refresh* » aussi parce qu'il y a beaucoup de choses à savoir. C'est quoi un plan d'intervention, c'est quoi des mesures adaptatives, c'est quoi ? Des fois, nous on va aussi renchérir : « cet élève-là a telle difficulté, tels besoins, il a ça

dans son plan d'intervention, tu peux aller le consulter ». On lance des petits « *cues* » aussi sur certaines choses.

### *Planification de l'enseignement*

La planification de l'enseignement constitue un objet de collaboration marquant dans cet établissement. La directrice est consciente de la place qu'occupe cet objet de collaboration dans les pratiques des enseignants. Elle le résume comme ceci :

Les autres objets de collaboration proviennent des initiatives de l'équipe IP. Il y a un « *classroom* » sur l'insertion professionnelle dans lequel on retrouve une planification [selon la] ligne du temps. Il va y avoir des rencontres, par exemple, au début de l'année, comment faire une tâche, comment faire le « limitage » de notre tâche. Ça, c'est toujours un casse-tête, donc, il y a un atelier où on leur montre comment faire ça.

Les enseignants expérimentés travaillent de concert avec les enseignants débutants pour planifier l'enseignement. Le prochain extrait résume la collaboration établie entre Tamara et trois enseignants qui font leurs premiers pas en enseignement. Entre autres, elle met l'accent sur la souplesse dont elle fait preuve et l'ouverture qu'elle offre à ses collègues afin que ceux-ci puissent aussi élaborer la planification :

En insertion, j'avais trois collègues qui commençaient. Donc pour moi ç'a été plus au niveau de la planification qu'on a fait des rencontres. À chaque semaine, on se rencontrait dans mon local « bon, on est rendu où », pis on travaillait vraiment serrés, tout en laissant la place à eux. Ce n'était pas « on suit ma planification », c'était « on suit notre planification ». On se rencontrait pour dire « on est rendus où, comment ça se passe, avez-vous des problèmes de gestion ? » Ça allait vraiment bien au niveau de la gestion de classe. Donc, mon exemple, c'est plus au niveau de la planification « on s'en va où, qu'est-ce qu'on évalue, comment on fait ça ? », c'était plus ça que j'ai fait.

La planification de l'enseignement fait partie des pratiques de collaboration que mentionnent les enseignants débutants. Pour eux, il s'agit bien d'un objet de collaboration. Paula affirme qu'elle rencontre régulièrement une enseignante expérimentée et qu'elle suit la planification élaborée par cette dernière. Elle révèle ceci : « On m'a assigné une de ces enseignantes et là, ça fait plusieurs semaines que je suis vraiment avec elle. On se rencontre et je suis sa planification pratiquement pas à pas ».

### *Évaluation des apprentissages*

L'évaluation des apprentissages des élèves est considérée comme un autre objet de collaboration présent dans l'établissement. Plusieurs participants font référence à cet objet de collaboration. Entre autres, la directrice souligne l'harmonisation des pratiques qui touchent certaines équipes. Cette harmonisation comprend particulièrement les évaluations et semble faciliter le travail des enseignants débutants. La directrice formule cette idée :

On parle de dix profs qui enseignent le même niveau, même matière, même planification, mêmes évaluations. À ce moment-là, ça je le sais pour les avoir entendus, les nouveaux enseignants, quand ils arrivent dans un département semblable, c'est facilitant pour eux, parce qu'ils embarquent dans le train, puis ils suivent la parade, comme on dit.

Les propos des enseignants expérimentés concordent avec ceux de la directrice. Eux aussi parlent de l'uniformisation des évaluations. Dans leurs pratiques de collaboration, nous retrouvons le partage des outils d'évaluation avec les enseignants débutants. L'extrait suivant d'un questionnaire est sélectionné pour expliquer l'objet de collaboration : « L'équipe de mathématique doit faire toutes les mêmes évaluations. Alors celles-ci sont donc fournies aux jeunes enseignants ».

Lorsque les enseignants débutants mettent en exergue les pratiques de collaboration, nous pouvons constater que l'évaluation des apprentissages ressort. Plus précisément, l'initiative des enseignants expérimentés en ce qui concerne le partage de leurs outils d'évaluation est souligné. Ces derniers offrent même la possibilité d'effectuer les photocopies des questionnaires. Paula semble bien apprécier la collaboration sur ce plan et en parle en ces termes :

Il y a des enseignants qui sont très généreux, qui n'ont pas peur de partager et qui vont même venir au-devant, puis disent « bien regarde, pour la prochaine évaluation, as-tu besoin des copies ? Je m'en vais faire des copies, je vais t'en faire pour toi en même temps ». Ça, c'est bien !

#### 4.3.6 Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle

Cette section présente des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Les effets perçus couvrent deux thèmes : le soutien et le sentiment d'appartenance.

#### 4.3.6.1 Soutien

Le soutien est perçu comme un effet du leadership au sein de l'équipe-école. La directrice de l'établissement parle des effets du leadership sur les pratiques de collaboration en évoquant le soutien offert aux enseignants débutants. Grâce au soutien des enseignants expérimentés, l'isolement des enseignants débutants est amenuisé et ces derniers se sentent appuyés. L'extrait suivant de l'entretien avec la directrice met en exergue l'effet perçu qu'est le soutien :

C'est sûr que 20 enseignants qui n'ont pas le brevet, c'est beaucoup et ça pourrait être un poids pour certains enseignants qui diraient « c'est lourd, ils ne savent pas ». Mais, c'est d'être plus en mode solution. Donc, c'est ça l'effet du leadership. Créer, par exemple, un accompagnement, comme je disais tout à l'heure avec des profs libérés pour soutenir ces gens-là. [...] Je dirais que ce serait ça l'effet, ça a un effet un petit peu plus pimpant, on ne se sent pas seuls.

Les enseignants expérimentés nomment aussi le soutien comme un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Devant les embûches que doivent affronter les enseignants débutants, Emma offre son appui et son encouragement pour soutenir les débutants tout en transmettant sa passion pour l'enseignement. Elle explique ceci :

Nous, on est des profs qui aiment notre travail. C'est sûr qu'on leur transmet ça. Il y a ça aussi, comme effet, accompagner quelqu'un en disant « tu vas voir, ça va être *le fun*, on va trouver des solutions ». Je trouve que c'est un effet aussi positif, autant pour la personne que pour nous. Parce que ça peut arriver facile le découragement. Dans le fond, c'est d'être en contact avec des gens plus solides sur certains aspects.

Sara fait partie du groupe des autres membres de l'équipe-école. À propos des effets perçus du leadership dans l'école sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, elle mentionne le soutien. Nous cernons dans ses propos qu'elle ne fait pas de distinctions entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés. Elle offre son soutien dès qu'une personne en ressent le besoin. Elle s'exprime ainsi : « Pour vrai, pour moi, qu'il soit débutant ou pas débutant, s'il a un besoin, je vais être là. Il n'y a pas de catégories dans ma pratique ou dans le travail que je vais faire ».

#### 4.3.6.2 Sentiment d'appartenance

Le leadership a des effets sur le sentiment d'appartenance à l'école et à la profession des enseignants débutants. La directrice de l'établissement en parle en signalant des effets du leadership sur les pratiques



de collaboration quant à l'intégration des enseignants débutants. Elle considère que, grâce au soutien et à l'accueil réservés aux enseignants débutants, ceux-ci développent un sentiment d'appartenance à leur profession ainsi qu'à leur école. Voici ce qu'elle dit à ce sujet :

Je ne le valide pas nécessairement, mais j'espère que c'est l'effet perçu chez eux. C'est le fait qu'ils reviennent chez nous l'année suivante. Je perds très peu d'enseignants qui quittent l'enseignement, dans les nouveaux, ou alors qui changent d'école l'année suivante. Donc, règle générale, ils veulent revenir à notre école.

Les enseignants expérimentés partagent aussi l'avis de la directrice. Ils nomment également le sentiment d'appartenance à l'école comme un effet perçu du leadership. Selon Tamara, les enseignants débutants développent le goût de travailler à l'école, car ils y sont heureux et ce sentiment d'appartenance vient confirmer leur choix de carrière. « [Un des effets du leadership est] d'avoir le goût de revenir travailler ici. C'est ça... qu'ils soient heureux et qu'ils se disent "wow, j'aime ça ce que je fais, je ne me suis pas trompé dans mon choix de carrière ou dans le choix que j'ai fait" ». ».

Les autres membres de l'équipe-école partagent cette opinion au sujet du sentiment d'appartenance en tant qu'effet du leadership. Cathy, secrétaire, insiste sur la participation de tous au développement du sentiment d'appartenance dès l'arrivée des enseignants débutants. Voici ce qu'elle dit à propos de cet effet du leadership : « Aussitôt qu'un enseignant rentre ici, il faut l'appuyer, il faut lui faire sentir qu'on est en équipe [...]. Je pense que ça fait juste un environnement plaisant d'être au travail et qu'on ne se sent pas tout seul dans notre petit coin ».

La présentation des résultats du troisième cas étant terminée, nous enchaînons avec le dernier cas. Nous exposons les résultats obtenus auprès des participants de l'établissement scolaire D.

#### 4.4 Cas de l'établissement scolaire D

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats obtenus auprès des acteurs de l'établissement scolaire D. Celui-ci est un établissement public. Il s'agit d'une école secondaire qui accueille près de 1250 élèves. Environ 85 enseignants y enseignent. L'équipe de direction est composée d'un directeur et de 3 directeurs adjoints. Environ 50 autres membres du personnel font partie de l'équipe-école. Ils y occupent des postes variés.

#### 4.4.1 Données factuelles au sujet des participants

Au total, 18 personnes ont rempli le questionnaire en ligne. Parmi les répondants, quatre ont manifesté leur intention de participer à un entretien. De plus, 10 autres personnes ont participé aux entretiens semi-structurés.

Le tableau 4.7 contient les données factuelles concernant les 18 participants qui ont répondu au questionnaire. En observant ce tableau, il est possible de constater que la majorité des répondants est constituée d'enseignants expérimentés. Seuls trois enseignants débutants ont répondu au questionnaire. Aussi, deux autres membres de l'équipe-école ont participé.

Tableau 4.7 Données factuelles au sujet des participants ayant répondu au questionnaire (cas D)

RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE		
Participants	Expérience à l'école D	Fonction
Participant 1	26 à 30 années	› Enseignant d'anglais
Participant 2	5 à 10 années	› Enseignant d'arts plastiques et d'arts dramatiques
Participant 3	16 à 20 années	› Enseignant d'anglais
Participant 4	16 à 20 années	› Enseignant de français
Participant 5	26 à 30 années	› Enseignant de mathématiques
Participant 6	26 à 30 années	› Enseignant d'anglais
Participant 7	11 à 15 années	› Enseignant de sciences et technologie
Participant 8	11 à 15 années	› Enseignant de danse
Participant 9	11 à 15 années	› Enseignant d'univers social
Participant 10	5 à 10 années	› Enseignant d'univers social
Participant 11	5 à 10 années	› Enseignant de sciences et technologie
Participant 12	36 à 40 années	› Enseignant d'anglais
Participant 13	11 à 15 années	› Enseignant de français
Participant 14	0 à 5 ans	› Enseignant de mathématiques
Participant 15	0 à 5 ans	› Enseignant d'univers social
Participant 16	0 à 5 ans	› Enseignant de sciences et technologie
Participant 17	5 à 10 ans	› Technicien en laboratoire
Participant 18	0 à 5 ans	› Technicien en éducation spécialisée

Le tableau 4.8 contient les données factuelles concernant les participants aux entretiens. Ce dernier permet d'établir quelques constats. Lors de l'entretien avec la direction de l'établissement, celle-ci est représentée par le directeur de l'établissement. Tous les enseignants expérimentés ayant participé à l'entretien de groupes sont des enseignants d'anglais.

Tableau 4.8 Données factuelles au sujet des participants aux entretiens (cas D)<sup>5</sup>

DIRECTION		
Participants	Expérience à l'école D	Fonction
Clément	3 années	› Directeur de l'établissement
<b>ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS</b>		
Charlotte	5 années	› Enseignante d'anglais
Elizabeth	14 années	› Enseignante d'anglais
Morgane	27 années	› Enseignante d'anglais
Jasmine	28 années	› Enseignante d'anglais
<b>ENSEIGNANTS DÉBUTANTS</b>		
Adèle	4 années	› Enseignante d'éthique et culture religieuse
Yoan	2 années	› Enseignant d'histoire et d'univers social
Simon	3 années	› Enseignant d'anglais
<b>AUTRES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE</b>		
Kassandra	5 années	› Conseillère pédagogique responsable du dossier de l'insertion professionnelle
Samantha	10 années	› Secrétaire pédagogique

#### 4.4.2 Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école

Cette section aborde les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école. L'analyse des données recueillies lors des entretiens a permis l'émergence d'un seul thème : l'orientation commune.

##### 4.4.2.1 Orientation commune

L'orientation commune se révèle une conception associée au leadership pour les membres de cet établissement. Lorsqu'on demande au directeur de l'école de parler de sa conception du leadership, il

<sup>5</sup> Les prénoms sont fictifs, ils ont été choisis aléatoirement.

parle de son propre leadership en termes d'orientation. Il le conçoit comme un moyen de diriger les gens vers un même but. Selon cette conception, le leadership lui permet d'orienter son équipe-école vers un objectif commun. Clément mentionne : « Mon leadership est vraiment participatif. Je m'implique vraiment et je leur montre où est-ce qu'on s'en va ensemble ».

Les enseignants expérimentés expriment aussi cette conception. Ils associent le leadership à une orientation commune. Charlotte voit dans le leadership une direction à suivre pour atteindre un objectif commun : « Le leadership c'est d'être un exemple et de tirer les autres vers le haut. C'est de mener une barque à un point important, cela peut être autant au niveau des élèves qu'avec nos collègues ».

En mentionnant que le leadership fait en sorte que tout le monde va dans le même sens, les enseignants débutants rejoignent la conception du leadership formulée par leurs collègues. Ils font également référence à l'orientation quand ils formulent leur conception du leadership. Ils expriment l'idée que le leadership rallie les personnes et les guide vers un objectif commun. Simon explique ce point dans les lignes suivantes :

Je trouve que c'est difficile à définir, le leadership, c'est quelque chose qui va faire en sorte que tout le monde va dans le même sens, pour ne pas que quelqu'un aille dans l'autre direction qui nuit à tout le monde. Je pense qu'en général, ça prend quelqu'un pour donner une direction à un groupe sinon on n'a pas un groupe de 80 personnes, mais 80 groupes de 1 personne. Moi, c'est de la façon que je le vois ; donner une direction, où est-ce que l'on s'en va et comment s'y rendre.

#### 4.4.3 Manifestations déclarées du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

Cette section expose les manifestations déclarées par les participants pour ce qui est du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. L'analyse des données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens indique que ces manifestations peuvent être regroupées en deux catégories : l'accueil et l'accompagnement.

##### 4.4.3.1 Accueil

Dans cet établissement scolaire, l'accueil des enseignants débutants représente une manifestation du leadership. C'est ce que mentionne le directeur en affirmant que le leadership au sein de l'équipe-école s'exprime dans l'accueil des enseignants débutants. Selon ce gestionnaire, les rencontres qu'il initie

permet aux enseignants débutants de se sentir accueillis. Ces rencontres permettent la diffusion d'informations importantes à propos du fonctionnement de l'école et suscitent le développement de la confiance des enseignants débutants. Voici ses propos :

En début d'année, on a toujours 3 ou 4 [journées] pédagogiques. Moi, je faisais des rencontres juste avec mes nouveaux pour leur expliquer c'était quoi la poutine de notre école, pour les mettre en confiance et c'était vraiment très informel. C'était pour bien les accueillir, parce que la première journée, quand tu accueilles 100 personnes, tu n'as pas nécessairement le temps de t'occuper juste de tes nouveaux et toi tu arrives en même temps et c'est vraiment une journée intense.

Selon les enseignants expérimentés, le leadership s'exprime dans l'accueil réservé aux enseignants débutants. C'est ce que révèlent leurs propos. Ils mentionnent que le leadership se manifeste par les mesures d'accueil mises en place auprès des nombreux enseignants débutants. Ces mesures sont appréciées puisqu'elles ont permis de développer chez les enseignants débutants un sentiment d'appartenance. Les prochaines lignes exposent cette idée développée par Morgane :

Je pense qu'on est une école très proactive. Cela fait longtemps qu'on les accueille [les enseignants débutants]. Si je parle d'insertion professionnelle, nous cette année on a eu 21 nouveaux, en début d'année, 21 nouveaux, cela veut dire 21 qui n'ont pas de postes ou de permanence. Autant des 0-5 ans que des 5 ans et plus. On est très proactif dans notre façon de faire. On a déjà des façons de faire, on a déjà des choses d'établies et on a des rencontres très courtes. Je veux dire pratico-pratique parce qu'eux [les nouveaux] ont besoin de temps pour s'organiser. Je trouve qu'on les accueille pour qu'ils veulent revenir. Cette année, tous ceux qui étaient à notre école l'année passée ont désiré revenir. Donc, ça c'est un signe, je pense, qu'on les accueille bien.

De leur côté, les enseignants débutants semblent apprécier l'accueil que leur réservent les enseignants expérimentés. Yoan en parle positivement : « Je m'étais brièvement promené en suppléance avant. J'ai sincèrement été très bien accueilli. On dit que c'est une école axée sur le volet des arts, la poésie, la danse. Je suis emballé de la façon dont j'ai été reçu et guidé ».

Les autres membres de l'équipe-école contribuent aussi à l'accueil des enseignants débutants. Cassandra, la conseillère pédagogique, considère que l'accueil est personnalisé. Les besoins, les connaissances et les compétences des enseignants débutants sont pris en compte dans le processus d'accueil. Il s'agit d'une manifestation du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Voici ses propos :

On ne peut pas dire que l'on accueille toujours les gens de la même façon. Le leadership va vraiment prendre en considération le bagage de la personne que l'on accueille. On a une démarche différente, parce que l'on sait qu'il y a des « *backgrounds* », des cheminements, des assises et des compétences déjà développés dans une autre matière de quelqu'un qui arrive d'un champ/domaine extérieur à l'enseignement, mais qui a de bonnes compétences, c'est ce que l'on voit beaucoup.

#### 4.4.3.2 Accompagnement

L'accompagnement s'illustre comme une manifestation du leadership dans cet établissement scolaire. Le directeur révèle que le leadership au sein de l'équipe-école paraît, notamment, dans l'accompagnement offert aux enseignants débutants. Il révèle que, parmi les mesures mises en place, certaines ont été adaptées aux besoins des enseignants non légalement qualifiés pour mieux les soutenir dans leur intégration. L'accompagnement tient compte de cette nouvelle réalité, l'embauche de personnel non qualifié due à la forte pénurie d'enseignants qualifiés :

Cette année on a mis encore plus d'accent sur les non légalement qualifiés. Avant on n'en avait pas beaucoup, mais maintenant on en a. Ce sont des personnes qui ont le goût de tenter l'aventure. Elles ont des compétences, mais ne sont pas légalement qualifiées en fonction de ce que le Ministère nous demande. Donc, on les accompagne un peu différemment.

Quant aux enseignants expérimentés, ils déclarent également que le leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants se manifeste dans l'accompagnement. Selon Charlotte, cet accompagnement provient des enseignants expérimentés qui enseignent la même discipline que des enseignants débutants. Selon elle, le travail d'équipe favorise la collaboration. Elle le formule ainsi :

Les enseignants du champ d'enseignement les accompagnent, même s'ils ne sont pas mentors ou accompagnateurs. On les prend sous notre aile. Ça fait en sorte que chaque champ est en équipe. Ce ne sont pas tous les profs de maths éparpillés. Tous les champs sont en équipe. Donc, la collaboration se fait beaucoup plus facilement. En tout cas, moi je le pense.

Les manifestations du leadership reflétées dans l'accompagnement ont été signalées par les enseignants débutants. Ils se sentent soutenus par les enseignants expérimentés. Ces derniers les accompagnent, notamment, en leur expliquant le fonctionnement de l'établissement. C'est ce que Simon dévoile dans la prochaine citation. Il est possible de constater son appréciation :

Cette année ce sont les accompagnants, ce sont ces gens-là qui nous prennent en charge. Ils savent que le photocopieur se trouve là-bas et qu'il fonctionne de telle façon. Ils savent comment l'école fonctionne. En anglais, je suis très chanceux, j'ai trois accompagnantes dans le département.

#### 4.4.4 Conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école

L'analyse des données recueillies lors des entretiens n'a permis de faire ressortir aucune conception commune de la collaboration au sein de l'équipe-école de l'établissement concerné. Rappelons que les résultats présentés dans ce chapitre ne sont pris en compte que s'ils proviennent de données d'un minimum de trois catégories distinctes de participants.

#### 4.4.5 Pratiques de collaboration déclarées au sein de l'équipe-école avec les enseignants débutants

Dans cette section, nous décrivons les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle. Il s'agit de pratiques déclarées par les participants. L'analyse des données collectées au moyen du questionnaire et des entretiens nous a permis de distinguer quatre pratiques de collaboration : partager, communiquer, aider et accompagner. Également, nous avons pu identifier deux objets de collaboration : l'encadrement des élèves et la planification de l'enseignement.

##### 4.4.5.1 Partager

Le partage ressort comme une pratique de collaboration significative avec les enseignants débutants dans cet établissement. À cet égard, les enseignants expérimentés servent d'exemple aux enseignants débutants. Ainsi, ces derniers reproduiront cette pratique de collaboration. Élisabeth prend la parole sur ce point : « J'imagine que c'est plaisant pour eux de recevoir. Donc, venu un moment, quand ils se sentent plus à l'aise, ils partagent eux aussi. Il y a une belle entraide ».

Les enseignants débutants mettent en lumière la générosité de leurs collègues expérimentés quant au partage du matériel pédagogique. Ils estiment que ce partage est avantageux et ils envisagent de reproduire cette pratique auprès des futurs enseignants débutants afin de recréer leurs propres conditions d'insertion professionnelle. Simon exprime son idée :

Je reçois aussi tellement de matériel de mes collègues et j'ai hâte de contribuer à mon tour avec du matériel pour les autres. Pour l'instant, tout ce que je fais, c'est prendre. Quand il y aura de nouvelles personnes, je vais contribuer, car c'est ce que j'ai vécu à mon tour dans mon insertion à moi.

Les autres membres du personnel se prononcent sur l'ouverture des enseignants débutants face au partage. Cassandra, conseillère pédagogique, mentionne à cet effet que les enseignants débutants partageront eux aussi lorsqu'ils se sentiront compétents : « Au départ, ils sont vraiment dans le "je prends" parce ce que ça dépend vraiment des besoins de chacun et de l'historique je dirais. De plus en plus, ils vont prendre de l'assurance et de l'expertise, et plus ils vont être capables de partager ».

#### 4.4.5.2 Communiquer

La communication est mise en lumière comme une autre pratique de collaboration avec les enseignants débutants permettant de favoriser leur insertion professionnelle. Les enseignants expérimentés communiquent avec les enseignants débutants à propos de situations problématiques en classe. Elizabeth en parle plus explicitement dans la citation suivante : « Il y a également de manière informelle, par exemple, lorsque l'on se parle d'un groupe qui va un peu moins bien et on se donne des trucs pour essayer que ça fonctionne mieux ».

Quant aux enseignants débutants, ils révèlent que la communication leur permet de partager leurs opinions avec les enseignants expérimentés. Ils se sentent écoutés et conseillés par ces derniers. Bien qu'ils ne se sentent pas toujours compétents, ils apprécient l'écoute et cela leur permet de développer leur sentiment d'appartenance à l'équipe. Simon décrit cette pratique de la collaboration qui consiste à communiquer :

Je me fais demander mon avis sur diverses situations et ma réponse est souvent que je ne le sais pas. Je ne suis pas un expert, mais on insiste quand même pour savoir ce que je pense. On veut m'entendre. Je trouve cela difficile, car je ne me sens jamais assez qualifié. On vient chercher mon avis, pour des trucs très techniques. Je me sens inclus, même si mes réponses sont d'une utilité limitée dans certains cas. On se sent moins 5e roue.

Les autres membres de l'équipe-école évoquent, eux aussi, la communication lorsqu'ils se prononcent sur les pratiques de collaboration présentes dans leur établissement. Notamment, ils mettent en exergue l'initiative des enseignants débutants qui questionnent les membres de l'équipe-école pour mieux comprendre la matière à enseigner et les stratégies pour l'enseigner. Voici l'extrait qui présente l'idée de Cassandra, conseillère pédagogique :

Souvent les nouveaux vont poser des questions aux gens qui les entourent, à leur mentor ou peu importe. Ça leur permet de comprendre si c'est lié à la matière ou la prestance. Ils ont



souvent le sentiment d'imposteur. Les nouveaux non légalement qualifiés arrivent avec deux prises. Ils semblent déjà fragiles, ils ne savent pas trop et ils doivent gérer un groupe en plus.

#### 4.4.5.3 Aider

Aider représente une pratique de collaboration avec les enseignants débutants pour les membres de cette équipe-école. Elle permet de faciliter l'insertion professionnelle en enseignement. Les enseignants expérimentés mentionnent que cette pratique est bien ancrée dans la culture de l'établissement et qu'elle est également adoptée par les enseignants débutants. Elizabeth met en mots cette pratique de collaboration avec les enseignants débutants en affirmant ceci : « Je crois que les nouveaux enseignants ou les gens qui arrivent dans notre école, ils nous voient s'entraider, partager et ils se mettent à faire la même chose. Ils emboitent le pas ».

Un enseignant débutant fait ressortir le soutien dont il bénéficie. L'aide offerte par les enseignants expérimentés lui permet de se sentir appuyé dans sa pratique professionnelle. Cette aide lui permet également de développer sa persévérance professionnelle. Dans l'extrait suivant, Yoan met en relief cette pratique de collaboration : « Les gens compétents m'aident au quotidien, cela me donne le goût de poursuivre. Dès que j'ai un pépin, je me fais aider ».

Les autres membres de l'équipe-école mettent en lumière la qualité des relations développées avec les enseignants débutants. Ils signalent leur disponibilité et leur volonté de donner un coup de main. Cette pratique de collaboration est signalée par Samantha, secrétaire pédagogique. Elle exprime son idée comme suit : « Je reçois des textos de gens qui ont terminé leur stage, qui sont disponibles et qui souhaitent revenir à l'école. [...] Quand ils ont besoin d'aide, on s'arrange pour les aider. On est tous différents, mais on travaille ensemble, c'est comme ça ».

#### 4.4.5.4 Accompagner

Accompagner des enseignants débutants est considéré comme une pratique de collaboration courante pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants. Le directeur est conscient de la nécessité de prendre soin des enseignants débutants, compte tenu de la complexité de la profession. Il souligne que les membres du personnel sont présents pour les accompagner, et ce, de façon bienveillante : « C'est plus avec la bienveillance de prendre soin de l'être humain parce que ce n'est pas un travail facile être en classe.

Mais juste de dire qu'il y a des gens qui sont là pour les [les enseignants en insertion professionnelle] accompagner là-dedans ».

De leur côté, les enseignants expérimentés partagent aussi l'idée que la collaboration avec les enseignants débutants est démontrée par leurs pratiques d'accompagnement. Leurs propos laissent entrevoir l'importance d'organiser et structurer les pratiques d'accompagnement des enseignants débutants. Morgane, responsable de soutenir les enseignants dans de telles pratiques, en parle dans le passage suivant :

Moi j'ai été choisie pour représenter l'école. Je peux être amenée à accompagner des enseignants, mais c'est aussi moi qui vais structurer l'accompagnement et, étant donné que je suis libérée d'une partie de ma tâche, je peux donner de l'aide aux accompagnantes si besoin il y a. Cela peut être en formation, en recherche de documentation, d'organisation, c'est ça. Donc ça c'est plus dans mon assiette.

À l'instar de la directrice et des enseignants expérimentés, les enseignants débutants font ressortir cette pratique de collaboration qu'est l'accompagnement. Ce dernier, offert par les enseignants expérimentés, est bien présent dans l'établissement, et ce, sous différentes formes. Cet accompagnement comporte des effets bénéfiques pour les enseignants débutants. Yoan prend la parole à ce sujet :

On me propose de participer à des formations avec eux, de se partager des plans de classe, d'échanger, même, j'ai du mentorat avec une professeure d'expérience. Je me sens donc très accompagné, pas laissé à moi-même. C'est vraiment rassurant, car souvent on est « garoché » à gauche à droite, sans trop savoir où s'en aller, avec ces gens-là, ça me « déstresse » de venir à l'école.

Quant aux autres membres de l'équipe-école, ils se sentent aussi concernés par cette pratique de collaboration. Ils révèlent que les enseignants débutants sont bien accompagnés lors de leurs premiers pas en enseignement. Une technicienne en éducation spécialisée signale, dans le questionnaire en ligne, l'initiative et l'ouverture des membres de l'équipe-école quant à la collaboration avec les enseignants débutants. Elle mentionne ses propres efforts à ce sujet :

Je crois que je pourrais dire que chacune veille sur chacun au sein de notre équipe-école. Je me surprends moi-même lorsqu'il y a des remplaçants à les informer sur les cas particuliers de la classe. Je crois que chacun accompagne à leur façon. Certains vont prendre les devants et ne pas attendre que les enseignants en insertion professionnelle viennent poser des questions, mais d'autres vont se faire un plaisir de leur répondre.

## **Principaux objets de collaboration**

Nous avons mis en évidence différentes pratiques de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. À la lumière de notre analyse, nous avons pu constater que deux objets de collaboration prédominent : l'encadrement des élèves et la planification de l'enseignement.

### *Encadrement des élèves*

L'encadrement des élèves se révèle comme un objet de collaboration au sein de l'école. Les interactions avec les enseignants débutants touchent notamment la gestion éducative de la classe. Des tuteurs sont disponibles pour prêter main-forte aux enseignants, et plus particulièrement aux enseignants débutants, qui éprouvent des difficultés face aux comportements de certains élèves. Voici ce qu'écrit un enseignant expérimenté : « Surtout au 1er cycle pour donner un meilleur encadrement à nos élèves. Des tuteurs sont aussi là pour appuyer la gestion de classe de tous les enseignants et plus particulièrement les nouveaux enseignants si le besoin se fait sentir ».

Quant aux enseignants débutants, ils font également ressortir l'encadrement des élèves quand ils font référence aux pratiques de collaboration. Ils mettent en lumière la collaboration des enseignants pour trouver des solutions afin de pallier les problèmes de gestion de classe. Une réponse écrite d'un enseignant débutant révèle ce qui suit : « S'il y a un problème avec un élève ou autres, les enseignants de toutes les matières s'en parlent ».

Les autres membres de l'équipe-école affirment être témoins des pratiques de collaboration avec les enseignants débutants liées à la gestion de classe. Ils remarquent le partage d'expérience entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants. Selon Kassandra, conseillère pédagogique, les enseignants expérimentés partagent leurs savoirs sur les façons d'intervenir auprès des élèves : « Moi ce que je vois beaucoup c'est du partage d'expériences par rapport à la gestion de classe. C'est souvent ça qui ressort après la planification, surtout au secondaire ».

### *Planification de l'enseignement*

La planification de l'enseignement constitue un autre objet de collaboration marquant dans cet établissement. Le directeur sait que cet objet de collaboration existe dans les pratiques des enseignants. Le souhait de collaborer en matière de planification de l'enseignement est venu de l'équipe des enseignants. Le directeur l'explique ainsi :

Nous autres, on a trois équipes collaboratives qui travaillent et se rencontrent une fois par mois, une demi-journée, pour planifier toutes les séquences d'apprentissages en anglais et en univers social. Ce qui est le fun, c'est ce que c'est vraiment venu, il y a un genre de pression du monde que tout le monde travaille au sein d'équipe collaborative. On sait que c'est vraiment gagnant pour les élèves, mais nous oui on le promeut. On est vraiment allés en volontariat. On a présenté ça aux équipes et ce sont les équipes elles-mêmes qui ont décidé qu'on allait y aller de cette façon-là et qu'on allait promouvoir tous les gains en sachant qu'on allait en avoir. Ensuite, ça serait de la contamination positive.

Les enseignants expérimentés travaillent en collaboration avec les enseignants débutants lors de la planification de l'enseignement. Les prochaines lignes expriment comment Morgane permet aux enseignants débutants d'établir une planification à long terme et de retrouver ainsi des repères : « En tant qu'enseignante d'expérience avec quelqu'un de nouveau. Lui arrive en ayant un ou deux cours de planifiés, alors que toi tu lui annonces comment son étape va se dérouler. Cela l'aide à visualiser vers quoi il s'en va. N'importe qui qui change de niveau a besoin d'une référence ».

La planification de l'enseignement fait partie des pratiques de collaboration signalées par les autres membres de l'équipe-école. Pour Samantha, secrétaire pédagogique, il s'agit bien d'un objet de collaboration présent dans l'établissement. Elle exprime : « Ici à l'école, les enseignants sont assis par champ d'enseignement, ceux qui travaillent dans le même niveau peuvent s'aider et s'entraider pour la planification ».

#### 4.4.6 Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle

Cette section présente des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Les effets perçus sont regroupés en cinq thèmes : le climat de l'école, la confiance, la rétention, le sentiment d'appartenance et l'aide.

##### 4.4.6.1 Climat de l'école

Les participants mentionnent que le leadership a des effets sur le climat de l'école. Le directeur de l'établissement parle de ces effets sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle en évoquant la bienveillance qui se dégage du climat de l'école. Ce climat positif facilite les premiers pas dans l'enseignement. Clément explique son point de vue sur le sujet :

Je pense que les gens, quand ils arrivent dans l'école, ils se rendent compte assez rapidement que l'on est une belle équipe-école. On prend soin des autres. On souhaite que tout le monde soit bien au travail et réussisse bien ses tâches. Par le fait même, comme c'est vraiment une ambiance positive, les gens s'impliquent et ont le goût de faire partie de ça. Ils se sentent accueillis et s'intègrent bien.

Les enseignants expérimentés mentionnent aussi le climat de l'école comme un effet perçu du leadership. Ils signalent la qualité des liens qui existent dans l'équipe-école, notamment avec les enseignants débutants. Une réponse au questionnaire indique que c'est une école où il fait bon travailler et que cela a des répercussions positives sur les élèves : « Une école unie, une école où l'on veut tous travailler, une école qui rayonne et où les élèves en ressentent les bénéfices ».

Les enseignants débutants vont dans le même sens au sujet des effets du leadership. Ils mettent en lumière le climat de l'école. Ce climat leur permet de se sentir écoutés. Sébastien s'exprime au sujet du bonheur qu'il ressent au travail. Cela lui permet de s'épanouir dans sa profession : « Le fait de se sentir écouté et que tout le monde va dans le même sens, je suis bien et j'aime mon travail ».

Les autres membres de l'équipe-école se rendent compte également des effets que le leadership a sur le climat de l'école. Ce dernier, s'il est empreint d'une ouverture aux autres, facilite l'intégration des enseignants lors de leurs premiers pas dans l'enseignement. Kassandra, conseillère pédagogique, explique son point de vue dans les prochaines lignes : « De sentir que la personne est là et que tu ne la déranges pas, que ta question n'est pas niaiseuse, c'est vraiment un besoin [...] Cela va même lui faire plaisir et elle va t'accueillir avec un beau sourire ».

#### 4.4.6.2 Confiance

La confiance apparaît comme un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Clément, le directeur, perçoit que le leadership permet aux enseignants débutants de se sentir en confiance au sein de l'équipe-école. Voici comment il exprime son idée : « Je pense que cela met les gens [les enseignants en insertion professionnelle] en confiance ».

Les enseignants expérimentés corroborent les propos du directeur en mentionnant que la confiance est un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Une réponse écrite indique que le leadership permet aux enseignants débutants

de gagner de la confiance en eux-mêmes : « [Le leadership] donne de la confiance aux enseignants [débutants] ».

À l'instar des enseignants expérimentés, les autres membres de l'équipe-école font ressortir la confiance comme un effet du leadership sur les pratiques de collaboration. Il est question de confiance en soi. Samantha, secrétaire pédagogique, donne son point de vue au sujet des effets du leadership.

Je pense que ça leur donne de la confiance. Je fais juste penser à un de nos nouveaux ici, il est venu faire des remplacements l'année passée et on l'a recontacté cette année. Au début, il était hésitant et finalement il a accepté. Il n'a aucun regret, il trouve qu'on est une super belle équipe qui s'aide, s'entraide, se soutient. Il m'a même fait part de son appréciation de mon organisation, c'est rassurant pour lui.

#### 4.4.6.3 Rétention

La rétention des enseignants est un élément qui émerge en ce qui concerne les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'insertion professionnelle des enseignants. En particulier, la rétention des enseignants débutants est favorisée par l'implication de la direction. Cette implication permet aux enseignants débutants de se sentir valorisés et les amène à persévérer dans la profession. Clément l'explique ainsi :

Moi je vais aux deux premières rencontres juste m'intéresser et voir comment cela se passe. Juste ça, ils trouvent [les enseignants débutants] ça le fun. Je pense que notre présence en tant que direction dit qu'on croit en eux et en ce qu'ils mettent en place. Quand tu te sens valorisé, tu as le goût de continuer, c'est encourageant.

Les enseignants expérimentés signalent également que la rétention représente un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration. Un enseignant expérimenté énumère les effets qu'il perçoit, notamment la persévérance professionnelle des enseignants. Voici un extrait de réponse au questionnaire : « Cela facilite grandement l'insertion professionnelle, diminue le décrochage chez nos nouveaux enseignants, crée un sentiment d'appartenance et de compétence ».

Les enseignants débutants partagent l'avis des enseignants expérimentés. Ils perçoivent aussi la rétention comme un effet du leadership au sein de l'équipe-école. D'ailleurs, un enseignant débutant soulève ce point en mentionnant que son école constitue un modèle à suivre puisqu'elle encourage les enseignants débutants à persévérer. Yoan explique son idée en insistant sur sa propre persévérance professionnelle :

« Le modèle de l'école me plaît et je me dis qu'en l'appliquant aussi ailleurs on recruterait plus d'enseignants et on récupérerait plus d'enseignants, au lieu de les voir quitter. Mais moi dans mon quotidien j'ai envie de continuer ».

#### 4.4.6.4 Sentiment d'appartenance

Les participants font ressortir que le leadership a des effets sur le sentiment d'appartenance à l'équipe-école. Clément, le directeur de l'établissement, indique des effets du leadership sur les pratiques de collaboration en faisant référence à ce sentiment. Il ajoute que ce dernier facilite l'intégration des enseignants débutants. Voici ce qu'il dit à ce propos : « S'il nous arrive un nouveau, l'équipe va le prendre en charge. Si un nouveau arrive et qu'il sent qu'il fait déjà partie d'une équipe et que la direction croit en lui, il va vouloir s'intégrer encore plus et cela va se faire plus facilement ».

Les enseignants débutants corroborent les paroles de Clément, le directeur d'école, en faisant également référence au sentiment d'appartenance lorsqu'ils abordent la question des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école. Notamment, un enseignant débutant se sent privilégié de faire partie de l'équipe-école. Simon trouverait difficile de quitter cet établissement où tout se déroule bien. Nous pouvons constater ce sentiment d'appartenance lorsqu'il dit ceci « Ici, cela se passe bien et je suis chanceux. Je ne voudrais pas changer. Si je dois changer d'école un jour, cela va être un choc ».

Simon démontre son sentiment d'appartenance en ajoutant les raisons pour lesquelles il choisit d'appartenir à cette équipe-école : « Cela fait trois ans que je choisis d'être là, que je choisis d'être à cette école. C'est l'accueil et la vision des choses qui ont fait en sorte que je voulais revenir ».

À l'instar de la direction et des enseignants expérimentés, les autres membres de l'équipe-école perçoivent le sentiment d'appartenance à l'équipe-école comme un effet du leadership sur les pratiques de collaboration. Ils croient que le sentiment d'appartenance peut être développé par la bienveillance de l'équipe-école qui accueille les enseignants débutants. Cassandra, conseillère pédagogique, insiste sur le fait que les écoles doivent innover et faire en sorte que les enseignants débutants sentent qu'ils ont leur place dans l'école et désirent y rester. Voici ce qu'elle dit au sujet des effets du leadership : « C'est vraiment de créer un sentiment d'appartenance et de faire en sorte qu'ils [les enseignants débutants] veulent rester à l'école. [...] Il faut se renouveler, mais surtout être bienveillant et montrer le bien que cela apporte de travailler chez nous ».

#### 4.4.6.5 Aide

L'aide est perçue comme un effet du leadership au sein de l'équipe-école. Les enseignants expérimentés parlent des effets du leadership sur les pratiques de collaboration en évoquant l'aide. Cette dernière est appréciée par les enseignants débutants. Elizabeth ajoute que, lorsque les enseignants débutants se sentiront dans leur élément, ils auront, à leur tour, le désir d'aider. L'extrait de l'entretien suivant est sélectionné pour mettre en exergue cet effet perçu qu'est l'aide : « J'imagine que c'est plaisant pour eux de recevoir [de l'aide], donc le moment venu, quand ils se sentent plus à l'aise, ils partagent eux aussi et il y a une belle entraide ».

Les enseignants débutants nomment aussi l'aide comme un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration. Ils se sentent soutenus par les enseignants expérimentés. Selon Yoan, les enseignants expérimentés les encouragent et les amènent à trouver des solutions aux problèmes rencontrés lors de leur insertion professionnelle. Il explique ceci :

Du moment que l'on signale quelque chose de grave, rapidement il y a un suivi qui est fait et une preuve de leadership. Ils le font dans la mesure du possible et avec les moyens qu'ils ont. Ils tentent de nous aider rapidement. Au lieu de nous tirer dans le pied, c'est plutôt une tape sur l'épaule, un coup de main pour regarder les possibilités.

Samantha, secrétaire pédagogique, fait partie du groupe des autres membres de l'équipe-école. À propos des effets perçus du leadership dans l'école sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, elle mentionne l'aide. Nous cernons dans ses propos qu'elle éprouve de l'empathie pour les enseignants débutants. Elle sait qu'ils doivent se familiariser avec les particularités de l'école. Elle insiste sur l'importance de se montrer disponible pour donner un coup de main afin de faciliter leur intégration. Samantha prend la parole :

Quelqu'un qui prend les choses en main, que ça soit moi ou quelqu'un d'autre, qui va l'accompagner là-dedans. Je pense que cette personne-là qui arrive, si je me mets à sa place, elle arrive dans un nouveau milieu. Elle ne connaît pas les locaux, les procédures de l'école. Je trouve ça anxiogène. Quand on est là pour guider la personne dans toutes les sphères du milieu de l'éducation, ça donne une bonne chance.

La présentation des résultats des quatre cas à l'étude est complétée. Elle a fourni une illustration détaillée de l'analyse des données collectées. Dans la prochaine partie, nous regroupons les résultats en fonction des objectifs spécifiques de la recherche.



## 4.5 Synthèses des résultats

Cette partie expose la synthèse des résultats. Rappelons les objectifs spécifiques de cette recherche. Pour chacun des établissements scolaires étudiés, nous visons à : mettre au jour et comprendre les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école ; décrire les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ; mettre au jour et comprendre les conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école ; décrire les pratiques déclarées de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ; identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Dans cette partie, nous présentons, sous forme de synthèses, les résultats qui montrent l'atteinte des cinq objectifs. Chaque synthèse est illustrée par un tableau qui représente un récapitulatif des résultats.

### 4.5.1 Synthèse des conceptions du leadership au sein de l'équipe-école

Comme l'illustre le tableau 4.9, l'analyse des données collectées fait ressortir cinq thèmes différents qui représentent les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école : l'orientation commune, la responsabilité partagée, l'exemple, la mobilisation et la personnalité. Nous pouvons remarquer que l'orientation commune représente une conception partagée par les participants des quatre établissements, soit les cas A, B, C et D. La responsabilité partagée est une conception qu'on retrouve chez les participants des cas A et C. Seuls, les participants de l'établissement A font référence à l'exemple lorsqu'ils conçoivent le leadership et la mobilisation n'a été évoquée que par eux. Quant à la conception touchant la personnalité, elle ne ressort que chez les participants de l'établissement B.

Tableau 4.9 Synthèse des conceptions du leadership au sein de l'équipe-école

Conceptions du leadership au sein de l'équipe-école				
	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D
Orientation commune	X	X	X	X
Responsabilité partagée	X		X	
Exemple	X			
Mobilisation	X			
Personnalité		X		

#### 4.5.2 Synthèse des manifestations du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants

Comme présenté dans le tableau 4.10, qui concerne les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle, l'analyse des données mène à une classification en huit thèmes : l'accompagnement, la communication, l'accueil, la responsabilité partagée, le travail d'équipe, l'adhésion à l'équipe, la disponibilité et l'implication. L'accompagnement ressort chez les participants des quatre établissements et la communication est mise en lumière par les établissements A, B et C. Les participants des établissements C et D ont mentionné l'accueil comme manifestation du leadership. La responsabilité partagée est mise de l'avant par les participants des établissements B et C, tandis que le travail d'équipe est rapporté par les participants du cas C. Le cas de l'établissement A met en lumière l'adhésion à l'équipe, la disponibilité et l'implication.

Tableau 4.10 Synthèse des manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

<b>Manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle</b>				
	<b>Cas A</b>	<b>Cas B</b>	<b>Cas C</b>	<b>Cas D</b>
Accompagnement	X	X	X	X
Communication	X	X	X	
Accueil			X	X
Responsabilité partagée		X	X	
Travail d'équipe			X	
Adhésion à l'équipe	X			
Disponibilité	X			
Implication	X			

#### 4.5.3 Synthèse des conceptions de la collaboration au sein d'une équipe-école

Comme illustré dans le tableau 4.11, trois thèmes sont ressortis de l'analyse des données : la communication, l'orientation commune et les relations interprofessionnelles. Les participants des établissements A et B conçoivent la collaboration en se référant à la communication. Les participants du

cas B nomment plutôt l'orientation commune comme conception tandis que les relations interpersonnelles sont mises en lumière dans le cas C. Il est important de noter qu'aucune conception commune de la collaboration n'a émergé des données en analysant le cas D.

Tableau 4.11 Synthèse des conceptions de la collaboration au sein d'une équipe-école

<b>Conceptions de la collaboration au sein d'une équipe-école</b>				
	<b>Cas A</b>	<b>Cas B</b>	<b>Cas C</b>	<b>Cas D</b>
Communication	X	X		
Orientation commune	X			
Relations interprofessionnelles			X	

#### 4.5.4 Synthèse des pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle

Comme démontré dans le tableau 4.12, six pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ont été mises en évidence dans le cadre de cette recherche : aider, partager, accueillir, communiquer, accompagner et conseiller. Les participants des quatre établissements scolaires ont signalé qu'aider et partager faisaient partie des pratiques de collaboration au sein de leur établissement. Les participants des cas B et C mentionnent que l'accueil correspond à une pratique présente dans leur établissement. Communiquer représente une pratique de collaboration révélée par les participants des cas C et D alors qu'accompagner ressort plutôt pour les cas B et D. Le cas A est le seul établissement à avoir fait ressortir conseiller en tant que pratique de collaboration.

Tableau 4.12 Synthèse des pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle

Pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle				
	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D
Aider	X	X	X	X
Partager	X	X	X	X
Accueillir		X	X	
Communiquer			X	X
Accompagner		X		X
Conseiller	X			

#### 4.5.5 Synthèse des objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle

Rappelons que les pratiques de collaboration portent sur différents objets. Comme le montre le tableau 4.13, trois objets de collaboration ressortent des pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle : l'encadrement des élèves, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. L'encadrement des élèves est un objet de collaboration qui émerge de l'analyse des données des quatre cas. Les participants des établissements B, C et D nomment la planification de l'enseignement comme objet de collaboration. L'évaluation des apprentissages ressort pour les participants des cas B et C.

Tableau 4.13 Synthèse des objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle

Objets de collaboration				
	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D
Encadrement des élèves	X	X	X	X
Planification de l'enseignement		X	X	X
Évaluation des apprentissages		X	X	

#### 4.5.6 Synthèse des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle

Comme présenté dans le tableau 4.14, l'analyse des données portant sur les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'insertion professionnelle des enseignants nous a permis de constater que les effets peuvent être abordés sous sept angles distincts : le sentiment d'appartenance, le climat de l'école, la confiance, la rétention, l'aide, le soutien et les relations interpersonnelles. Les participants des établissements B, C et D mentionnent que le sentiment d'appartenance est un effet perçu du leadership au sein de leur équipe-école. Le climat de l'école, la confiance et la rétention sont mis en lumière par les participants des cas A et D. L'aide ressort chez les participants de l'établissement D alors que les participants du cas C parlent plutôt des effets perçus en termes de soutien. Les relations interpersonnelles caractérisent les participants du cas B uniquement.

Tableau 4.14 Synthèse des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'insertion professionnelle des enseignants

<b>Effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle</b>				
	<b>Cas A</b>	<b>Cas B</b>	<b>Cas C</b>	<b>Cas D</b>
Sentiment d'appartenance		X	X	X
Climat de l'école	X			X
Confiance	X			X
Rétention	X			X
Aide				X
Soutien			X	
Relations interpersonnelles		X		

Nous avons présenté les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Également, nous avons effectué une synthèse de leur présentation. Dans le prochain chapitre, nous interprétons ces résultats.

## **CHAPITRE 5**

### **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Le présent chapitre présente l'interprétation des résultats découlant de l'analyse des propos d'entretien et des réponses au questionnaire. Ces résultats sont issus d'une étude multicas de quatre établissements scolaires du niveau secondaire. Rappelons que la recherche avait comme objectif général de comprendre comment s'exerce le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Elle poursuivait cinq objectifs spécifiques :

- 1- Mettre au jour et comprendre les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école ;
- 2- Décrire les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ;
- 3- Mettre au jour et comprendre les conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école ;
- 4- Décrire les pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ;
- 5- Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle.

L'interprétation des résultats comporte des éléments qui dévoilent le sens que nous attribuons aux résultats en rapport avec l'atteinte des objectifs spécifiques de la recherche. Elle comprend quatre parties. Dans la première partie, nous interprétons les résultats relatifs aux objectifs 1 et 3, en mettant en évidence les éléments récurrents qui permettent de mettre au jour et comprendre les conceptions du leadership et de la collaboration. Dans la deuxième partie, nous jetons un regard interprétatif sur les résultats associés à l'objectif 2, concernant la description des manifestations tangibles du leadership. Dans la troisième partie, en rapport avec l'objectif 4, nous nous attardons aux résultats dévoilant les pratiques déclarées de collaboration qui semblent favorables à l'insertion professionnelle. La quatrième partie illustre les résultats qui concernent l'objectif 5 de cette recherche, révélant les effets du leadership perçus comme étant bénéfiques pour les enseignants débutants.

## 5.1 Les éléments récurrents dans les conceptions du leadership et de la collaboration

Dans cette première partie, nous émettons notre interprétation relative aux différentes conceptions du leadership et de la collaboration. Nous remarquons notamment qu'elles touchent l'harmonisation des efforts dans une orientation commune, que le leadership est conçu sous l'angle de la responsabilité partagée et que la collaboration est conçue sous l'angle principal de la communication.

### 5.1.1 L'harmonisation des efforts dans une orientation commune

L'orientation commune est un thème qui émerge des propos des participants quand ils expriment, lors des entretiens, leurs conceptions du leadership et de la collaboration. Les deux concepts sont donc interreliés dans l'esprit des participants. Ce constat s'inscrit dans le prolongement des travaux de Hernez-Broome et Hughes (2004) qui établissent une corrélation entre le leadership et l'intensité de la collaboration entre les membres d'un groupe. Cette relation souligne l'importance de poursuivre ensemble une orientation commune, à la fois sous l'influence du leadership et dans un climat de collaboration. Selon nos résultats, il semble que l'harmonisation des efforts soit essentielle à la poursuite d'un but commun, et ce, pour les participants des quatre établissements. Nous pouvons avancer que le leadership et la collaboration, tels que conçus, pourraient susciter l'implication des membres de l'équipe-école dans la réalisation d'un projet commun. La collaboration est indispensable pour réaliser un projet qui relève d'une responsabilité collective, par exemple l'insertion professionnelle. En effet, un des rôles des membres d'une équipe-école concernant l'insertion professionnelle des enseignants consiste à collaborer pour favoriser leur passage de la formation initiale vers la pratique professionnelle en classe et dans l'école (Rey et Gremaud, 2013). À ce sujet, des auteurs affirment que l'engagement des membres d'une équipe-école à fournir ensemble des efforts pour atteindre un but favorise la collaboration (Beaumont et al., 2010 ; Corriveau et Savoie-Zajc, 2010 ; Little, 1990 ; Marcel et al., 2007a).

Nous remarquons cependant que, selon les catégories de participants, l'orientation commune est conçue différemment. En nous attardant à la conception des membres de la direction d'établissement, nous pouvons constater que les directeurs se sentent concernés personnellement par la nécessité de s'enligner dans la même direction. Selon eux, il est de leur ressort d'influencer, de motiver et de diriger les membres de l'équipe-école vers un objectif commun à atteindre. Cette conception pourrait être associée aux compétences professionnelles que les directeurs d'établissement sont appelés à développer. Effectivement, dans le référentiel des compétences des gestionnaires scolaires au Québec (Association québécoise des cadres scolaires [AQCS], 2008), il est mentionné que les membres de la direction ont à

intervenir dans la communication des objectifs de l'école et que leur revient la responsabilité de les diffuser afin que les membres de l'équipe-école adhèrent aux orientations stratégiques et s'engagent dans la réalisation d'objectifs communs (AQCS, 2008). Cela souligne leur rôle clé dans la diffusion des objectifs et l'engagement des membres de l'équipe-école dans la réalisation d'objectifs partagés. Les directeurs d'établissement qui ont participé à notre recherche sont conscients de l'importance de rallier les membres de leur équipe-école autour de la mission de l'école et des défis qui s'y rattachent. Ils renforcent ainsi le leadership tout en favorisant la collaboration au sein de l'établissement.

Si nous nous référons aux conceptions du leadership des enseignants expérimentés, des enseignants débutants et des autres membres de l'équipe-école, il ressort que l'initiation des actions pour guider vers un but commun peut provenir de tout membre de l'équipe-école. Chacun peut entraîner les autres vers l'atteinte d'objectifs communs, peu importe son rôle au sein de l'équipe-école. La conception du leadership chez les enseignants débutants est particulière. Ceux qui ont participé à notre recherche s'attendent à se faire diriger vers les objectifs communs. Cette conception peut s'expliquer par leur manque d'expérience. Lorsqu'ils font leurs premiers pas dans l'enseignement, ils ont besoin d'une ligne directrice pour bien comprendre les buts de l'équipe-école alors que leurs collègues, étant donné leur expérience professionnelle et leurs compétences mieux développées, ont une vision plus claire des buts à atteindre. Bien que les conceptions du leadership varient chez les participants, elles reflètent toutes l'importance accordée à l'harmonisation des efforts pour converger vers un même objectif. Cette conception souligne que le leadership peut favoriser la collaboration, permettant ainsi à chaque membre de contribuer à l'atteinte des objectifs. En effet, les leaders peuvent faciliter et encourager les interactions entre les membres de l'équipe-école. Lorsque ces derniers travaillent ensemble, ils créent une synergie où chacun peut exercer une influence positive, indépendamment de leur position hiérarchique. Cette idée rejoint les affirmations de Dutercq et al. (2015) et Garant et Letor (2014), pour qui l'influence peut être exercée par différentes personnes, dans le but de guider les actions d'un groupe vers l'atteinte des objectifs fixés par une organisation.

Promouvoir et mettre en vigueur une orientation commune peuvent favoriser la cohésion. C'est d'ailleurs ce qu'affirment les enseignants et les autres membres de l'équipe-école de l'établissement scolaire A. Lorsque ces derniers expliquent leur conception du leadership, ils insistent sur la nécessité de rassembler tous les membres de l'équipe-école afin de dynamiser leurs forces et leur énergie dans le but de suivre une orientation commune, notamment en ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants



débutants. Ainsi, le leadership peut être conçu en termes de mobilisation autour d'une mission commune, par exemple, l'intégration harmonieuse des enseignants débutants dans leur milieu de travail. Cette idée rejoint celle de Burns (1978) selon laquelle le leader doit être capable de mobiliser les membres d'une organisation pour qu'ils atteignent des objectifs communs. Pour les personnes qui ont participé à notre recherche, la mobilisation se conjugue avec la collaboration.

En effet, lorsque nous mettons au jour les conceptions de la collaboration, nous observons que la coordination des actions vers un but commun revient dans les propos des participants. Notamment, les conceptions exprimées par tous les membres de l'équipe-école A tendent vers l'idée suivante : la participation effective de tous à l'atteinte d'un objectif commun. Ainsi, une importance est accordée à l'harmonisation des actions pour tendre vers un même but. Cette conception rejoint ce que plusieurs auteurs affirment au sujet de la collaboration, à savoir qu'elle exige de déterminer ensemble des buts et des objectifs collectifs (Beaumont et al., 2010 ; Corriveau et Savoie-Zajc, 2010 ; Little, 1990 ; Marcel et al., 2007a). Sans un objectif commun à atteindre, la collaboration ne saurait exister (Sundstrom et al., 2000). Nos résultats ajoutent un éclairage complémentaire à ces travaux en soulignant que cet élément prédominant dans la conception du leadership et de la collaboration, en l'occurrence l'orientation commune, est exprimé par les quatre catégories d'acteurs de l'équipe-école, à savoir les directeurs d'établissement, les enseignants expérimentés, les enseignants débutants et les autres membres du personnel scolaire. Cette mise au jour de leurs conceptions indique clairement qu'ils font des liens étroits entre leadership et collaboration, ce qui n'avait pas été divulgué antérieurement.

#### 5.1.2 Le leadership conçu sous l'angle de la responsabilité partagée

La responsabilité partagée fait partie de la conception du leadership chez les participants des établissements A et C. Selon celle-ci, le leadership est associé à plusieurs personnes qui s'influencent, prennent des initiatives, motivent, partagent des responsabilités et rendent d'autres personnes capables de contribuer au bon fonctionnement de l'établissement. La responsabilité partagée s'apparente ainsi au leadership partagé, conçu par Pearce et Sims (2000) comme un processus d'influence exercé par les membres d'un groupe ou d'une organisation. Elle rejoint également la perspective collectiviste selon laquelle plusieurs individus peuvent faire preuve de leadership, s'investir dans l'exercice de leur rôle (Sergi et al., 2012) et partager la responsabilité de s'influencer mutuellement en adoptant des comportements appropriés au contexte (Houghton et al., 2003).

Cette conception du leadership, comme étant une responsabilité partagée, peut s'expliquer par le fait que, depuis plusieurs années, l'enseignement est devenu un travail de plus en plus complexe (Mukamurera et al., 2019). Nous croyons, à l'instar de Lessard (2024), que l'hétérogénéité des élèves vient accentuer la complexité du travail dans les établissements d'enseignement et exige une intensification du travail collectif. En effet, cette complexité croissante nécessite que le leadership soit réparti entre les membres de l'équipe-école et que ces derniers travaillent en collaboration. L'implication de tous devient donc une nécessité pour répondre aux besoins de tous les élèves, notamment les élèves en difficulté intégrés dans les classes (Van Garderen et al., 2012). Il s'agit d'une responsabilité qui devrait être partagée par tous les acteurs. Cette responsabilité partagée est essentielle pour répondre aux multiples enjeux des milieux scolaires. Ajoutons à cette responsabilité le soutien que doivent procurer les membres de l'équipe-école aux enseignants débutants afin de les aider à faire face aux nombreux défis de l'enseignement, ce que préconisent Rey et Gremaud (2013).

En effet, en ce qui concerne le soutien à l'insertion professionnelle des enseignants, le leadership n'est pas associé uniquement aux directeurs d'établissement. Bien que la loi reconnaisse formellement l'autorité des directeurs et directrices d'établissement scolaire sur leur personnel (LIP, 2025), il leur serait difficile de faire avancer leur équipe sans l'exercice d'un leadership qui illustre leur volonté affirmée de partager leur pouvoir (AMDES, 2011). Ainsi, la réussite de l'insertion professionnelle des enseignants ne peut reposer uniquement sur les épaules d'un seul supérieur hiérarchique. Celui-ci se doit d'encourager les membres de l'équipe-école à partager la responsabilité en les ralliant autour de cet objectif. Dans cette perspective, chaque membre de l'équipe-école se sent impliqué et valorisé dans la mission éducative de l'établissement. Il ressort de cette recherche concernant les participants des établissements A et C que tous les membres de l'équipe-école sont conscients qu'ils ont également la responsabilité de se mobiliser et de s'influencer mutuellement afin de réaliser leur mission commune. Le leadership partagé leur permet de mettre à profit leurs forces (connaissances, compétences, expertise) et de les jumeler à celles de la direction d'établissement. Nous appuyant sur cette conception du leadership, nous prétendons que le leadership partagé pourrait être la pierre angulaire pour initier et mettre en œuvre une culture de collaboration où tous les membres d'une équipe-école travailleraient ensemble en vue de la réalisation d'objectifs communs, tels que l'accueil et l'accompagnement des enseignants débutants.

### 5.1.3 La collaboration conçue sous l'angle de la communication

Il est intéressant de constater que la communication émerge de l'analyse des données portant sur la conception de la collaboration. En effet, selon les quatre catégories de participants des établissements A et B, la collaboration est conçue en termes de communication. Cette dernière revêt pour eux une importance significative lorsqu'il est question de collaboration, ce qui confirme en quelque sorte les propos de Blomqvist et Levy (2006) pour qui la communication constitue un levier essentiel à la collaboration.

Lorsque nous approfondissons notre analyse des conceptions de la collaboration, nous remarquons que celle des enseignants débutants des deux établissements rejoint les conceptions des directeurs, des enseignants expérimentés et des autres membres de l'équipe-école. Tous reconnaissent l'importance du dialogue, des discussions et des échanges. Toutefois, les enseignants débutants insistent sur la dimension de l'écoute. Selon eux, il est important d'échanger à condition d'écouter et d'être écoutés en retour. L'écoute fait partie des compétences communicationnelles signalées par Henneman et al. (1995) et est déterminante du succès de la communication au sein d'une organisation. Elle mène à la compréhension de ce qu'une autre personne veut dire et à la manifestation de cette compréhension (Cook et Friend, 1995), favorisant ainsi la collaboration. Pour les enseignants débutants, l'écoute est importante puisqu'ils ont besoin des conseils de leurs collègues pour pouvoir bien développer leurs compétences en enseignement. Ils écoutent pour apprendre, mais ils peuvent aussi poser des questions pour approfondir leur connaissance de la profession. Ils ont besoin d'écouter, mais aussi d'être écoutés en retour. Les membres d'une équipe-école ont avantage eux aussi à demeurer attentifs aux enseignants débutants afin de bien comprendre leurs besoins et favoriser la réussite de leur insertion professionnelle. Nos résultats enrichissent les connaissances en mettant en évidence le rôle essentiel de l'écoute pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants.

### 5.2 Les manifestations tangibles du leadership

Dans cette section, nous mettons au jour l'interprétation des résultats de la recherche quant aux manifestations du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Ces manifestations indiquent comment les membres des équipes-écoles guident, influencent et inspirent les enseignants débutants concrètement. Nous mettons en évidence l'accompagnement des enseignants débutants : structuré ou spontané. Nous expliquons ensuite en quoi la communication est un élément nécessaire à l'insertion professionnelle.

### 5.2.1 L'accompagnement des enseignants débutants : structuré ou spontané

Lorsque nous portons un regard sur les manifestations du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants, nous constatons que le leadership se manifeste dans l'accompagnement de ces derniers, et ce, pour les participants des quatre établissements. De plus, comme mentionné plus haut, il ressort de notre analyse que l'orientation commune est une conception du leadership formulée par les participants des quatre établissements. Ainsi, les membres des équipes-écoles imaginent un leadership qui leur permet de travailler à l'unisson vers l'atteinte d'un but commun, notamment l'intégration des enseignants débutants.

Les façons d'atteindre ce but sont variables. Par exemple, dans les établissements C et D, qui accueillent un grand nombre d'enseignants débutants, des programmes d'insertion professionnelle sont déjà existants et l'accompagnement est effectué sous forme de mentorat. Nous pouvons dire que l'accompagnement est structuré. Des enseignants expérimentés sont libérés de leur tâche d'enseignement pour épauler leurs collègues dans la transition vers un monde dont ils ne connaissent pas tous les aspects. L'accompagnement peut être très exigeant puisque plusieurs personnes enseignent sans formation en enseignement. Cette situation impose d'adapter et de personnaliser l'accompagnement en fonction des besoins de ces nouveaux venus dans l'enseignement, ce qui représente un défi de taille. Du côté des établissements A et B, l'accompagnement est également important aux yeux des membres des équipes-écoles. Le leadership se manifeste notamment sous forme de pairage avec les membres des équipes disciplinaires. Également, les enseignants débutants peuvent compter sur la disponibilité des membres de l'équipe-école pour les accompagner. En somme, ils sont accompagnés de façon informelle, spontanée et bienveillante. Nous retenons que le leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants ne se manifeste pas d'une seule manière, mais que l'orientation des actions converge vers le même but, soit l'accompagnement des enseignants débutants.

L'accompagnement structuré ou spontané, qu'il soit offert par la direction de l'établissement, par les enseignants expérimentés ou par les autres membres de l'équipe-école, vise à soutenir les enseignants dans leur insertion professionnelle et ainsi leur permettre de se développer professionnellement. Nous croyons que l'accompagnement offert aux enseignants débutants, dans les quatre établissements, indique que les membres des équipes-écoles sont conscients des défis que doivent relever les enseignants en insertion professionnelle, ce que Mukamurera (2011b) a déjà évoqué. Ils collaborent pour permettre aux enseignants débutants de se sentir à l'aise dans leur nouvel environnement de travail et leur permettre

de développer leurs compétences professionnelles. Au cours de son insertion professionnelle, comme le signale Williams (2003), l'enseignant débutant continue son apprentissage du métier de façon informelle et il accorde une grande importance aux opportunités d'apprendre, des autres et avec les autres. L'auteur ajoute que ces apprentissages sont susceptibles de se produire dans un contexte de collaboration. Au regard de l'importance que représente l'accompagnement pour les enseignants débutants, il n'est pas étonnant de le voir mis en lumière par les membres des quatre équipes-écoles lorsqu'ils s'expriment sur les manifestations du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants.

### 5.2.2 La communication, un élément nécessaire à l'insertion professionnelle

La communication figure comme une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école pour plusieurs participants. Selon eux, le leadership et la communication sont indissociables. La communication permet possiblement aux membres de l'équipe-école de diffuser la vision et les buts communs de leur établissement, de partager leurs savoirs en prêtant une attention particulière aux propos des enseignants débutants lorsqu'ils se confient sur les difficultés qu'ils rencontrent. La communication semble indispensable pour accompagner efficacement les enseignants débutants. Ces derniers doivent se sentir à l'aise de poser des questions et d'ouvrir le dialogue avec les personnes qui travaillent avec eux et de participer aux discussions. La communication avec les membres de l'équipe-école permet aux enseignants débutants de développer leurs connaissances et leurs compétences, ce qui facilite leur insertion dans le milieu et aussi dans la profession. À ce sujet, nous rejoignons les idées de Ochieng et Price (2010) pour qui la communication constitue un moyen d'intégration et aussi d'alignement de l'ensemble des membres d'une équipe vers des objectifs communs.

Il ressort que les directeurs d'établissement, les enseignants expérimentés et les autres membres de l'équipe-école manifestent du leadership au sein de l'équipe école par le biais de la communication. Par ailleurs, les enseignants débutants sont peu à l'aise de participer au leadership de l'équipe-école au moyen de la communication. Pour eux, la communication semble parfois difficile à établir. Certains ont mentionné ne pas savoir vers qui se tourner de peur d'être ignorés ou de ne pas être écoutés. La difficulté de communication a été nommée par Borges et Lessard (2007) comme un des facteurs contraignants liés au manque de pratiques collaboratives. Nos résultats démontrent que cette difficulté est surtout ressentie par les enseignants débutants. Pourtant, la collaboration au sein de l'équipe-école briserait leur isolement. Selon Beaumont et al. (2010), elle leur apporterait de la satisfaction quant aux rapports professionnels, tout en facilitant leur intégration. En ce sens, un fait intéressant soulevé par les participants de

l'établissement A est que la petite taille de l'école et la proximité des locaux de travail facilitent le rapprochement et les contacts avec les enseignants débutants.

### 5.3 Des pratiques de collaboration favorables à l'insertion professionnelle

Plusieurs pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ont émergé de l'analyse des données de cette recherche. Dans cette partie, nous soutenons les affirmations suivantes : l'écoute, une pratique de collaboration significative pour les enseignants débutants ; la communication, une pratique de collaboration formelle et informelle ; la demande et l'offre d'aide, une pratique encourageante ; le partage des ressources pédagogiques, une pratique de collaboration facilitante. Aussi, nous prétendons que ces pratiques de collaboration exigent peu d'interdépendance, qu'il est possible d'accueillir et d'accompagner informellement les enseignants débutants et que les objets de collaboration nommés représentent un indice de développement professionnel.

#### 5.3.1 L'écoute, une pratique de collaboration significative pour les enseignants débutants

Comme mentionné précédemment, la communication est également une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école. Lorsque nous approfondissons notre analyse des données provenant des participants des établissements C et D, nous pouvons remarquer que les directeurs d'établissement et les enseignants expérimentés favorisent la communication dans leurs pratiques pour soutenir les enseignants débutants et les encourager à développer leurs compétences. De leur côté, les enseignants débutants insistent sur l'écoute et déclarent qu'ils apprécient être écoutés. Comme mentionné précédemment, la communication est également une manifestation du leadership au sein de l'équipe-école. Comme déjà évoqué, l'écoute figure dans leurs conceptions de la collaboration. Également, elle revient dans les pratiques déclarées de collaboration lorsqu'ils évoquent la communication. Ce constat vient renforcer l'idée que les enseignants débutants demeurent à l'écoute des membres de l'équipe-école afin de saisir les opportunités de se développer professionnellement et de bien s'intégrer à leur nouvel environnement. Pour leur part, les membres de l'équipe-école privilégient l'écoute en tant que pratique de collaboration afin de bien connaître et comprendre les besoins de leurs nouveaux collègues et de mettre en place des mesures de soutien à leur intention. Nous pouvons établir un lien entre nos résultats et ceux obtenus par Martineau et Presseau (2003) qui révèlent que les enseignants débutants désirent être considérés comme des pairs, bénéficier d'une reconnaissance de leurs compétences et de leur apport au milieu et qu'ils veulent développer leur pouvoir de participation au sein de l'école.

Une attention portée aux propos des enseignants débutants ne peut qu'être bénéfique pour l'établissement scolaire dans lequel ils enseignent. Ces derniers, grâce à leurs nouvelles idées, peuvent devenir des sources d'inspiration pour les membres des équipes-écoles. Sortis fraîchement de l'université, ils sont généralement informés des dernières recherches et des stratégies pédagogiques innovantes. Ils peuvent devenir un fil conducteur vers des pratiques créatives. Il est permis d'imaginer qu'en les écoutant, les membres des équipes-écoles peuvent mettre à jour et enrichir leurs pratiques. En ce sens, certains auteurs soulignent l'importance de voir les enseignants débutants comme des ressources pouvant contribuer au dynamisme pédagogique (Correa et al., 2015 ; Vivegnis, 2024). Une équipe-école peut retirer des bénéfices de l'implication et de la participation des enseignants débutants à la vie de l'école. Encore faut-il les écouter pour leur laisser l'opportunité de se faire entendre, et ainsi, comme le soulignent Fox et Wilson (2008) et Vivegnis (2024), de se sentir valorisés pour les connaissances et les forces qu'ils ont à partager. En somme, l'écoute est une pratique de collaboration qui peut encourager des idées innovantes et surtout, elle demeure fondamentale pour le soutien et le développement des enseignants en insertion professionnelle.

### 5.3.2 La communication, une pratique de collaboration formelle et informelle

L'analyse des données nous permet de constater que la communication est présente dans les conceptions de la collaboration des participants des écoles A et B, mais qu'elle ne se trouve pas dans celles des participants des écoles C et D. Pour ces deux derniers établissements C et D, la communication ressort plutôt comme une pratique déclarée de la collaboration. Quoiqu'ils ne conçoivent pas la collaboration en termes de communication, les participants déclarent que la communication fait partie de leurs pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Pour eux, communiquer est considéré comme une pratique de collaboration favorisant l'insertion professionnelle. Il importe par ailleurs de mentionner que, dans ces deux établissements d'enseignement, il existe un programme d'insertion professionnelle. Un comité accueille les enseignants débutants, leur fournit du soutien et les aide à s'adapter à leur profession notamment par le jumelage ou le mentorat. Ainsi, la collaboration avec les enseignants débutants s'inscrit dans une structure formelle, un programme d'insertion professionnelle. Ce type de collaboration fait l'objet de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique. En général, il n'est pas une démarche autonome des acteurs scolaires (Tardif, 2007). La communication est bien présente dans les pratiques et certainement encouragée par les mesures de soutien mises en place pour appuyer les enseignants en insertion professionnelle.

Il peut paraître étonnant que la communication ne soit pas déclarée parmi les pratiques de collaboration des établissements A et B alors que les membres de ces établissements conçoivent la collaboration en termes de communication. Ces deux établissements scolaires n'ont pas mis en place des mesures formelles de soutien à l'insertion professionnelle. Il est possible que, au sein de ces écoles, la communication en tant que pratique de collaboration avec les enseignants débutants soit informelle. Au sujet de la collaboration informelle, Borges (2011) mentionne qu'elle concerne l'appui, l'entraide, le soutien, les échanges informels qui ne sont pas nécessairement anticipés ni inscrits dans la grille horaire et dans la tâche. Comme les initiatives de communication sont spontanées et volontaires, est-ce possible que les participants de ces écoles aient peu conscience de leurs échanges informels qui se déroulent naturellement au quotidien et que leurs pratiques de communication découlent spécifiquement de leur volonté de collaborer ? Cela rejoint l'idée de Borges (2011) selon laquelle la collaboration requiert d'abord le désir des membres de l'organisation de collaborer.

### 5.3.3 La demande et l'offre d'aide, une pratique encourageante

En scrutant nos résultats, nous constatons qu'aider est une pratique de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle mise en lumière par les participants des quatre établissements. Force est de constater que l'aide est présente même dans les écoles où il n'y a pas de programmes d'insertion professionnelle. Nous notons que les enseignants expérimentés s'unissent pour offrir aux enseignants débutants l'aide dont ils ont besoin pour réussir leur insertion professionnelle. De leur côté, les directeurs des établissements mentionnent la panoplie de mesures d'aide dont bénéficient les enseignants débutants. Par ailleurs, quoique reconnaissant l'importance de signaler ses besoins aux collègues, une enseignante débutante de l'établissement C parle de sa réticence à demander de l'aide. Cette situation attire notre attention sur la recherche de Weva (1999) selon laquelle les enseignants débutants devraient identifier leurs besoins et combattre leur peur d'être mal jugés. Ainsi, ils ne doivent pas hésiter à réclamer de l'aide auprès de leurs collègues ou d'un directeur. En fait, l'enseignant débutant doit chercher l'équilibre entre le désir d'être vu comme un professionnel compétent et la nécessité de demander et d'accepter du soutien et de l'aide (Portelance et Martineau, 2007). D'après les propos d'une éducatrice spécialisée de ce même établissement C, les enseignants débutants qui ont confiance en eux demandent plus facilement de l'aide. Ces propos nous incitent à faire un lien avec les recherches de Gaudreau (2017). Selon cette auteure, plus le sentiment de confiance en ses capacités est élevé, plus l'enseignant se sentira à l'aise de demander conseil ou assistance à ses collègues. À l'opposé, un sentiment d'incompétence envahissant le portera à ressentir la peur d'être jugé et nourrira ainsi un sentiment



d'inutilité, l'épuisement professionnel (Gaudreau et al., 2012) et même le décrochage (Mukamurera et al., 2023). Afin de lutter contre les risques d'abandon de la profession et pour franchir les obstacles rencontrés en période d'insertion professionnelle (Durn, 2010), l'enseignant débutant a besoin d'aide. Sachant que plusieurs enseignants ne demandent pas d'emblée de l'aide, nous considérons qu'il est bénéfique d'accorder de l'importance à l'offre d'aide aux enseignants débutants, afin que ces derniers sentent que les membres de l'équipe-école sont présents pour eux. Précisons que les enseignants débutants qui ont participé à cette recherche se sentent épaulés. Notamment, le soutien obtenu contribue significativement au bien-être professionnel d'une enseignante débutante qui a participé à cette étude. Un autre affirme que le fait de se sentir appuyé lui permet de développer sa persévérance au travail. Cette affirmation confirme ce que Portelance et Martineau (2007) avancent : le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial par rapport à sa capacité de construire son identité professionnelle et sa persévérance. Comme le soutient Feiman-Neimer (2003), les enseignants en insertion professionnelle doivent évoluer dans un climat qui les rend à l'aise de demander de l'aide. Nous croyons qu'un climat de collaboration permet de créer un environnement de soutien et de confiance et incite les enseignants débutants à oser demander de l'aide.

#### 5.3.4 Le partage des ressources pédagogiques, une pratique de collaboration facilitante

Le partage représente une autre pratique de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle, significative au sein de l'équipe-école, et ce, pour les quatre établissements scolaires. Selon les propos des directeurs d'établissement, cette pratique permet d'outiller les enseignants débutants. En nous appuyant sur les données provenant des enseignants expérimentés, nous pouvons avancer que, de façon générale, ces derniers sont disposés à partager. Leur offre de partager peut varier selon les besoins des enseignants débutants. Le partage de matériel didactique et pédagogique semble la forme de partage la plus fréquente. Les enseignants débutants profitent de l'expérience de leurs pairs. Ils apprécient d'avoir accès à des outils d'enseignement.

Mukamurera et al. (2019) n'hésitent pas à dénoncer la complexité, la lourdeur de la tâche et la charge de travail des enseignants débutants. Selon ces auteurs, ces derniers se sentent débordés par le travail qui, souvent décrit comme étant énergivore et chronophage, place les professionnels enseignants dans des situations émotionnelles, physiques et mentales inconfortables. Cette charge de travail semble plus lourde pour les enseignants débutants que pour les enseignants expérimentés, car ils prennent davantage de temps pour réaliser les diverses tâches (Renard, 2003). À notre avis, le partage de documents

pédagogiques est une pratique de collaboration courante, car elle répond à leurs besoins immédiats et leur permet de gagner du temps. De plus, cette pratique n'exige pas un haut niveau d'implication de la part des membres de l'équipe-école.

### 5.3.5 Des pratiques de collaboration exigeant peu d'interdépendance

Certaines pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle, à savoir communiquer, aider et partager les outils de travail, ont été mentionnées de manière dominante par les participants. Si nous nous référons aux quatre niveaux d'interdépendance du continuum de Little (1990), nous estimons que ces trois pratiques se placent au deuxième et au troisième niveau. Au deuxième niveau se situent la communication, les demandes et les offres de soutien et de conseils entre collègues. L'auteure précise que l'aide correspond souvent, dans les faits, à des demandes à sens unique. C'est effectivement ce que nous remarquons chez nos participants. En effet, les communications établies et l'aide apportée semblent converger vers les besoins de l'enseignant débutant. Par ailleurs, lorsque les enseignants débutants se sentent submergés, voire en période de survie, telle que nommée par Martineau et Presseau, (2003), la communication et l'aide sont certainement ce dont ils ont le plus besoin.

Les enseignants expérimentés des quatre établissements scolaires étudiés dans cette recherche sont engagés, de manière formelle ou informelle, dans l'accompagnement des enseignants débutants et n'hésitent pas à partager leur matériel pédagogique avec eux. Ce partage est offert couramment et volontairement. Sur le continuum de Little (1990), il serait situé au troisième niveau d'interdépendance. Il réfère notamment à l'échange régulier de matériel et de méthodes de travail. Il est probable qu'une culture de partage soit bien établie au sein des équipes-écoles qui ont participé à la recherche. En effet, le partage semble une pratique de collaboration présente et encouragée. Or, si le partage appartient aux pratiques de collaboration déclarées par les membres des équipes-écoles des quatre établissements, le travail conjoint, que Little (1990) place au quatrième niveau d'interdépendance, n'en fait pas partie. Effectivement, le coenseignement et la coélaboration de plans d'action nommés par Little (1990) ne sont pas mentionnés par les participants. Nous pensons que l'absence de ce haut niveau d'interdépendance pourrait s'expliquer, en partie, par la surcharge de travail des enseignants, débutants et expérimentés. Ces derniers manquent de temps pour collaborer. Soulignons que la collaboration requiert du temps, comme le soulignent Corriveau et al. (2004).

En rapport avec le continuum de collaboration adapté par Boies (2012), nous pouvons affirmer que communiquer, aider et partager sont des pratiques de collaboration qui rejoignent la collégialité. Cette dernière concerne le partage d'idées, de matériel et d'expériences. Elle englobe l'aide et le soutien. Dans un climat de collégialité, les collègues s'accommodent mutuellement, ils acceptent facilement de recevoir de l'aide et d'aider.

#### 5.3.6 Accueillir et accompagner informellement

En regardant de plus près les pratiques de collaboration accueillir et accompagner, le cas de l'établissement B attire notre attention. Cet établissement n'a pas de programme d'insertion professionnelle clairement implanté et, malgré l'absence de soutien formel aux enseignants en insertion professionnelle, ces deux pratiques émergent de l'analyse des données.

Nous pouvons considérer que, en l'absence d'une structure formelle, les membres de cette équipe-école coopèrent volontairement et collectivement pour favoriser la collaboration avec les enseignants débutants et leur insertion professionnelle. Nous réalisons que, sans programme d'insertion professionnelle, une équipe-école peut arriver à bien accueillir et accompagner les enseignants débutants. L'établissement B fournit aux enseignants débutants des opportunités de collaboration avec les enseignants expérimentés, les directeurs et les autres membres de l'équipe-école. Le soutien est offert de manière informelle à bon escient et de bon gré. Par exemple, le pairage se fait naturellement dans les équipes-matières qui accueillent les nouveaux. En ce sens, Duchesne et Kane (2010) soulignent l'importance du soutien informel proposé aux débutants. Nous croyons que la collaboration informelle peut répondre aux besoins personnels et professionnels des enseignants débutants et faire en sorte qu'ils se sentent accueillis et accompagnés. À l'instar des auteurs, tels que Johnson et al. (2012) et Weiss (1999), nous estimons que la culture d'établissement, le climat de travail et le type d'échanges professionnels sont susceptibles d'influencer l'expérience que le débutant aura de ses premiers moments en tant qu'enseignant. Ainsi, sans programme d'insertion professionnelle formel, un environnement favorable à l'insertion professionnelle peut exister et se démarquer par l'accueil et l'accompagnement réservés aux enseignants débutants. À l'instar de Feiman-Nemser (2003), nous affirmons que le meilleur programme d'insertion professionnelle ne peut compenser un climat d'école malsain ou une culture de compétition entre enseignants. Dans l'établissement scolaire B, où n'existe pas un tel programme, un climat sain axé sur la collaboration semble permettre aux enseignants débutants de se sentir soutenus et ainsi de s'épanouir personnellement et

professionnellement. Nos résultats nous incitent à prétendre que le climat et la culture d'une école peuvent favoriser la collaboration avec les enseignants débutants.

### 5.3.7 Les objets de collaboration, indices d'un besoin de développement professionnel

Trois objets de collaboration ressortent de l'analyse des pratiques de collaboration : la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'encadrement des élèves. Ce constat renforce en quelque sorte les résultats obtenus par Dufour et al. (2019) à partir des propos d'enseignants débutants. Selon ces derniers, la planification, l'évaluation des apprentissages, la relation avec les élèves, l'hétérogénéité de la classe ainsi que sa gestion constituent les aspects de leur travail pour lesquels ils requièrent le plus de soutien.

Ces trois objets constituent des préoccupations majeures pour les enseignants débutants. Nous pouvons donc comprendre pourquoi elles ressortent comme des objets de collaboration dans cette recherche. Aussi, il faut préciser que la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages ainsi que l'encadrement des élèves sont étroitement liés aux compétences professionnelles que doivent développer les enseignants. Ces compétences sont cruciales pour la profession enseignante et la mission de l'école. Selon le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020), elles sont spécialisées « au cœur du travail fait avec et pour les élèves » (p. 53). Selon ce document, les compétences professionnelles se situent au centre de la formation à l'enseignement et de l'activité enseignante dans les écoles et les classes et elles se développent tout au long de la carrière enseignante. À la lumière de nos résultats, nous pouvons comprendre que les enseignants débutants continuent de développer leurs compétences dans leur milieu de travail. Ceci nous ramène à la professionnalité de l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle, proposée par Mukamurera et al. (2013), faisant référence à l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. Dans un long processus d'apprentissage et de développement professionnel, l'enseignant débutant augmente graduellement son efficacité et son aisance dans l'exercice de son travail. L'analyse de nos résultats nous permet de préciser que les enseignants débutants de cette recherche ont des besoins à combler en particulier le développement des compétences liées à la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'encadrement des élèves.

L'enseignant joue un rôle important quant à son développement professionnel (Gravel et al., 2003) qui est, pour Dupriez (2015), un processus d'apprentissage à la fois individuel et collectif. Nos résultats montrent que la collaboration au sein de l'équipe-école est importante pour répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants débutants. En effet, ce développement ne dépend pas uniquement des enseignants eux-mêmes. Les conditions d'intégration dans lesquelles l'enseignant débutant évolue sont déterminantes. Notamment, selon les participants à cette recherche, la collaboration leur permet d'apprendre au contact des autres et de s'épanouir professionnellement. Face aux difficultés vécues en classe avec leurs élèves, des enseignants débutants pourraient remettre en question leur choix de carrière. À l'inverse, lorsqu'ils sentent l'appui des membres de leur équipe, ils se sentent plus compétents et font preuve de persévérance (Beaumont et al., 2010). La collaboration occupe donc une place importante dans le processus de développement professionnel. De plus, elle peut aider à contrer le décrochage des enseignants (Duchesne et Kane, 2010).

#### 5.4 Le leadership et ses effets bénéfiques perçus pour les enseignants débutants

La présente recherche a mis en lumière plusieurs effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants débutants. En approfondissant notre compréhension de ces effets, nous réalisons qu'ils sont perçus principalement de manière positive et qu'ils s'avèrent bénéfiques pour les enseignants débutants. Dans les prochains paragraphes, nous interprétons ces résultats en les regroupant en quatre segments : la confiance, gage d'une insertion professionnelle réussie ; le sentiment d'appartenance chez les enseignants débutants ; un climat favorable à l'insertion professionnelle et l'atténuation du décrochage des enseignants.

##### 5.4.1 La confiance, gage d'une insertion professionnelle réussie

L'analyse des données recueillies auprès des membres de l'équipe-école fait ressortir que la confiance est un effet du leadership sur les pratiques de collaboration pour soutenir l'insertion professionnelle. Ces résultats nous permettent de penser que les membres de l'équipe-école réussissent à tisser un lien de confiance avec les enseignants débutants. D'ailleurs, ces derniers ont signalé l'importance de pouvoir s'adresser à une personne sur qui il est possible de compter. Cela peut correspondre à ce que Wesley et Buysse (2001) déclarent au sujet de la construction d'une relation de travail en collaboration. Pour eux, il faut d'abord tenter de connaître les personnes et d'établir une relation de confiance réciproque. C'est possiblement ainsi que les enseignants débutants agissent lors de leur insertion dans un établissement scolaire. Aussi, nous présumons que les équipes-écoles qui se démarquent par leur collaboration sont

susceptibles de développer un lien de confiance avec les enseignants débutants. Cette confiance semble se développer à la faveur de l'écoute, l'accompagnement et le partage d'expériences. À ce sujet, Schutz et Lecomte (2006) signalent qu'un réel environnement de confiance peut amener les personnes à collaborer, notamment à s'engager dans des discussions approfondies sur les problèmes à résoudre, ce dont les enseignants débutants ont particulièrement besoin. Aussi, nos résultats nous permettent d'affirmer que les enseignants débutants peuvent mieux réussir leur insertion professionnelle s'ils ont confiance en eux-mêmes. Ils deviennent ainsi moins hésitants à se tourner vers les membres de l'équipe-école pour demander des conseils ou de l'aide.

Ces constats sont en adéquation avec les propos de Berger (2017) pour qui le leadership au sein d'une équipe-école peut renforcer les liens de confiance. Nous pouvons aussi relier la confiance à la dimension personnelle et psychologique de l'approche multidimensionnelle de Mukamurera et al. (2013). La confiance en soi, qui fait partie intégrante de cette dimension, permet aux enseignants débutants d'atteindre un bien-être psychologique, de renforcer leur sentiment de compétence et de persévérer face aux défis de l'enseignement. Ainsi, en cultivant la confiance en soi, les nouveaux enseignants sont non seulement mieux préparés à affronter les complexités de leur rôle, mais aussi à participer à la création d'un environnement de travail collaboratif et soutenant. Rappelons que la confiance est considérée par Blomqvist et Levy (2006) comme un levier important du succès de tous types de collaboration, qu'il soit question de confiance envers les autres ou de confiance en soi. Un effet notable du leadership serait le développement de la confiance, qui constitue un gage significatif d'une insertion professionnelle réussie.

#### 5.4.2 Le sentiment d'appartenance chez les enseignants débutants

Le sentiment d'appartenance à une équipe-école constitue un défi pour les enseignants débutants. Ils doivent, entre autres, s'approprier la culture de l'école ainsi que les valeurs professionnelles véhiculées. Étant donné ce besoin fondamental, nous pouvons comprendre que ce sentiment soit mis en lumière comme un des effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'insertion professionnelle en enseignement. Les enseignants débutants aspirent à se faire reconnaître professionnellement, à développer leur sentiment d'appartenance au groupe des enseignants, comme le signalent Lévesque et Gervais (2000).

Il est possible que le leadership qu'exercent les membres des équipes-écoles permette de créer un environnement où les enseignants débutants se sentent accueillis, accompagnés et ainsi intégrés au sein

de l'équipe. À ce sujet, Gather Thurler (1994) affirme que la collaboration incitée par un leadership approprié favorise le sentiment d'appartenance à une communauté. Dans le même ordre d'idées, nos résultats démontrent que la collaboration avec les enseignants débutants peut renforcer chez ces derniers le sentiment d'appartenance à leur école, mais aussi à leur profession. Lorsque les enseignants débutants développent le goût de travailler à l'école et y sont heureux, le sentiment d'appartenance est possiblement plus susceptible de se développer. Dans les établissements étudiés, plusieurs enseignants débutants ont mentionné qu'ils se sentent privilégiés de faire partie de l'équipe-école et qu'ils ne désirent pas quitter les établissements où tout se déroule bien en ce qui a trait à leur insertion professionnelle. En examinant nos résultats, nous pouvons affirmer que le leadership au sein de l'équipe-école peut contribuer à la création d'un milieu de travail mobilisateur qui encourage l'adhésion au groupe et suscite le développement d'un sentiment d'appartenance chez les enseignants débutants.

#### 5.4.3 Un climat d'école favorable à l'insertion professionnelle

Parmi les effets qui se dégagent du leadership, nous pouvons noter un climat d'école accueillant. Empreint d'ouverture, de bienveillance et de confiance, il favoriserait la réussite de l'insertion professionnelle. Selon les participants de cette recherche, il incite à adopter des pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle, à établir des liens de qualité avec eux. De leur côté, ceux-ci apprécient un climat où ils se sentent écoutés et où il fait bon travailler. Selon eux, un tel climat d'école, dû principalement au leadership au sein de l'équipe-école, leur permet de s'épanouir dans leur profession. Un leadership qui a des impacts positifs sur le climat de travail, qui suscite l'entraide, le partage et la collaboration, permettrait donc aux enseignants débutants de se développer professionnellement au contact des membres de l'équipe-école. Nous croyons, à l'instar de Berger (2017), qu'il peut renforcer les liens entre tous les acteurs de l'école et qu'une culture de collaboration est fortement liée à la qualité du climat existant dans un établissement scolaire.

Il est intéressant de constater qu'un climat d'école positif, perçu comme un effet du leadership, encourage la collaboration et favorise ainsi les premiers pas dans l'enseignement des enseignants débutants. Ce résultat se situe en cohérence avec les études indiquant que le leadership, notamment celui de la personne qui dirige l'établissement scolaire, est directement relié au climat de l'école (Reavis et al., 1999). Un tel leadership joue un rôle déterminant en ce qui concerne la collaboration (Clark et Clark, 2002) et la collégialité au sein de l'école (Mawhinney, 2000 ; Thibodeau, 2006). Cependant, les résultats de notre recherche révèlent que le leadership ne se limite pas aux directeurs des établissements. En effet, porter

un regard sur les propos des enseignants et des autres membres de l'équipe-école nous permet de brosser un portrait du leadership existant dans les quatre établissements étudiés. Nous remarquons que, outre les directeurs d'établissement, plusieurs membres des équipes-écoles se mobilisent et travaillent en collaboration avec les enseignants débutants. Leur leadership pourrait s'apparenter au leadership partagé qui, pour Sergi et al. (2012), offre une perspective collectiviste où plusieurs individus exercent différents rôles. Si le leadership individuel peut arriver à créer un climat propice à la collaboration pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants, le leadership collectif peut atteindre ce même objectif. Nous pensons que ces deux formes de leadership contribuent à créer un climat d'école où les enseignants débutants peuvent s'intégrer harmonieusement.

#### 5.4.4 Le leadership, une avenue pour atténuer le décrochage des enseignants

Il est particulièrement important de constater qu'un autre effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école quant à la collaboration avec les enseignants débutants touche la rétention du personnel enseignant. En d'autres termes, le leadership aurait pour impact d'atténuer l'abandon de la profession enseignante. Nous trouvons primordial de nous y attarder puisque la rétention des enseignants constitue un aspect de la problématique de cette recherche. Rappelons que le décrochage des enseignants demeure une situation préoccupante et que la période d'insertion professionnelle représente un moment critique au cours de laquelle les enseignants sont particulièrement vulnérables au décrochage. Comme nous l'avons déjà signalé, les statistiques dévoilent un taux de décrochage significatif au cours des cinq premières années de carrière, notamment dû aux nombreuses difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle (Tardif et al., 2021). Cependant, au regard de nos résultats, il est permis de penser que le leadership des équipes-écoles puisse avoir un impact positif sur la rétention des enseignants débutants. Ce constat confirme ce que révèle la littérature consultée. Effectivement, les auteurs s'entendent généralement sur le fait que les conditions dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle ont un impact sur la persévérance dans le métier (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Martineau et Presseau, 2003).

En somme, il semble que le leadership exercé par les membres des équipes-écoles est nécessaire pour établir un climat d'école propice à l'insertion professionnelle des enseignants. Ce climat, marqué par le soutien et l'accompagnement, favorise l'épanouissement des enseignants en début de carrière en renforçant leurs sentiments de confiance et d'appartenance à la profession. Aussi, plusieurs participants déclarent que le leadership exercé permet de créer des conditions favorables à la rétention des enseignants. Ainsi, le leadership agit possiblement comme un levier pour encourager les enseignants



débutants à persévérer dans leur nouveau milieu de travail et aussi dans la profession enseignante. Il est pertinent de prétendre que le leadership au sein des équipes-écoles pourrait être une avenue intéressante à explorer pour arriver à atténuer le décrochage des enseignants.

Le chapitre cinq, consacré à l'interprétation des résultats, a permis de donner un sens aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. À travers les chapitres de cette thèse, nous avons approfondi notre compréhension du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Nous pouvons donc prétendre que l'objectif général de cette recherche est atteint.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, nous récapitulons d'abord les grandes lignes de cette recherche, mettant en lumière ses particularités. Ensuite, nous effectuons un retour sur les principaux résultats. Puis, nous identifions les apports de la recherche sur les plans théorique, méthodologique et social ainsi que ses limites. Enfin, nous formulons des pistes de recherche et d'action.

### Grandes lignes de la recherche

Le problème de recherche émerge de faits constatés concernant l'insertion professionnelle des enseignants, en particulier l'isolement professionnel que vivent les enseignants débutants. Pour contrer cet isolement et ses effets allant jusqu'à l'abandon de la profession, la collaboration avec les membres de l'équipe-école soutenue par un leadership approprié au sein de l'équipe-école semble, selon les écrits consultés, une voie prometteuse. Il nous a donc semblé pertinent d'explorer la dynamique entre le leadership et la collaboration en contexte d'insertion professionnelle en enseignement afin de contribuer à l'amélioration des connaissances sur les pratiques de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle soutenues par le leadership au sein de l'équipe-école. L'objectif général de cette recherche était de comprendre comment s'exerce le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Pour atteindre cet objectif, les concepts étudiés sont l'insertion professionnelle, la collaboration et le leadership. Nous avons mené une recherche qualitative compréhensive interprétative et étudié quatre cas. Ces derniers sont des établissements scolaires de niveau secondaire au Québec. Un questionnaire nous a permis de rejoindre les membres des équipes-écoles. Par la suite, pour chacun des établissements scolaires, trois groupes de participants, soit les enseignants expérimentés, les enseignants débutants et d'autres membres de l'équipe-école, ont été rencontrés lors d'entretiens de groupe. Les membres de la direction ont été rencontrés en entretien individuel semi-dirigé. Les stratégies de triangulation des outils de collecte de données et des sources de données ont permis d'assurer la rigueur et la validité des résultats de cette étude multicas. Les analyses qualitatives ont été réalisées selon la procédure élaborée par L'Écuyer (1987). Les résultats ont été exposés sous forme de cas.

## **Rappel des principaux résultats**

Les pages suivantes mettent en évidence les principaux résultats en lien avec les cinq objectifs spécifiques de cette recherche. Ces résultats portent sur les conceptions du leadership et de la collaboration au sein de l'équipe-école, les manifestations déclarées de ce leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle, les pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle et les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle.

### *Résultats saillants liés au premier objectif*

Concernant l'atteinte du premier objectif spécifique, qui consistait à comprendre les conceptions du leadership au sein de l'équipe-école, il en ressort que l'orientation commune et la responsabilité partagée constituent ce qui domine dans les conceptions formulées par les participants des quatre établissements.

L'orientation commune illustre l'importance accordée à une perspective harmonisée au sein de ces équipes-écoles. Bien que les conceptions du leadership varient chez les catégories de participants, elles reflètent toutes l'importance accordée à l'harmonisation des efforts pour converger vers un même objectif.

Le leadership est également conçu sous l'angle de la responsabilité partagée. Selon cette conception, le leadership est associé à plusieurs personnes. La responsabilité partagée rejoint la perspective collectiviste qui s'apparente au leadership partagé. La mise en place de ce leadership nécessite l'implication de plusieurs personnes ainsi qu'une responsabilité collective des efforts et des résultats, comme l'affirme Luc (2010). Cette conception rejoint les propos de Sergi et al. (2012) pour qui plusieurs individus peuvent faire preuve de leadership et s'investir dans l'exercice de leur rôle.

### *Résultats saillants liés au deuxième objectif*

Le second objectif consistait à décrire les manifestations déclarées du leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Deux manifestations ressortent de l'analyse des données, soit l'accompagnement et la communication.

D'abord, le leadership se manifeste dans l'accompagnement des enseignants débutants. Cette manifestation du leadership illustre la volonté des équipes-écoles de collaborer pour bien accompagner les enseignants débutants. Les moyens d'y parvenir varient en fonction des établissements et des contextes. Dans deux établissements, un programme de mentorat a été mis en place. Dans les deux autres, il existe un système informel de pairage volontaire avec les membres des équipes disciplinaires. Les enseignants débutants peuvent ainsi bénéficier de la disponibilité et du soutien des membres de l'équipe-école. Par ailleurs, quels que soient les moyens utilisés, les manifestations déclarées du leadership concernent l'accompagnement des enseignants débutants. Les directeurs d'établissement, les enseignants expérimentés et les autres membres de l'équipe-école manifestent leur leadership au regard de la collaboration avec les enseignants débutants en leur offrant de l'accompagnement de manière structurée ou spontanée.

La communication ressort aussi comme une manifestation déclarée du leadership. Elle joue un rôle crucial permettant aux membres de l'équipe-école de transmettre la vision et les objectifs communs de leur établissement ainsi que de partager leurs connaissances et leurs expériences avec les enseignants débutants. La communication facilite ainsi l'insertion de ces derniers dans le milieu et aussi dans la profession. Toutefois, pour certains enseignants débutants, établir une communication peut s'avérer difficile, à cause de leurs réticences à demander de l'aide. En dépit de cet obstacle, le leadership qui se manifeste sous forme de communication pourrait atténuer leur isolement professionnel, encourager une meilleure collaboration et ainsi améliorer leur insertion professionnelle.

### *Résultats saillants liés au troisième objectif*

Le troisième objectif visait à comprendre les conceptions de la collaboration au sein de l'équipe-école. L'orientation commune et la communication représentent des conceptions de la collaboration identifiées par les participants.

Comme mentionné plus haut, l'orientation commune constitue un élément dominant dans les conceptions du leadership. Elle représente également une conception prédominante de la collaboration. Elle met en lumière l'importance d'harmoniser les efforts pour atteindre un but commun.

Aussi, la collaboration est conçue sous l'angle de la communication. En approfondissant notre compréhension des conceptions de la collaboration, nous constatons que tous les participants soulignent l'importance du dialogue, des discussions et des échanges. Toutefois, les enseignants débutants mettent en exergue la dimension de l'écoute comme un élément crucial pour leur insertion professionnelle. Ils insistent sur l'importance de l'écoute, mais aussi sur leur souhait d'être écoutés en retour. De leur côté, les membres d'une équipe-école veillent à rester attentifs aux enseignants débutants afin de bien cerner leurs besoins et de faciliter leur insertion professionnelle.

#### *Résultats saillants liés au quatrième objectif*

Le quatrième objectif consistait à décrire les pratiques déclarées de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle. De l'analyse des données de cette recherche ont émergé trois pratiques distinctes : la communication, l'aide et le partage de ressources.

D'abord, les directeurs d'établissement et les enseignants expérimentés privilégient la communication pour soutenir les enseignants débutants. De plus, l'écoute, favorable à la communication, se révèle une pratique de collaboration significative pour les enseignants débutants. Elle leur permet d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences. De plus, la communication apparaît comme une pratique de collaboration à la fois formelle et informelle. En effet, dans deux établissements, elle est perçue comme une pratique de collaboration formelle favorisant l'insertion professionnelle. Il convient de souligner que ces deux établissements d'enseignement ont mis en place un programme d'insertion professionnelle. Dans les deux autres établissements, qui ne disposent pas de programme formel, les pratiques de collaboration semblent découler principalement de la volonté des membres de ces équipes-écoles. Par conséquent, la collaboration semble se manifester davantage de façon informelle.

De plus, nous avons noté que l'aide représente une autre pratique de collaboration significative au sein des équipes-écoles en ce qui concerne le soutien des enseignants en insertion professionnelle, comme l'ont mis en évidence les participants des quatre établissements. Nos données indiquent que cette pratique d'aide est présente dans les établissements, qu'ils disposent ou non d'un programme d'insertion professionnelle. Nous avons constaté que plusieurs enseignants débutants n'osent pas solliciter d'aide. Or, ils peuvent compter sur les membres de l'équipe-école pour surmonter les défis inhérents à la profession dans un environnement propice à leur persévérance et leur épanouissement professionnels.

Aussi, en lien avec le quatrième objectif, le partage de ressources représente une pratique de collaboration avec les enseignants débutants au sein des équipes-écoles des quatre établissements scolaires étudiés. Cette pratique vise à fournir aux enseignants débutants les outils nécessaires à l'exercice de leur profession. La nature de ce partage varie en fonction des besoins des enseignants débutants. Le partage de matériel didactique et pédagogique prédomine, ce qui permet aux enseignants débutants de bénéficier de l'expérience de leurs collègues expérimentés face à une charge de travail souvent très lourde.

Trois objets de collaboration ressortent de l'analyse des pratiques : la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'encadrement des élèves. Il appert que ces objets représentent les aspects du travail des enseignants débutants pour lesquels, ils sollicitent le plus de soutien. Ces trois objets représentent des enjeux cruciaux pour les enseignants débutants, ce qui explique leur apparition dans cette recherche. Il convient de noter que la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages ainsi que l'encadrement des élèves sont étroitement liés aux compétences professionnelles que doivent développer les enseignants. Selon le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020), une compétence n'est jamais complètement développée. Le développement se poursuit tout au long de la carrière enseignante. Cette perspective met en évidence que l'enseignant joue un rôle déterminant dans son propre développement professionnel. Cependant, ce processus peut présenter des défis, notamment pour les enseignants en début de carrière. Il est compréhensible que les enseignants débutants profitent à cet égard des interactions avec les membres de l'équipe-école. La collaboration est essentielle, car elle offre l'opportunité d'apprendre au contact des collègues plus expérimentés, en particulier dans les domaines où ils se sentent moins compétents. Toutefois, les difficultés rencontrées peuvent conduire certains enseignants à reconsidérer leur choix de carrière. Cette situation met en lumière l'importance d'un environnement collaboratif, non seulement pour le développement des compétences, mais aussi pour la rétention des enseignants dans la profession.

#### *Résultats saillants liés au cinquième objectif*

La présente recherche a permis d'identifier quatre principaux effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle : la confiance, le sentiment d'appartenance, le climat d'école et la rétention des

enseignants. Ces effets sont perçus de manière positive et ils jouent un rôle important au regard de l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

D'abord, l'analyse des données recueillies fait ressortir la confiance comme un effet perçu du leadership sur les pratiques de collaboration pour soutenir l'insertion professionnelle. Le leadership, par ses manifestations d'écoute et d'accompagnement, vient renforcer les liens de confiance au sein de l'équipe-école. Les relations développées avec les leaders permettent aux enseignants débutants de se sentir en confiance. Ces derniers soulignent particulièrement l'importance de pouvoir s'adresser à une personne fiable et sur qui ils peuvent compter. En présence de leaders impliqués dans leur intégration, les ils développent aussi une certaine confiance en leurs propres capacités. La confiance favorise non seulement leur épanouissement professionnel, mais aussi la création d'un environnement dans lequel la collaboration est plus susceptible de se développer.

L'intégration au sein d'une équipe-école constitue un défi majeur pour les enseignants débutants, ce qui fait possiblement ressortir le sentiment d'appartenance comme un des effets perçus du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle. Les membres de l'équipe-école qui exercent leur leadership en faveur de l'insertion professionnelle des enseignants montrent leur engagement à soutenir et aider ces derniers. Travailler en étroite collaboration avec les enseignants débutants permet à ces derniers de renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école et aussi à la profession enseignante. D'ailleurs, plusieurs se sentent privilégiés de faire partie d'une équipe-école bienveillante et collaborative, ce qui représente pour eux un effet du leadership.

Aussi, le climat d'école est perçu comme un effet significatif du leadership. Les participants ont mentionné qu'un climat d'école empreint d'ouverture, de bienveillance et de confiance favorise la réussite de l'insertion professionnelle des enseignants. Particulièrement, les enseignants débutants apprécient un climat où ils se sentent écoutés et où il est agréable de travailler. Un climat d'école positif, créé par le leadership des membres des équipes-écoles au regard de l'insertion professionnelle, encourage la collaboration et facilite les premiers pas dans l'enseignement. À cet égard, le leadership exercé par la direction joue un rôle déterminant dans la promotion de la culture de l'école et de ses objectifs, ce qui corrobore les propos de Reavis et al. (1999) et de Bass (1985) respectivement. Cependant, le leadership ne revient pas seulement aux membres de la direction des établissements. En effet, l'examen des effets du leadership exercé tant par la direction que par les membres de l'équipe-école nous donne un aperçu

du leadership présent dans les établissements étudiés. Nous constatons que leadership individuel peut créer un climat propice à la collaboration pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants et que le leadership collectif semble également atteindre cet objectif. Le leadership collectif s'apparente au leadership partagé, où chaque membre de l'équipe peut contribuer activement à créer un environnement collaboratif.

Pour compléter, la rétention des enseignants a émergé comme un effet perçu du leadership au sein de l'équipe-école. Notamment, elle est favorisée par la collaboration ainsi que par un accompagnement de qualité. Il est crucial de s'y attarder puisque le décrochage des enseignants représente un aspect important de la problématique de cette thèse. Le leadership des membres des équipes-écoles combiné à un accompagnement de qualité semble jouer un rôle déterminant en ce qui concerne la persévérance professionnelle des enseignants. Notamment, il permet de créer un environnement de travail positif empreint de collaboration. La confiance, le sentiment d'appartenance et le climat d'école, qui représentent des effets perçus du leadership, contribuent à renforcer les relations interpersonnelles et permet aux enseignants débutants de s'épanouir dans un environnement où ils se sentent écoutés, soutenus et accompagnés par les membres de leur équipe-école. Compte tenu de cet effet, il serait pertinent de considérer le leadership comme une avenue prometteuse pour contrer le phénomène de décrochage des enseignants.

### **Apports de la recherche**

Cette recherche offre des apports sur plusieurs plans, notamment théorique, méthodologique et social.

#### *Sur le plan théorique*

Bien que la littérature sur le leadership soit abondante, les résultats de recherche portant sur le leadership en contexte d'insertion professionnelle se font rares. L'originalité de cette recherche réside dans l'analyse du leadership au sein d'équipes-écoles faisant partie d'établissements d'enseignement secondaire. Les résultats apportent un éclairage nouveau sur le concept du leadership. Plus précisément, nous avons amélioré la connaissance du leadership en contexte d'insertion professionnelle, en explorant les conceptions et les perceptions des membres des équipes-écoles, directeurs d'établissement, enseignants expérimentés, enseignants débutants et autres. Cette approche améliore la compréhension du concept,



de ses manifestations et de ses effets au regard de la collaboration avec les enseignants débutants. Le leadership est notamment conçu comme une responsabilité partagée, ce qui élargit son champ d'action et ses manifestations. Les effets perçus du leadership exercé au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle comportent des éléments non révélés précédemment, en particulier le sentiment d'appartenance à la profession enseignante et la rétention dans la profession.

Aussi, cette thèse de doctorat offre un aperçu de la variabilité des pratiques de collaboration en lien avec l'insertion professionnelle des enseignants : aider, partager, accueillir, communiquer, accompagner, conseiller. Elle précise les objets de collaboration dont les principaux correspondent à l'encadrement des élèves, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. L'analyse approfondie des données fournit aussi un apport significatif aux savoirs sur l'accueil, le soutien et l'accompagnement des enseignants débutants, particulièrement en rapport avec l'exercice du leadership au sein de l'équipe-école.

La précision et la clarification des concepts relatifs à la collaboration et au leadership, selon le point de vue des participants, pourraient servir dans le champ de la recherche sur l'insertion professionnelle. Les concepts ainsi précisés offrent un potentiel considérable en incitant d'autres chercheurs à développer de nouvelles connaissances qui permettront de soutenir les enseignants en début de carrière. Finalement, cette recherche ouvre la voie à une meilleure compréhension de la collaboration. Notamment, elle souligne l'importance d'un climat de travail collaboratif pour favoriser l'accompagnement, l'épanouissement et la rétention des enseignants débutants.

#### *Sur le plan méthodologique*

D'un point de vue méthodologique, il faut mentionner que cette recherche se distingue notamment par la triangulation de quatre sources de données, à savoir directions d'établissement, enseignants débutants, enseignants expérimentés et autres membres de l'équipe-école. Cette approche multiréférentielle, utilisée depuis plusieurs décennies (Van der Maren, 2004), nous a permis d'examiner l'objet de la recherche sous plusieurs angles, d'intégrer des points de vue variés, issus de différents contextes et rôles au sein de l'équipe-école. Elle nous a offert l'opportunité de recueillir, auprès de quatre groupes de participants, des conceptions, des perceptions de manifestations, des pratiques déclarées et des effets

perçus du leadership au sein des équipes-écoles. Cette méthode a donné lieu à une analyse riche et nuancée, assurant ainsi une compréhension approfondie de chaque cas et du phénomène étudié. Elle a favorisé l'atteinte de l'objectif général de la recherche, en lien avec l'exercice du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

### *Sur le plan social*

Dans un contexte où les enseignants débutants se sentent souvent isolés, cette étude avait pour objectif de comprendre comment s'exerce le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle et apparaît des plus pertinentes. Elle était nécessaire pour mettre au jour des moyens susceptibles de favoriser la persévérance professionnelle des enseignants et, par le fait même, contribuer à l'atténuation de l'abandon de la profession, dont les impacts sur la société sont majeurs et déplorables. Aussi, un environnement stable permet aux élèves de bénéficier d'une éducation de qualité les aidant à se développer sur les plans cognitif et social et à devenir des citoyens responsables et bien préparés à s'engager dans la société.

### **Limites de la recherche**

Nous avons répondu de manière satisfaisante à la question de recherche et les cinq objectifs spécifiques ont été atteints. Il nous semble tout de même important de souligner quelques limites de la recherche.

D'abord, nous avons noté une faible participation des membres des équipes-écoles au questionnaire en ligne, et ce, malgré les relances. Une participation plus élevée aurait permis d'enrichir davantage la collecte de données. De plus, le questionnaire a fourni moins de données que prévu. En effet, de nombreux participants ont laissé des questions sans réponse et les réponses fournies étaient parfois brèves et incomplètes.

Les entretiens de groupe et les entretiens individuels semi-structurés se sont avérés des méthodes de collecte de données très pertinentes pour cette thèse de doctorat. Par ailleurs, malgré toutes les précautions nécessaires à la conduite d'un entretien et la neutralité de nos attitudes et nos paroles, le biais de désirabilité sociale (Butori et Parguel, 2010) a pu être présent chez les participants.

Il est également important de noter qu'il a été difficile de recruter des volontaires pour participer aux entretiens de groupe. Nous pensons que la réticence à participer ainsi que la faible participation pourraient être attribuées à l'épuisement et à la surcharge de travail ressentis par les membres des équipes-écoles. Ces contraintes peuvent avoir eu un effet négatif sur leur engagement. Le faible nombre de participants à certains entretiens de groupe a pu nuire à la richesse des discussions.

### **Pistes de recherche**

Si cette recherche a pu atteindre les différents objectifs spécifiques fixés, il n'en reste pas moins qu'elle ouvre de nouvelles perspectives. Nous identifions différentes pistes de recherche.

Le leadership mérite indéniablement une attention accrue dont l'importance est de plus en plus reconnue dans les établissements d'enseignement. Néanmoins, la dynamique du leadership et l'influence des membres des équipes-écoles sont encore peu explorées. Cette thèse visait à comprendre comment s'exerce le leadership au sein des équipes écoles au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Les résultats de notre étude pourraient constituer un point de départ pour des recherches futures portant sur ce même sujet.

Nous ne souhaitons pas laisser entendre que le leadership et la collaboration se développent partout, et ce, de manière harmonieuse. Notre recherche s'est penchée sur des contextes où le leadership semble avoir des effets bénéfiques, notamment sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Nous espérons que d'autres chercheurs pourront mener des recherches semblables avec d'autres types d'équipes-écoles. Entre autres, nous pensons à la réalisation d'études longitudinales pouvant offrir une perspective sur l'évolution du leadership et de la collaboration au fil du temps. Suivre les équipes-écoles pendant une période prolongée permettrait possiblement de constater des changements dans l'exercice du leadership et dans les pratiques de collaboration. Ces travaux pourraient constituer un apport intéressant et compléter nos résultats de recherche. Ils seraient susceptibles d'offrir des contributions significatives au champ de la recherche en insertion professionnelle.

En somme, devant l'importance du développement du leadership au sein des équipes-écoles et de ses effets possibles sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants, il devient essentiel de

mener des études complémentaires pour investiguer sur des aspects que cette thèse de doctorat n'a pas abordés.

### **Pistes d'action**

Au terme de cette recherche, nous croyons important d'encourager les membres des équipes-écoles à agir de sorte à favoriser l'insertion professionnelle par un leadership qui suscite la collaboration avec les enseignants débutants. À cet égard, nous émettons quelques pistes d'action.

Comme pistes d'action, notre étude pourrait alimenter la formation des directions d'établissement et des membres des équipes-écoles au leadership et à la collaboration, notamment en contexte d'insertion professionnelle. Par exemple, nos résultats pourraient être pris en compte dans l'élaboration d'un cadre de référence destiné à les guider dans leur optimisation des pratiques de collaboration avec les enseignants débutants. Ces dernières peuvent aussi contribuer à améliorer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ce cadre pourrait s'appuyer sur la perspective collectiviste du leadership qui offre une base solide pour comprendre l'importance de l'influence des leaders sur l'insertion professionnelle des enseignants.

Aussi, il serait possible, à partir des effets perçus du leadership sur les pratiques de collaboration avec les enseignants débutants identifiés dans cette thèse, de formuler des recommandations pour optimiser les retombées positives en contexte d'insertion professionnelle des enseignants. Ces recommandations pourraient inclure des stratégies pour renforcer la collaboration, par exemple créer des lieux de collaboration en aménageant des espaces physiques qui facilitent les rencontres et les échanges avec les enseignants débutants. Également, il serait bénéfique d'encourager les pratiques collaboratives en mettant sur pied des projets communs tels que des communautés d'apprentissage et des groupes de travail où les membres des équipes-écoles peuvent partager leurs idées et leurs ressources et également faire preuve de leadership. Pour encourager le développement de ce dernier, il est également nécessaire d'impliquer les membres des équipes-écoles dans le processus de planification et de prise de décision de l'établissement. Aussi, ces stratégies pourraient servir à renforcer le soutien et créer un climat d'école propice à l'insertion professionnelle des enseignants. De plus, instaurer des systèmes de soutien pour les enseignants débutants où les enseignants expérimentés les accompagnent permet de renforcer les liens avec les membres de l'équipe-école et facilite ainsi l'intégration professionnelle.

Les membres des équipes-écoles doivent prendre conscience de l'impact de leur leadership sur les pratiques de collaboration au regard des enseignants débutants. Il est important que les pratiques de collaboration soient continuellement évaluées et renforcées pour soutenir les enseignants en insertion professionnelle. Il faut se rappeler que l'insertion professionnelle représente une responsabilité collective.

Ainsi, cette recherche a servi à nourrir la réflexion sur l'insertion professionnelle des enseignants. Nous savons qu'il existe encore de nombreuses questions non éclaircies concernant la compréhension du leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle. Il reste un travail considérable à accomplir pour améliorer l'accueil et le soutien des enseignants débutants. Il est impératif de poursuivre les recherches pour contrer l'isolement qu'ils peuvent ressentir et les inciter à persévérer dans la profession.

## ANNEXE A

### LETTRE D'INFORMATION ET D'AUTORISATION ADRESSÉE AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT



### LETTRE D'INFORMATION ET D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

**Titre du projet de recherche :**

Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Mené par :**

**Isabelle Boies**, Département des sciences de l'éducation, UQTR, doctorante ; **Liliane Portelance**, Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure ; et **Stéphane Thibodeau**, Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeur

**Présentation du projet de recherche :**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro de certificat CER-21-279-07.28 a été émis le 18 octobre 2021. Elle porte sur le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

La participation à cette recherche est volontaire et le participant sera appelé à signer un formulaire de consentement après avoir reçu les informations sur le but et les modalités de la recherche. Pour les membres de l'équipe-école, la participation consiste en un questionnaire en ligne. Pour les personnes intéressées, il y aura la possibilité de participer à un entretien de groupe. Les membres de la direction attitrés au dossier de l'insertion professionnelle seront invités à un entretien individuel semi-structuré. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Aussi, le nom de l'établissement scolaire qui les emploie ne figurera pas dans les résultats diffusés afin de garantir la confidentialité.

Les résultats de cette recherche permettront d'obtenir des retombées professionnelles significatives répondant à des besoins quant à l'insertion professionnelle en enseignement.

Pour mener cette recherche dans votre établissement scolaire, il nous est nécessaire d'obtenir votre autorisation. Ainsi, acceptez-vous que ce projet de recherche se déroule dans votre établissement scolaire ?

J'ai lu la lettre d'information du projet de recherche « LE LEADERSHIP AU SEIN D'UNE ÉQUIPE-ÉCOLE AU REGARD DE LA COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE » mené par Isabelle Boies (doctorante au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières), sous la direction de Liliane Portelance et Stéphane Thibodeau (professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières) et j'accepte que ce projet de recherche se déroule au sein de mon établissement scolaire.

---

*Nom de l'établissement scolaire*

---

*Prénom et nom de la personne responsable de la direction de l'établissement scolaire*

---

*Signature*

---

*Date*

**ANNEXE B**  
**CANEVAS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE**

**LE LEADERSHIP AU SEIN D'UNE ÉQUIPE-ÉCOLE AU  
REGARD DE LA COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS  
EN INSERTION PROFESSIONNELLE**

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DE TOUS LES RÉPONDANTS**

**Titre du projet de recherche :**

LE LEADERSHIP AU SEIN D'UNE ÉQUIPE-ÉCOLE AU REGARD DE LA COLLABORATION AVEC LES  
ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

**Mené par :**

Isabelle Boies, sciences de l'éducation, UQTR

**Sous la direction des professeurs :**

Liliane Portelance et Stéphane Thibodeau, sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

**Préambule :**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre comment s'exerce le leadership au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle au sein d'une équipe-école, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce qui suit.

**Nature et durée de votre participation :**

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'une durée maximale de 30 minutes.

**Confidentialité :**

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous formes variées (thèse, communications orales et articles), ne permettront pas d'identifier les participants.

**Aspects éthiques de la recherche :**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-279-07.28 a été émis le



18 octobre 2021.

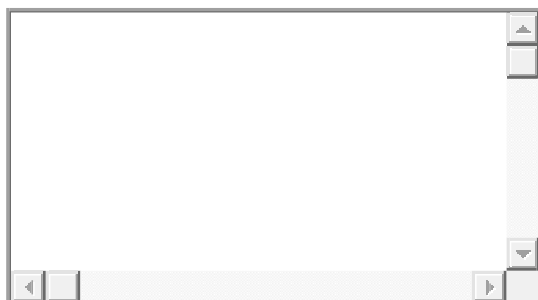
En cliquant sur OK, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

**Question**

1. Quelle fonction occupez-vous au sein de votre établissement scolaire ?

- ☐ Enseignant expérimenté (plus de 5 ans d'expérience)
- ☐ Enseignant débutant (moins de 5 ans d'expérience)
- ☐ Orthopédagogue
- ☐ Psycho-éducateur
- ☐ Technicien en laboratoire
- ☐ Technicien en organisation scolaire
- ☐ Technicien en informatique
- ☐ Technicien en éducation spécialisée
- ☐ Technicien en loisirs
- ☐ Technicien en travail social
- ☐ Psychologue
- ☐ Conseiller en orientation
- ☐ Agent de bureau
- ☐ Surveillant d'élèves
- ☐ Directeur
- ☐ Directeur-adjoint
- ☐ Secrétaire
- ☐ Concierge
- ☐ Agent de réadaptation
- ☐ Infirmier
- ☐ Autre (veuillez préciser)



**Question**

2. Combien d'années d'expérience avez-vous accumulées dans la fonction occupée ?

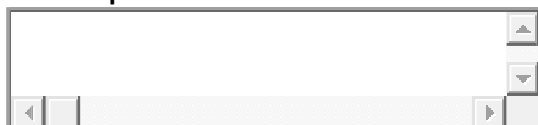


**Question**

3. Quelle est votre formation ?

- ☐ DEP
- ☐ DES
- ☐ DEC
- ☐ Baccalauréat
- ☐ DESS
- ☐ Maîtrise
- ☐ Doctorat
- ☐ Autre

**Veillez préciser**



**Question**

4. Veuillez préciser votre spécialité.



**Question**

5. Combien d'années d'expérience avez-vous accumulées dans cet

établissement ? 

**Question**

6. Lors de l'accueil des enseignants en insertion professionnelle au sein de l'équipe-école, qui fait preuve de leadership ?

**Question**

7. Concernant l'accueil des enseignants en insertion professionnelle au sein de l'équipe école, comment décrivez-vous le leadership ?

**Question**

8. Concernant l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle au sein de l'équipe-école, qui fait preuve de leadership ?

**Question**

9. Décrivez en quelques phrases le leadership au sein de l'équipe-école quant à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle ?

**Question**

10. Au sein de votre établissement, est-ce que l'accueil des enseignants en insertion professionnelle fait partie des objets de collaboration ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

11. Au sein de votre établissement, est-ce que la planification de l'enseignement fait partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

12. Au sein de votre établissement, est-ce que la conception ou le prêt de matériel didactique et pédagogique font partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

13. Au sein de votre établissement, est-ce que la gestion de classe fait partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

14. Au sein de votre établissement, est-ce que l'évaluation des apprentissages fait partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

15. Au sein de votre établissement, est-ce que le suivi (des élèves et des apprentissages) fait partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

16. Au sein de votre établissement, est-ce que les projets pédagogiques font partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

17. Au sein de votre établissement, est-ce que les activités parascolaires font partie des objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

18. Au sein de votre établissement, est-ce qu'il y a d'autres objets de collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle que ceux mentionnés précédemment ?

Oui, veuillez préciser.

Non, veuillez préciser.

Je ne sais pas, veuillez préciser.

**Question**

19. Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école, par rapport à l'intégration (accueil et accompagnement) des enseignants en insertion professionnelle ?

**Question**

20. Si vous désirez participer à un entretien de groupe afin de nous permettre d'approfondir le sujet, laissez vos coordonnées et nous communiquerons avec vous prochainement.

Merci de votre collaboration !

Nom

Adresse email

Numéro de téléphone

## ANNEXE C

### CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ AVEC DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

#### Canevas entretien individuel semi-structuré avec la direction d'établissement

##### Données factuelles

Fonction(s) dans l'école ?

Depuis combien d'années ?

Quels sont les dossiers dont vous êtes responsable ?

#### 1. Décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

- Que signifie pour vous leadership dans une école ? (**CONCEPTIONS**)
- Comment décrivez-vous le leadership dans l'école où vous travaillez actuellement ?
- Comment décrivez-vous le leadership de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?
- Lors de l'accueil des enseignants en insertion professionnelle, qui fait preuve de leadership ?
- Comment décrivez-vous le leadership qui s'en dégage ?

#### 2. Décrire les pratiques et les objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle

- Que signifie pour vous la collaboration au sein d'une équipe-école ? (**CONCEPTIONS**)
- Y a-t-il une culture de collaboration au sein de l'équipe-école ? Justifiez votre réponse.
- Décrivez la culture de collaboration au sein de l'équipe-école.
- Décrivez la culture de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle.
- Quelles sont les pratiques de collaboration de l'équipe-école ? Donnez quelques exemples concrets.
- Quelles sont les pratiques de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez quelques exemples concrets.

##### Objets de collaboration (si besoin d'approfondissement)

Les objets de collaboration concernent les pratiques de collaboration (exemples : préparation de l'enseignement, construction de matériel pédagogique, organisation d'une activité, etc.)

- Quels sont les objets de collaboration au sein de votre équipe-école ? Donnez des exemples concrets.
- Quels sont les objets de collaboration de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez des exemples concrets.

**3. Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle**

- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?
- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration professionnelle des enseignants débutants ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?

## ANNEXE D

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : DIRECTION



#### LETTRE D'INFORMATION ET D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

**Titre du projet de recherche :**

Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Mené par :**

**Isabelle Boies**, Département des sciences de l'éducation, UQTR, doctorante ; **Liliane Portelance**, Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure ; et **Stéphane Thibodeau**, Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeur

**Présentation du projet de recherche :**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro de certificat CER-21-279-07.28 a été émis le 18 octobre 2021. Elle porte sur le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

La participation à cette recherche est volontaire et le participant sera appelé à signer un formulaire de consentement après avoir reçu les informations sur le but et les modalités de la recherche. Pour les membres de l'équipe-école, la participation consiste en un questionnaire en ligne. Pour les personnes intéressées, il y aura la possibilité de participer à un entretien de groupe. Les membres de la direction attitrés au dossier de l'insertion professionnelle seront invités à un entretien individuel semi-structuré. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Aussi, le nom de l'établissement scolaire qui les emploie ne figurera pas dans les résultats diffusés afin de garantir la confidentialité.

Les résultats de cette recherche permettront d'obtenir des retombées professionnelles significatives répondant à des besoins quant à l'insertion professionnelle en enseignement.



Pour mener cette recherche dans votre établissement scolaire, il nous est nécessaire d'obtenir votre autorisation. Ainsi, acceptez-vous que ce projet de recherche se déroule dans votre établissement scolaire ?

J'ai lu la lettre d'information du projet de recherche « LE LEADERSHIP AU SEIN D'UNE ÉQUIPE-ÉCOLE AU REGARD DE LA COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE » mené par Isabelle Boies (doctorante au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières), sous la direction de Liliane Portelance et Stéphane Thibodeau (professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières) et j'accepte que ce projet de recherche se déroule au sein de mon établissement scolaire.

---

*Nom de l'établissement scolaire*

---

*Prénom et nom de la personne responsable de la direction de l'établissement scolaire*

*Signature*

---

*Date*

## ANNEXE E

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS DE GROUPES



#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES VOLONTAIRES QUI ACCEPTENT DE PARTICIPER À L'ENTRETIEN DE GROUPE

**Titre du projet de recherche :** Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Mené par :** Isabelle Boies, Département des sciences de l'éducation, UQTR

**Sous la direction des professeurs :** Liliane Portelance et Stéphane Thibodeau, Département des sciences de l'éducation, UQTR

#### Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de le lire. Lire ce qui suit pour comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

#### Objectifs et résumé du projet de recherche

Cette recherche vise à comprendre le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

#### Nature et durée de votre participation

Votre collaboration à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien de groupe d'une durée d'une heure trente environ en visioconférence.

#### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ une heure, demeure le seul inconvénient.

#### **Avantages ou bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'insertion professionnelle en enseignement est le bénéfice prévu à votre participation.

#### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation n'est accordée.

#### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *code numérique*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous formes variées (*thèse, communications orales et articles*), ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche (Isabelle Boies, Liliane Portelance et Stéphane Thibodeau). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites au plus tard en septembre 2024 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Comme participant à un groupe de discussion, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

#### **Retrait d'un participant**

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

#### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec [isabelle.boies@uqtr.ca](mailto:isabelle.boies@uqtr.ca)

#### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-279-07.28 a été émis le 18 octobre 2021.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2139 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Isabelle Boies, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.


### Consentement du participant

Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet sur le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle.

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- ☐ Je consens à être enregistré/filmé.
- ☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors de l'entretien de groupe.

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur : Isabelle Boies
Signature :	Signature : 
Nom :	Nom : Isabelle Boies
Date :	Date :

## ANNEXE F

### CANEVAS ENTRETIEN DE GROUPE AVEC DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

#### Canevas entretien de groupe avec des membres de l'équipe-école

##### Données factuelles

Fonction(s) dans l'école ?

Depuis combien d'années ?

#### 1. Décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

- Que signifie pour vous leadership dans une école ? (**CONCEPTIONS**)
- Comment décrivez-vous le leadership dans l'école où vous travaillez actuellement ?
- Comment décrivez-vous le leadership de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?
- Lors de l'accueil des enseignants en insertion professionnelle, qui fait preuve de leadership ?
- Comment décrivez-vous le leadership qui s'en dégage ?

#### 2. Décrire les pratiques et les objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle

- Que signifie pour vous la collaboration au sein d'une équipe-école ? (**CONCEPTIONS**)
- Y a-t-il une culture de collaboration au sein de l'équipe-école ? Justifiez votre réponse.
- Décrivez la culture de collaboration au sein de l'équipe-école.
- Décrivez la culture de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle.
- Quelles sont les pratiques de collaboration de l'équipe-école ? Donnez quelques exemples concrets.
- Quelles sont les pratiques de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez quelques exemples concrets.

##### Objets de collaboration (si besoin d'approfondissement)

Les objets de collaboration concernent les pratiques de collaboration (exemples : préparation de l'enseignement, construction de matériel pédagogique, organisation d'une activité, etc.)

- Quels sont les objets de collaboration au sein de votre équipe-école ? Donnez des exemples concrets.
- Quels sont les objets de collaboration de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez des exemples concrets.

**3. Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle**

- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?
- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration professionnelle des enseignants débutants ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?

## **Canevas entretien de groupe avec des enseignants débutants**

### **Données factuelles**

Fonction(s) dans l'école ?

Depuis combien d'années ?

Comment décrivez-vous votre insertion professionnelle ?

### **1. Décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle**

- Que signifie pour vous leadership dans une école ? **(CONCEPTIONS)**
- Comment décrivez-vous le leadership dans l'école où vous travaillez actuellement ?
- Comment décrivez-vous le leadership de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?
- Lors de l'accueil des enseignants en insertion professionnelle, qui fait preuve de leadership ?
- Comment décrivez-vous le leadership qui s'en dégage ?

### **2. Décrire les pratiques et les objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle**

- Que signifie pour vous la collaboration au sein d'une équipe-école ? **(CONCEPTIONS)**
- Y a-t-il une culture de collaboration au sein de l'équipe-école ? Justifiez votre réponse.
- Décrivez la culture de collaboration au sein de l'équipe-école.
- Décrivez la culture de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle.
- Quelles sont les pratiques de collaboration de l'équipe-école ? Donnez quelques exemples concrets.
- Quelles sont les pratiques de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez quelques exemples concrets.

### **Objets de collaboration (si besoin d'approfondissement)**

Les objets de collaboration concernent les pratiques de collaboration (exemples : préparation de l'enseignement, construction de matériel pédagogique, organisation d'une activité, etc.)

- Quels sont les objets de collaboration au sein de votre équipe-école ? Donnez des exemples concrets.



- Quels sont les objets de collaboration de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez des exemples concrets.

**3. Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle**

- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?
- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration professionnelle des enseignants débutants ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?

## **Canevas entretien de groupe avec des enseignants expérimentés**

### **Données factuelles**

Fonction(s) dans l'école ?

Depuis combien d'années ?

### **1. Décrire les manifestations du leadership au sein de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle**

- Que signifie pour vous leadership dans une école ? **(CONCEPTIONS)**
- Comment décrivez-vous le leadership dans l'école où vous travaillez actuellement ?
- Comment décrivez-vous le leadership de l'équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle ?
- Lors de l'accueil des enseignants en insertion professionnelle, qui fait preuve de leadership ?
- Comment décrivez-vous le leadership qui s'en dégage ?

### **2. Décrire les pratiques et les objets de collaboration au sein de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle**

- Que signifie pour vous la collaboration au sein d'une équipe-école ? **(CONCEPTIONS)**
- Y a-t-il une culture de collaboration au sein de l'équipe-école ? Justifiez votre réponse.
- Décrivez la culture de collaboration au sein de l'équipe-école.
- Décrivez la culture de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle.
- Quelles sont les pratiques de collaboration de l'équipe-école ? Donnez quelques exemples concrets.
- Quelles sont les pratiques de collaboration des membres de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez quelques exemples concrets.

### **Objets de collaboration (si besoin d'approfondissement)**

Les objets de collaboration concernent les pratiques de collaboration (exemples : préparation de l'enseignement, construction de matériel pédagogique, organisation d'une activité, etc.)

- Quels sont les objets de collaboration au sein de votre équipe-école ? Donnez des exemples concrets.

- Quels sont les objets de collaboration de l'équipe-école avec les enseignants en insertion professionnelle ? Donnez des exemples concrets.

**2. Identifier les effets perçus du leadership au sein de l'équipe-école sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration des enseignants en insertion professionnelle**

- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration au sein de l'équipe-école ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?
- Quels sont les effets du leadership sur les pratiques de collaboration quant à l'intégration professionnelle des enseignants débutants ? Précisez votre réponse. Avez-vous des exemples concrets ?

**ANNEXE G**  
**RENOUVELLEMENTS DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET CERTIFICATS D'ÉTHIQUE DE LA**  
**RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS**



Le 18 octobre 2021

Madame Isabelle Boies  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

J'accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé **Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle** en date du 11 octobre 2021.

Vous trouverez ci-joint votre certificat portant le numéro (CER-21-279-07.28). Sa période de validité s'étend du 18 octobre 2021 au 18 octobre 2022.

Je vous invite à prendre connaissance de votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Je vous souhaite la meilleure des chances dans vos travaux et vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

FANNY LONGPRÉ  
Adjointe au doyen  
Décanat de la recherche et de la création

FL/nr

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Chercheur(s) :** Isabelle Boies  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-21-279-07.28

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 18 octobre 2021 au 18 octobre 2022

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



Me Richard LeBlanc  
Président du comité



Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 18 octobre 2021



Le 6 octobre 2022

Madame Isabelle Boies  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Le secrétariat de l'éthique a reçu votre demande de renouvellement pour le projet **Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle (CER-21-279-07.28)** en date du 29 septembre 2022.

Lors de sa 292<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 21 octobre 2022, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 18 octobre 2023. Cette décision porte le numéro CER-22-292-08-02.22.

Veuillez agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ

FANNY LONGPRÉ  
Adjointe au doyen  
Décanat de la recherche et de la création

FL/jh

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation



### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Chercheur(s) :** Isabelle Boies  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-21-279-07.28

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 18 octobre 2022 au 18 octobre 2023

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc  
Président du comité

Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 06 octobre 2022



Le 19 octobre 2023

Madame Isabelle Boies  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Le secrétariat de l'éthique a reçu votre demande de renouvellement pour le projet **Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle** (CER-21-279-07.28) en date du 3 octobre 2023.

Lors de sa 304<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 17 novembre 2023, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 18 octobre 2024. Cette décision porte le numéro CER-23-304-08-02.20.

Veuillez agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ



FANNY LONGPRÉ  
Adjointe au doyen  
Décanat de la recherche et de la création

FL/na

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation



### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Chercheur(s) :** Isabelle Boies  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT** CER-21-279-07.28

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 18 octobre 2023 au 18 octobre 2024

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



Me Richard LeBlanc  
Président du comité



Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 19 octobre 2023



Le 30 septembre 2024

Madame Isabelle Boies  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Le secrétariat de l'éthique a reçu votre demande de renouvellement pour le projet **Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle (CER-21-279-07.28)** en date du 26 septembre 2024.

Lors de sa 314<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 18 octobre 2024, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 18 octobre 2025. Cette décision porte le numéro CER-24-314-08-02.23.

Veuillez agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ



FANNY LONGPRÉ  
Adjointe au doyen  
Décanat de la recherche et de la création

FL/na

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Le leadership au sein d'une équipe-école au regard de la collaboration avec les enseignants en insertion professionnelle

**Chercheur(s) :** Isabelle Boies  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-21-279-07.28

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 18 octobre 2024 au 18 octobre 2025

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



Me Richard LeBlanc  
Président du comité



Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 30 septembre 2024

**ANNEXE H**  
**FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE**  
**RECHERCHE**



**Engagement à la confidentialité de la chercheuse**

Moi, Isabelle Boies m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet mené par Isabelle Boies conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

---

Membre de l'équipe de recherche  
Date :

---

Chercheuse  
Date :

**Engagement à la confidentialité  
des membres de l'équipe de recherche**

Moi, \_\_\_\_\_ m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet mené par Isabelle Boies conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

\_\_\_\_\_  
Membre de l'équipe de recherche  
Date :

\_\_\_\_\_  
Chercheuse  
Date :

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, R. H. et Mackenzie, S. V. (dir.) (2007). *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field*. Corwin Press.
- Ahuja, G. (2000). The duality of collaboration: Inducements and opportunities in the formation of interfirm linkages. *Strategic Management Journal*, 21(3), 317-343.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(200003\)21:3%3C317::AID-SMJ90%3E3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(200003)21:3%3C317::AID-SMJ90%3E3.0.CO;2-B)
- Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd., p. 229-275). EDISEM.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Éditions du CRP.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? [Hors Série]. *Recherches qualitatives*, (5), 26-37. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/anadon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf)
- Arsenault, J. et Lenoir, Y. (2005). Les cycles d'apprentissage à l'école québécoise : à quels modèles se référer ? Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 221-244). Éditions du CRP.
- Asbury, J.-E. (1995). Overview of focus group research. *Qualitative Health Research*, 5(4), 414-420.  
<https://doi.org/10.1177/104973239500500402>
- Ash, R. C. et Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22. <https://doi.org/10.1177/019263650008461604>
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire. (2016). *Remettre les directions d'établissement à l'avant-plan afin de mieux soutenir la réussite scolaire* [Mémoire].  
[https://amdes.qc.ca/docs/Memoire\\_pdeloi105VFFF.pdf](https://amdes.qc.ca/docs/Memoire_pdeloi105VFFF.pdf)
- Association québécoise des cadres scolaires. (2008). *Référentiel des compétences des gestionnaires scolaires au Québec*. AQCS. [https://www.aqcs.ca/wp-content/uploads/2024/05/referentiel\\_competences.pdf](https://www.aqcs.ca/wp-content/uploads/2024/05/referentiel_competences.pdf)
- Avolio, B. J. (1999). Are leaders born or made? *Psychology Today*, (septembre).  
<https://www.psychologytoday.com/us/articles/199909/are-leaders-born-or-made>

- Avolio, B. J., Howell, J. M. et Sosik, J. J. (1999). A funny thing happened on the way to the bottom line: Humor as a moderator of leadership style effects. *Academy of Management Journal*, 42(2), 219-227. <https://doi.org/10.5465/257094>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. et Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Presses universitaires de France.
- Baillauquès, S. (1999). La formation psychologique des instituteurs, ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants en insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). De Boeck.
- Baker, S. et Koedel, C. (2024). *The decline in teacher working conditions during and after the COVID pandemic* (EdWorkingPaper N° 24-1000). Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 29-48. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i1.183524>
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, (17), 5-8. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1994\\_num\\_17\\_1\\_1223](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223)
- Baribeau, A. (2020). La professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant du secondaire dans le contexte québécois. *Administration et Éducation*, (1), 233-239.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf)
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero29\(1\)/RQ\\_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Baron, M.-P., Sasseville, N. et Vachon, C. (2021). Le développement des compétences propres à la collaboration interprofessionnelle des étudiantes et étudiants en contexte de formation clinique. *Le Tableau*, 10(2). [https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Vol10.no2\\_Baron\\_Sasseville\\_Vachon\\_Interprofessionnalite.pdf](https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Vol10.no2_Baron_Sasseville_Vachon_Interprofessionnalite.pdf)
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1990a). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3<sup>e</sup> éd.). The Free Press.
- Bass, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17(3), 19-28.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5). <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation* [Document de formation]. CRIRES.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2006). « INSERT'PROF » : Pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle [communication orale]. 74<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec, Canada. <http://hdl.handle.net/2268/160605>
- Berger, M. J. (2017, septembre). *Éducation en langue française de l'Ontario : Regards croisés sur les pratiques de leadership* [rapport final]. Institut de leadership en éducation/Ministère de l'Éducation d'Ontario. de [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4615/0903/4962/Education\\_en\\_langue\\_francaise\\_de\\_lOntario.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4615/0903/4962/Education_en_langue_francaise_de_lOntario.pdf)
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). <https://old.cnipe.ca/IMG/pdf/Bergevin-Martineau-2007-Le-mentorat.pdf>
- Berkovich, I. (2014). Between person and person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 245-264. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0367>
- Bernard, H. S., Babineau, R. et Schwartz, A. J. (1980). Supervisor-trainee cotherapy as a method for individual psychotherapy training. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 43(2), 138-145. <https://doi.org/10.1080/00332747.1980.11024059>



- Bickmore, S. T. et Bickmore, D. L. (2010). Revealing the principal's role in the induction process: Novice teachers telling their stories. *Journal of School Leadership*, 20(4), 445-469.  
<https://doi.org/10.1177/105268461002000404>
- Blake, R. et Mouton, J. (1978). *The new managerial grid*. Gulf Publishing.
- Blomqvist, K. et Levy, J. (2006). Collaboration capability – A focal concept in knowledge creation and collaborative innovation in networks. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2(2), 31-48. <https://doi.org/10.1504/IJMCP.2006.009645>
- Blomqvist, K. et Stahle, P. (2000). *Building organizational trust*. Cairn.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition.  
<http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173>
- Boisvert, G. (2023). *Utilisation de langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11122>
- Boivin, A. (2004). Le décrochage des professeurs. *Québec Français*, (132), 1.  
<https://id.erudit.org/iderudit/55630ac>
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 83-102). Presses de l'Université du Québec.
- Borges, C. et Aubin, A.-S. (2018). L'insertion professionnelle en enseignement : portrait de l'entrée en ÉPS au primaire et au secondaire au Québec. *Formation et profession*, 26(1), 153-157.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a144>
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset-Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-74). De Boeck.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boson, D. (2015). *Le projet au service de l'insertion professionnelle*. Éditions universitaires européennes.
- Boudreau, L. C. et Luc, É. (2024). *Le leadership partagé au service de la réussite éducative – Comment s'outiller ?* Les Éditions de la Francophonie.

- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité d'un nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J. C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). De Boeck.
- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Brouillard, M. E. (2009). *L'impact des pratiques relationnelles au travail sur la reconnaissance : Le cas de l'industrie québécoise du jeu vidéo* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2463>
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès. <https://doi.org/10.7202/1014766ar>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Butori, R. et Parguel, B. (2010). *When students give biased responses to researchers: An exploration of traditional paper vs. computerized self-administration*. EMAC.
- Butterfield, K. D., Reed, R. et Lemak, D. J. (2004). An inductive model of collaboration from the stakeholder's perspective. *Business & Society*, 43(2), 162-195. <https://doi.org/10.1177/0007650304265956>
- Calamel, L., Defelix, C., Picq, T. et Retour, D. (2012). Inter-organisational projects in French innovation clusters: The construction of collaboration. *International Journal of Project Management*, 30(1), 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2011.03.001>
- Calvin, S., Chakor, T., Cicut, N. et Dantin, P. (2014). Le leadership des sélectionneurs sportifs de haut niveau. Vers une figure transformationnelle et vicariante ? *Revue française de gestion*, 6(243), 71-88.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/88cebfff-11cd-4c98-82fb-ea0a5913c1f5/content>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier-Roy, M.-C. (1998). Réorganisation du travail, nouveaux paradoxes : clivage acteur/sujet ; fractures individu/collectif. Dans R. Jacob et R. Laflamme (dir.), *Stress, santé et intervention au travail* (Tome 7, p. 113-120). Presses Inter Universitaires.

- Carson, J. B., Tesluk, P. E. et Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *The Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.20159921>
- Cashman, J., Dansereau, F. Jr., Graen, G. et Haga, W. J. (1976). Organizational understructure and leadership: A longitudinal investigation of the managerial role-making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 278-296. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90042-8](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90042-8)
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Les Presses de l'Université Laval.
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et sociétés*, 6, 21-42. <https://www.researchgate.net/publication/329815358>
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. De Boeck.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 163-176. [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/14\\_files/11\\_dayer.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/11_dayer.pdf)
- Clark, S. N. et Clark, D. C. (2002). Middle school leadership: Making leadership for learning the top priority. *Middle School Journal*, 34(2), 50-55. [www.jstor.org/stable/23043914](http://www.jstor.org/stable/23043914)
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16(1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Collard-Fortin, U., Gagné, A., Coulombe, S., Cody, N., Rajotte, T. et Doucet, M. (2022). Plateforme numérique d'accompagnement professionnel en enseignement : défis liés à son élaboration, à sa mise en œuvre et aux stratégies collaboratives déployées. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 106-126. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1250>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002, mars). *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Gouvernement du Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappcse.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. [Avis aux ministres du MELS et du MESRS]. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Corbin, J. et Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research : procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. et Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Corriveau, L. et Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies et paradoxes* (p. 7-12). De Boeck.
- Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), 2-23. [https://www.innovation.cc/francais/2009\\_14\\_3\\_5\\_corriveau-educate.pdf](https://www.innovation.cc/francais/2009_14_3_5_corriveau-educate.pdf)
- Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L. et Striganuk, S. (2004). *La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec : un renouvellement de pratiques* [communication]. Actes de la Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon. [www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf)
- Corriveau, L., Letor, C., Perrisset Bagnoud, D. et Savoie Zajc, L. (dir.). (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*. De Boeck.
- Coulon, A., Demichel, F. et Jullien, M. (1993). *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII* [texte imprimé]. Association internationale de recherche ethnométhodologique. [https://ulyse.univ-lorraine.fr/permalink/33UDL\\_INST/1suc3pr/alma991000791169705596](https://ulyse.univ-lorraine.fr/permalink/33UDL_INST/1suc3pr/alma991000791169705596)

- Cristol, D., Laizé, C. et Radu Lefebvre, M. (dir.). (2018). *Leadership et management : Être leader, ça s'apprend !* De Boeck.
- Crowther, F., Ferguson, M. et Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (2<sup>e</sup> éd.). Corwin Press.
- Cullen, J. B., Johnson, J. L. et Sakano, T. (2000). Success through commitment and trust: The soft side of strategic alliance management. *Journal of World Business*, 35(3), 223-240.  
[https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(00\)00036-5](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(00)00036-5)
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, M. et Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- D'Amour, D., Sicotte, C. et Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(3), 67-94.  
<https://doi.org/10.3406/sosan.1999.1468>
- D'Innocenzo, L., Mathieu, J. E. et Kukenberger, M. R. (2016). A meta-analysis of different forms of shared leadership–team performance relations. *Journal of Management*, 42(7), 1964-1991.  
<https://doi.org/10.1177/0149206314525205>
- Dalley, P., Lavoie, C. et Burke-Saulnier, A. (2022). Résilience et construction de la différence en insertion socioprofessionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2).
- Dansereau, F. Jr., Graen, G. et Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational behavior and human performance*, 13(1), 46-78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1 700 ouvrages recensés 1992-2002* (3<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires du Septentrion.
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622Ce>  
|
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero29\(1\)/RQ\\_Davila-Dominguez.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Davila-Dominguez.pdf)
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* [thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL open science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- De Stercke, J., Renson, J.-M., Cambier, J.-B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G. et Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire* [rapport de recherche]. Université de Liège et Université de Mons, Communauté française de Belgique. [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=5451&dummy=26336](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336)
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (92), 1-157. <https://hal.science/hal-00978999v1>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Denis, J.-L., Langley, A. et Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211-283. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.667612>
- Denzin, N. K. et Lincoln Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 1-17). SAGE.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (vol. 2). SAGE.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Association pour la recherche qualitative. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), Éditions du CRP.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.

- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2009). *La signification et les caractéristiques de la collaboration selon deux communautés d'apprentissage d'enseignants à l'école élémentaire* [communication orale]. Congrès de l'ACFAS, Ottawa, Ontario.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45-59). Presses de l'Université du Québec.
- Dolan, S. L. et Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Gaëtan Morin.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de Namur.
- Doray, P. et Maroy, C. (1995). Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661-688. <https://doi.org/10.7202/031833ar>
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubé, F., Giguère, M.-H. et Kanouté, F. (2024). *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez les enseignantes du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://mje.mcgill.ca/article/view/4835>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, C. (2007, 9 novembre). *L'ABC de l'élaboration d'un questionnaire* [présentation PowerPoint]. 34<sup>e</sup> congrès annuel de l'ASTED, Université du Montréal. [http://dufour.ebsi.umontreal.ca/asted2007\\_cdufour.pdf](http://dufour.ebsi.umontreal.ca/asted2007_cdufour.pdf)
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). Regard d'enseignants sur la formation initiale. La préparation à l'insertion dans la profession : regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et Formation*, (e-315), 29-45.

- Dugo, J. M. et Beck, A. P. (1997). Significance and complexity of early phases in the development of the co-therapy relationship. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 294-305. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.1.4.294>
- Dumler, C. M. (2010). *Principal behaviors that support first-year teacher retention* [thèse de doctorat, University of Arizona]. Proquest. <https://www.proquest.com/docview/305182961>
- Dupaquier, M., Fourcade, B., Gadrey, N., Paul, J.-J. et Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. Dans L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France* (p. 35-88). Documentation française.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Durn, J. L. (2010). *No teacher left behind: Effectiveness of new teacher groups to facilitate induction* [thèse de doctorat inédite]. Indiana University of Pennsylvania.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. De Boeck Supérieur.
- Engel Small, E. et Rentsch J. R. (2010). Shared leadership in teams: A matter of distribution. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4), 203-211. <http://doi.org/10.1027/1866-5888/a000017>
- Ensley, M. D., Hmieleski, K. M. et Pearce, C. L. (2006). The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups. *Leadership Quarterly*, 17(3), 217-231. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.002>
- Ensley, M. D., Pearson, A. et Pearce, C. L. (2003). Top management team process, shared leadership, and new venture performance: A theoretical model and research agenda. *Human Resource Management Review*, 13(2), 329-346. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00020-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00020-2)
- Eurydice. (2002). *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport I : formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Eurydice/Unité européenne.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). (2000, octobre). *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* [résumé des communications]. Conférence de la FCE, Ottawa.



- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et les enseignants : Secteur Jeunes*.  
[http://lafse.org/fileadmin/Publications/Publications\\_populaires/Guide\\_\\_Jeunes\\_2019-Web.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Publications/Publications_populaires/Guide__Jeunes_2019-Web.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice : Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. Dans J. Wang, S. J. Odell et R. T. Clift (dir.), *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practioners* (p. 15-30). Rowman & Littlefield Education.
- Feyfant, A. (2017, mai). À la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, (118), 1-24. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/118-mai-2017.pdf>
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Fleming, J. D., Christenson, J., Franz, D. et Letourneau, L. (1996). A fieldwork model for non-traditional community practice. *Occupational Therapy in Health Care*, 10(2), 15-35.  
[https://doi.org/10.1080/J003v10n02\\_03](https://doi.org/10.1080/J003v10n02_03)
- Fletcher, J. K. et Käufer, K. (2003). Shared leadership. Dans C. L. Pearce et J. A. Conger (dir.), *Shared leadership : Reframing the hows and whys of leadership* (p. 21-47). SAGE.  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781452229539.n2>
- Flores, W. V. (2013). *Lessons in leadership: How experiences and values have shaped my presidency*. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3644\(2013\)0000013014](https://doi.org/10.1108/S1479-3644(2013)0000013014)
- Follett, M. P. (1928). The teacher-student relation. *Administrative Science Quarterly*, 15(1), 137-148.
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953-2015. *Teaching and Teacher Education*, 59(1), 239-246.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>.
- Fortin, M. (2012). *L'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/924>
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conceptualisation à la réalisation*. Décarie.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Fox, A. et Wilson, E. (2008). Viewing recently qualified teachers and their networks as a resource for a school. *Teacher development*, 12(1), 97-99. <https://doi.org/10.1080/13664530701827772>
- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. RoutledgeFalmer.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Gagnon, B., Goyette, N. et Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société*, 9(2), 120-149. <https://doi.org/10.7202/1092843ar>
- Gagnon, N. C. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-711>
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gallooly, V. et Levine, B. (1979). Co-therapy. Dans B. Levine (dir.), *Group psychotherapy: Practice and development* (p. 296-305). Waveland.
- Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10(3), 95-112. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0095>
- Garant, M. et Létor, C. (dir.). (2014). *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01>
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109(1), 19-39. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1244>
- Gaudreau, N. (2017, 18 septembre). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : pour vivre des expériences professionnelles réussies. *Éducation Canada*, 57(3).
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>

- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, (111), 12-17. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22605>
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 105-118). Éditions CEC.
- Gibeau, É., Reid, W. et Langley, A. (2016). Co-leadership : Contexts, configurations and conditions. Dans J. Storey, J. Hartley, J.-L. Denis, P. Hart et D. Ulrich (dir.), *The Routledge companion to leadership* (p. 225-240). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315739854.ch15>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Giroux, N. (1994). La communication interne : une définition en évolution. *Communication et organisation*, (5). <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1696>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves* [conférence]. Colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Grant, R. M. et Baden-Fuller, C. (1995). A knowledge-based theory of inter-firm collaboration. *Academy of Management Proceedings*, 1995(1), 17-21. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1995.17536229>

- Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant-e-s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215-240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>
- Gravel, M., Tremblay, C. et Ouellette, N. (2003). *Gestionnaires scolaires : plan d'apprentissage personnalisé*. Forgescom.
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. Jossey-Bass.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/fguillemette\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf)
- Gupta, V. K., Huang, R. et Niranjana, S. (2010). A longitudinal examination of the relationship between team leadership and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 335-350. <https://doi.org/10.1177/1548051809359184>
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 23-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0023>
- Hall, G. E. (1982). Induction: The missing link. *Journal of Teacher Education*, 33(3), 53-55. <https://doi.org/10.1177/002248718203300311>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, 4(1), 91-119. [https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol4iss1/Harrison\\_V4I1\\_pp91-119.pdf](https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol4iss1/Harrison_V4I1_pp91-119.pdf)
- Hay Group. (2011). *Building the new leader: Leadership challenges of the future revealed*. [http://sprint-adv.gr/wp-content/uploads/2013/04/Hay\\_Group\\_Leadership\\_2030\\_whitepaper.pdf](http://sprint-adv.gr/wp-content/uploads/2013/04/Hay_Group_Leadership_2030_whitepaper.pdf)
- Hay, I. (2006). Transformational leadership: Characteristics and criticisms. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 5(2). [https://www.academia.edu/9121644/Transformational\\_leadership\\_characteristics\\_and\\_criticisms](https://www.academia.edu/9121644/Transformational_leadership_characteristics_and_criticisms)

- Heenan, D. A. et Bennis, W. (1999). *Co-leaders: The power of great partnerships*. John Wiley & Sons.
- Henneman, E. A., Lee, J. L. et Cohen, J. I. (1995). Collaboration: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 21(1), 103-109. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21010103.x>
- Hensley, S. F. (2002). *First year teachers' perceptions of what constitutes effective induction programs in North Carolina* [thèse de doctorat inédite]. University of North Carolina.
- Hernez-Broome, G. et Hughes, R. L. (2004). Leadership development: Past, present, and future. *Human Resource Planning*, 27(1), 24-32.
- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5<sup>e</sup> éd.). Prentice-Hall.
- Hodgson, R. C., Levinson, D. J. et Zaleznik, A. (1965). *The executive role constellation: An analysis of personality and role relations in management*. Harvard Business School Press.
- Hollander, E. P. (1961). Some effects of perceived status on responses to innovative behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 247-250. <https://doi.org/10.1037/h0048240>
- Hollander, E. P. (1964). *Leaders, groups, and influence*. Oxford University Press.
- Hollander, E. P. (1986). On the central role of leadership processes. *International Review of Applied Psychology*, 35(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1986.tb01273.x>
- Houghton, J. D., Neck, C. P. et Manz, C. C. (2003). Self-leadership and superleadership: The heart and art of creating shared leadership in teams. Dans C. L. Pearce et J. A. Conger (dir.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (p. 123-140). SAGE.
- Hourcade, J. J. et Bauwens, J. (2002). *Cooperative teaching: Rebuilding and sharing the schoolhouse for all students* (2<sup>e</sup> éd.). Pro Ed.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Delachaux ; Niestlé.
- Hurwitz, M. et Hurwitz, S. (2015). *Leadership is half the story: A fresh look at followership, leadership, and collaboration*. University of Toronto Press.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Jackson, S. (2000). A qualitative evaluation of shared leadership barriers, drivers and recommendations. *Journal of Management in Medicine*, 14(3/4), 166-178.  
<https://doi.org/10.1108/02689230010359174>
- Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience ». *Vie pédagogique*, (128), 31-36.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. et Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.  
[https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson\\_kraft\\_papay\\_teacher\\_working\\_conditions\\_final.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf)
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.  
<https://mje.mcgill.ca/article/view/9330>
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche & formation*, (49), 73-90.  
<https://doi.org/10.3406/refor.2005.2078>
- Karsenti, T. (2017, 29 mai). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants. Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. CRIFPE.  
<https://rire.ctreq.qc.ca/dcrochage-enseignant/>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd. rév. et corr., p. 209-233). Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction : vers une formation globale à la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 7-14). Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). ERPI.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10745>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey* [rapport de recherche]. Canadian Association of Immersion Teachers.  
<https://depot.erudit.org/id/003328dd>

- Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (N° 2012-RP-147333) [Rapport de recherche]. CRIFPE. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs\\_karsentit\\_resume\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_resume_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf)
- Kettle, K. (1997). Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: Some principal dilemmas. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.1080/1354060970030206>
- Kidd, L., Brown, N. et Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception or their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 154-173. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10>
- Kirkman, B. L. et Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *The Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. <https://doi.org/10.2307/256874>
- Klein, J. L. et Harrisson, D. (dir.). (2007). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*. Presses de l'Université du Québec.
- Kvale, S. (1987). Validity in the qualitative research interview. *Psykologisk Skriftserie Aarhus*, 12(1), 68-104.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p. 273-302). De Boeck.
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.). (2011). *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. CEC.
- Lafortune, L., Cyr, S. et Massé, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement* [atelier]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! », Montréal, Québec, Canada.

- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore.  
<http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/215>
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation : des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 31-61). Presses de l'Université du Québec. <http://international.scholarvox.com/book/88816790>
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.  
<https://archipel.uqam.ca/9632/1/D1529.pdf>
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants : données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Vie pédagogique*, (147), 24-30.
- Lang, V. (2004). [Compte rendu du livre *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, par P. Rayou et A. Van Zanten]. *Recherche & Formation*, (47), 159-161.  
[https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2004\\_num\\_47\\_1\\_1940](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1940)
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses universitaires de France.
- Lanthier, P., Ouellet, M. et Laporte, J. (2007). Un début de carrière difficile ? Vous n'êtes pas seuls ! *La Dépêche FSE*, 1(2), 1-2.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teachers induction. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 163-172. <https://doi.org/10.1177/0022487192043003002>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Éditions d'Organisation.
- Le Robert. (2000). *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.  
<https://doi.org/10.7202/1085877ar>
- Legendre, R (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Guérin.



- Legrand, J. (2023). *Pénurie d'enseignant.es qualifié.es au Québec et planification stratégique des ressources humaines en éducation* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32043/Legrand\\_Jerry\\_2023\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32043/Legrand_Jerry_2023_memoire.pdf)
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199202\\_leithwood.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_leithwood.pdf)
- Lenoir, Y. et Pastré P. (dir.). (2008). *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat*. Octarès.
- Lessard, C. (2005). La collaboration au travail : des finalités à débattre entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique. Dans D. Biron et M. Cividini (dir.), *Les enseignants au temps des réformes* (p. 435-458). Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2024). La récente grève des enseignants au Québec : le canari dans la mine? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (95), 16-19. <https://doi.org/10.4000/11o8k>
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Éditions du CRP.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Société*, 23(1), 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Létor C. et Périsset Bagnoud, D. (2010). Conclusion. Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. Dans L. Corriveau, C. Létor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 165-186). De Boeck.
- Létor, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire : une équation non évidente. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (p. 105-120). Presses universitaires de Louvain.
- Létourneau, E. (2014, 14 mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec* [communication orale]. Colloque « La démographie de demain : innovations, intersections et collaboration », Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal. <https://www.ciqss.org/presentation/demographie-et-insertion-professionnelle-une-etude-sur-le-personnel-enseignant-des>
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15, 24. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>

- Liden, R. C., Sparrowe, R. T. et Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future. Dans G. R. Ferris (dir.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 15, p. 47-120). JAI Press.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198602\\_lieberman2.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198602_lieberman2.pdf)
- Lindhjem, H. et Navrud, S. (2011). Are Internet surveys an alternative to face-to-face interviews in contingent valuation? *Ecological economics*, 70(9), 1628-1637. <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:ecolec:v:70:y:2011:i:9:p:1628-1637>
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. Dans V. Richardson-Koehler (dir.), *The educators' handbook: A research perspective* (p. 491-518). Longman.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Loi sur l'instruction publique (LIP). RLRO, c. I-13.3-2025. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. INRP.
- Luc, É. (2010). *Le leadership partagé* (2<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.6416>
- Luc, É. (2019). *Le secret des grandes équipes. Huit compétences pour un leadership partagé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Luc, É. et Le Saget, M. (2013). *La pratique du leadership partagé. Une stratégie gagnante*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Luc, S. (2017). *Le mythe du leadership et les approches fonctionnalistes. Au-delà de l'impératif héroïque* [Document de travail]. Université Laval. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01536005>
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (dir.). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Presses de l'Université du Québec.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel : un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Octarès éditions.

- Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratiques d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession*, 29(2), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.560>
- Marcel, J.-F. (2005). Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Dans et hors de la classe. Évolution des espaces professionnels des enseignants* (p. 191-204). INRP.
- Marcel, J.-F. (2006, 18-20 mai). *Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant* [communication orale]. 7<sup>e</sup> Colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », ENFA, Auzeville.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives*, 5(11), 161-176. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007a). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez et D. Périsset-Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). De Boeck.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007b). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Marques, D. L. (2014). *Le leadership partagé et l'efficacité des équipes de projet : le rôle médiateur de l'engagement envers les objectifs communs* [mémoire de maîtrise, HEC Montréal]. Biblos. <http://biblos.hec.ca/biblio/memoires/2014NO6.PDF>
- Marrec, A. et Rinfret, N. (2011). *Le technoleader de résonance : mythe ou réalité*. Presses de l'Université du Québec.
- Martel, R., Ouellette, R. et Raté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54. <https://www.crifpe.ca/download/verify/191>
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion [Hors Série]. *Recherches qualitatives*, (5), 70-81. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/martineau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf)

- Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du RÉ.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.  
[http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_dep-ste/documents/Echo\\_du\\_reseau/echo\\_vol5no1.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/Echo_du_reseau/echo_vol5no1.pdf)
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67.  
<https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Martineau, S. et Presseau, A. (2006). *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*. Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE).  
<http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Pressseau-2006-Le-sentiment---.pdf>
- Martineau, S. et Vallerand, A. C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 99-117. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.052>
- Martineau, S. et Vallerand, A. M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *La socialisation des finissants en enseignement : analyse de leurs représentations*. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Portelance-Pressseau-2010-Socialisati.pdf>
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière* [texte de communication]. Lundis interdisciplinaires, Carrefour national de l'insertion professionnelle de l'enseignement.  
<http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/Martineau-Pressseau-Portelance-2005-L-insertion.pdf>
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). CEC.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études*, 412(1), 53-63.  
<https://doi.org/10.3917/etu.4121.0053>
- Mawhinney, T. S. (2000). Finding the answer. *Principal Leadership*, 4(1), 44, 46-48.

- Mazutis, D. D., Morris, Z. et Olsen, K. (2011, 1<sup>er</sup> mars). *Leadership aux cycles supérieurs et au postdoctorat* [rapport d'étude]. Richard Ivey School of Business.  
[https://vanier.gc.ca/fr/pdf/leadership\\_report\\_f.pdf](https://vanier.gc.ca/fr/pdf/leadership_report_f.pdf)
- McCotter, S. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 685-704. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00024-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00024-5)
- McEwan, E. K. (1997). *Seven steps to effective instructional leadership*. Corwin Press.
- McIntyre, H. H. et Foti, R. J. (2013). The impact of shared leadership on teamwork mental models and performance in self-directed teams. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 46-57.  
<https://doi.org/10.1177/1368430211422923>
- McShane, S. L. et Benabou, C. (2008). *Comportement organisationnel. Comportements humains et organisations dans un environnement complexe*. Chenelière ; McGraw-Hill.
- Meda, A. K. (2005). *The social construction of ethical leadership* (publication n° 3180743) [thèse de doctorat, Benedictine University]. Proquest Dissertations & Theses.
- Mehra, A., Smith, B. R., Dixon, A. L. et Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The leadership quarterly*, 17(3), 232-245.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.003>
- Meindl, J. R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 329-341. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90012-8](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90012-8)
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. et Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A. et Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 514-523.  
<https://doi.org/10.3109/13561821003624622>
- Merkens, B. J. et Spencer, J. S. (1998). A successful and necessary evolution to shared leadership: A hospital's story. *Leadership in Health Services*, 11(1), 1-4.  
<https://doi.org/10.1108/13660759810202587>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Meyer, J. P. et Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. SAGE.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>e</sup> éd.). SAGE.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Recueil de projets novateurs. Répertoire de projets favorisant l'intégration scolaire des élèves immigrants et le mieux-vivre ensemble dans les écoles*. Gouvernement du Québec.

Mintzberg, H. (2004). *Le management : voyage au centre des organisations*. Éditions d'Organisation.

Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462875>

Molines, M. (2014). *Une étude multiniveaux sur le leadership transformationnel dans la police française : le rôle de l'engagement au travail* [thèse de doctorat, Toulouse 1].  
<http://www.theses.fr/2014TOU10038>

Mongeau, P. et Saint-Charles, J. (2005). Communication et émergence du leadership dans les groupes. Dans P. Mongeau et J. Saint-Charles (dir.), *Communication : horizons de pratiques et de recherches* (p. 109-130). Presses de l'Université du Québec.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). SAGE.

Mucchielli A. (2004). (Paradigme) constructiviste. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd., p. 30-35). Armand Colin.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*, (111), 24-27. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22605>
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2008, 18 février). *Processus d'insertion professionnelle et carrière des enseignants dans le contexte de précarisation du travail en enseignement depuis 1980* [rapport final de recherche soumis au CRSH]. Sherbrooke.
- Mukamurera, J. (2011a). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). CEC.
- Mukamurera, J. (2011b). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). BEJEUNE.
- Mukamurera, J. (2014) Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession*, 10(2), 14-17. <https://www.crifpe.ca/publications/view/1880>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4449>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation*, (e-299), 13-35.  
<http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Mukamurera-et-al-2013.pdf>
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels : enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 1-7). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11.  
<https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherche en éducation*, 42, 81-99. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité – outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/32465>
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développements professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/21612>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 139-160). De Boeck.
- Ndoreraho, J.-P. et Jutras, F. (2019). Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 109-129. <https://doi.org/10.7202/1059246ar>
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE).  
<http://www.cnipe.ca/?Une-problematique-des-debuts-de-la,701>
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2023). Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière. *Formation et profession*, 31(2), 1-14.  
<https://doi.org/10.18162/fp.2023.779>
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership : Theory and practice* (6<sup>e</sup> éd.). SAGE.



- Numeroff, D. (2005). *Teacher collegiality and collaboration in exemplary high school math departments* [thèse de doctorat, Florida Atlantic University]. FAU Digital Library. <http://purl.flvc.org/fcla/dt/12128>
- Ochieng, E. G. et Price, A. D. F. (2010). Managing cross-cultural communication in multicultural construction project teams: The case of Kenya and UK. *International Journal of Project Management*, 28(5), 449-460. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.08.001>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* [rapport final]. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Paillé, P. (1991, 21-24 mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration* [communication orale]. 59<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke.
- Park, J. G. et Kwon, B. (2013). Literature review on shared leadership in teams. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 10(3), 28-36.
- Parker, H. (2000). Interfirm collaboration and the new product development process. *Industrial Management & Data Systems*, 100(6), 255-260. <https://doi.org/10.1108/02635570010301179>
- Pearce, C. L. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 47-57. <https://doi.org/10.5465/ame.2004.12690298>
- Pearce, C. L. et Barkus, B. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *The Academy of Management Executive*, 18(1), 47-59. <http://www.jstor.org/stable/4166034>
- Pearce, C. L. et Conger, J. A. (dir.). (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. SAGE.
- Pearce, C. L. et Manz, C. C. (2014). The leadership disease... and its potential cures. *Business Horizons*, 57(2), 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2013.11.005>
- Pearce, C. L. et Sims, H. P. (2000). Shared leadership: Toward a multi-level theory of leadership. Dans C. L. Pearce et H. P. Sims (dir.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams* (vol. 7, p. 115-139). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1572-0977\(00\)07008-4](https://doi.org/10.1016/S1572-0977(00)07008-4)

- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Pepin, J., Kérouac, S. et Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Pillonel, M. et Rouiller, J. (2007). La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif : Entre créativité et formation* (p. 91-102). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cros.2007.01.0091>
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Portelance, L. (2004, mai). *Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en œuvre d'une réforme* [communication orale]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! », Université Laval, Québec.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 77-99. <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/17006>
- Portelance, L. et Lessard, C. (2002, octobre). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise : analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*. LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal. <https://www.academia.edu/24391352>
- Portelance, L. et Martineau, S. (2007, 28-31 août). *La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants* [communication orale]. Congrès de l'AREF, Strasbourg. [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Liliane\\_PORTELANCE\\_132.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Liliane_PORTELANCE_132.pdf)
- Portelance, L. Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.) (2014). *Le développement et la persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (dir.). (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.

- Portelance, L., Martineau, S. et Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 125-144). Presses de l'Université Laval.
- Pounder, D. G. (1999). *Opportunities and challenges of school collaboration*. *UCEA Review*, XL(3), 1-3. <https://collections.lib.utah.edu/ark:/87278/s6dv22z0>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Provencher, A. (2021). *Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Purinton, T. R. (2005). *Ties that illuminate: A social network analysis of high school teacher collegiality* [thèse de doctorat inédite]. University of Southern California.
- Racine, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-13097>
- Reavis, C. A, Vinson, D. et Fox, R. (1999). Importing a culture of success via a strong principal. *Clearing House*, 72(4), 199-202. <https://doi.org/10.1080/00098659909599391>
- Renard, L. (2003). Setting new teachers up for failure... or success. *Educational Leadership*, 60(8), 62-64. <https://www.ascd.org/el/articles/setting-new-teachers-up-for-failure-...-or-success>
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? : Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation & Formation*, (e-299), 67-77. <https://www.researchgate.net/publication/347464884>
- Richard, M., Baillargeon, M. et Bissonnette, S. (2024). Pour pallier la pénurie d'enseignants, il faut multiplier les formations plus courtes et mieux adaptées. *The Conversation*. <https://theconversation.com/pour-pallier-la-penurie-denseignants-il-faut-multiplier-les-formations-plus-courtes-et-mieux-adaptees-221557>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. et Baumert, J. (2011). Soziale unterstützung beim berufseinstieg ins lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Presses de l'Université Laval.

- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence : collaboration interprofessionnelle*. École en Chantier, Université de Sherbrooke.
- Rojo, S., et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Romano, M. (2008). Successes and struggles of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/00131720701603651>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- San Martin-Rodríguez, L., Beaulieu, M.-D., D'Amour, D. et Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(suppl. 1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/13561820500082677>
- Sashkin, M. et Rosenbach, W. E. (1993). A new leadership paradigm. Dans W. E. Rosenbach et R. L. Taylor (dir.), *Contemporary issues in leadership* (3<sup>e</sup> éd., p. 87-108). Westview.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/8532>
- Savoie-Zajc, L. (2000). [Compte rendu de *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, par J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives]. *Canadian Journal of Criminology*, 42(4), 522-526. <https://doi.org/10.3138/cjcrim.42.4.522>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & Formation*, (e-293), 9-20. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Savoie-Zajc, L. et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 139-164). Presses de l'Université du Québec.

- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. <https://journalhosting.ualberta.ca/index.php/ajer/article/view/55559>
- Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.03.001>
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., Hunt, J. G. et de Billy, C. (2014). *Comportement humain et organisation* (5<sup>e</sup> éd.). ERPI.
- Schutz, W. et Lecomte, J. (2006). *L'élément humain : comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance*. InterEditions.
- Seibert, S. E., Sparrowe, R. T. et Liden, R. C. (2003). A group exchange structure approach to leadership in groups. Dans Pearce, C. L. et Conger, J. A. (dir.), *Shared leadership : Reframing the hows and whys of leadership* (p. 173-192). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452229539.n8>
- Sergi, V., Denis, J.-L. et Langley, A. (2012). Opening up perspectives on plural leadership. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(4), 403-407. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01468.x>
- Shoval, E., Erlich, I. et Feigin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/17408980902731350>
- Silverman, H. I. (2009). Qualitative analysis in financial studies: Employing ethnographic content analysis. *Journal of Business & Economics Research*, 7(5), 133-136. <https://doi.org/10.19030/jber.v7i5.2300>
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(5), 1-19. <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/698>
- Solomon, A., Loeffer, F. J. et Frank, G. H. (1953). An analysis of co-therapist interaction in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 3(2), 171-180. <https://doi.org/10.1080/00207284.1953.11507925>
- St-Jean, C., Gagné, A. et Carpentier, G. (2022). Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097035ar>
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

- St-Pierre, J. (2015). *Étude anthropologique sur le processus d'insertion professionnelle des enseignants non permanents du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda* [thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum.  
<http://depositum.uqat.ca/id/eprint/664/>
- Stromquist, N. P. (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Education International. [http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018\\_ei\\_research\\_statusofteachers\\_eng\\_final.pdf](http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf)
- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T. et Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to the work teams of the 1990s. *Group Dynamics*, 4(1), 44-67.  
<https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.44>
- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 171-180). De Boeck.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (partie 1). *Formation et profession*, 26(1), 129-141.  
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a140>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2017). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2021, 9 décembre). *Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous avons besoin de savoir* [communication sur invitation]. Conseil supérieur de l'éducation.
- Tardif, M., Borges, C., et Tremblay-Gagnon, D. (2021). *Enseigner aujourd'hui : du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Thibodeau, S. (2006). *Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio.  
<http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1947>

- Thibodeau, S., Dussault, M. et Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 395-412. <https://doi.org/10.7202/031922ar>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, (174), 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (2023). *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre)
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://hdl.handle.net/11143/547>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vallerand, A. C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/1820>
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006, mai). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement* [communication orale]. Colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel en enseignement » de l'ACFAS, Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Van Grieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. <https://doi.org/10.1002/pits.21610>

- Vasilachis, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero31\(3\)/RQ%2031\(3\)%20Vasilachis.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(3)/RQ%2031(3)%20Vasilachis.pdf)
- Vivegnis, I. (2010). *Accompagner des enseignants débutants : Les compétences du compagnon à l'insertion* [mémoire de maîtrise inédit]. Université catholique de Louvain.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelle d'enseignants débutant : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Vivegnis, I. (2024). Le mentorat destiné aux enseignants débutants : un soutien à sens unique ? Bénéfices perçus du mentorat par des mentors québécois. *Perspectiva*, 42(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e93310>
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27. <https://doi.org/10.7202/031698ar>
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche & Formation*, (3), 47-60. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>
- Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/0261976870100111>
- Vroom, V. H. et Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17-24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>
- Wang, D., Waldman, D. A. et Zhang, Z. (2014). A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 181-198. <https://doi.org/10.1037/a0034531>
- Wang, J. et Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wang, J., Odell, S. J. et Clift, R. T. (dir.). (2010). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. Rowan & Littlefield Education.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00040-2)



- Welch, M., et Sheridan, S. (1995). *Educational partnership: Serving students at risk*. Harcourt Brace.
- Wesley, P. W. et Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in early childhood special education*, 21(2), 114-123.  
<https://doi.org/10.1177/027112140102100205>
- West, M. A., Borrill, C. S., Dawson, J. F., Brodbeck, F., Shapiro, D. A. et Haward, B. (2003). Leadership clarity and team innovation in health care. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 393-410.  
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00044-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00044-4)
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants en insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-204). De Boeck.
- Wildavsky, A. (1986). On collaboration. *Political Science & Politics*, 19(2), 237-248.  
<https://doi.org/10.1017/S1049096500017674>
- Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2-3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03055690303273>
- Wong, H. K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54. <http://www.newteacher.com/pdf/Induction-TheBestFormOfProfessionalDevelopment.pdf>
- Wong, H. K., Britton, T. et Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384. <https://doi.org/10.1177/003172170508600509>
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction "Fourth-Wave" (1997-2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>
- Wood, M. S. et Fields, D. (2007). Exploring the impact of shared leadership on management team member job outcomes. *Baltic Journal of Management*, 2(3) 251-272.  
<https://doi.org/10.1108/17465260710817474>
- Worthy, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.  
<https://doi.org/10.1080/09518390500082699>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE.

York-Barr, J. et Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.  
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson ; Prentice Hall.

Zeichner, K. G. et Gore, Y. J. (1990). Teacher socialization. Dans W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). MacMillan.

Ziegert, J. C. (2005). *Does more than one cook spoil the broth? An examination of shared team leadership* [these de doctorat, University of Maryland]. <http://hdl.handle.net/1903/2718>